



**NOM : STACOFFE**

**Prénom : Dominique**

**Option : C.A.P.S.A.I.S. D**

**Titre du mémoire : De l'option E à l'option D ou de la différenciation des cadres de pratiques, des objectifs pédagogiques, des interventions entre ces deux « spécificités » de maîtres spécialisés.**

**Session : 2001**

**Année scolaire : 2000-2001**

# **De l'option E à l'option D**

**ou entre ces deux « spécificités » de maîtres  
spécialisés**

**de la différenciation  
des cadres de pratiques,  
des objectifs pédagogiques,  
des interventions.**

# **INTRODUCTION**

## **I - COMMENTAIRES A PARTIR DES TEXTES DE REFERENCE**

## **II -LES CADRES DE PRATIQUES**

**1° Comparaison**

**2° Commentaires**

## **III - DIFFERENCES DANS LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES**

**1° Comparaison**

**2° Commentaires**

## **IV – SPECIFICITES DES MODALITES D’INTERVENTION**

**1° Spécificités de l’option E**

**2° Spécificités de l’option D**

**a) le triangle pédagogique**

**b) notion de partenariat**

**c) le partenariat et les textes de loi**

**d) les spécificités du partenariat selon l’option D**

## **CONCLUSION**

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **ANNEXES**

# INTRODUCTION

J'ai travaillé plusieurs années en tant qu'institutrice spécialisée, titulaire de l'option E, dans un quartier périphérique de Reims appelé quartier des Epinettes. Ce poste se trouvait en école maternelle. La création opportune d'une CLIS, m'a donné le choix de changer de fonction au sein du même groupe scolaire. J'ai accepté la proposition car je restai titulaire de mon poste. Dans les textes, un enseignant titulaire de l'option E peut enseigner dans une CLIS1.

Cela va faire trois ans que j'y enseigne, au fur et à mesure des années des questions de fond m'ont conduite à reconsidérer ma formation initiale de maître E.

- Les relations avec les différents partenaires m'amènent à reconsidérer la place de l'enseignant spécialisé.
- Les difficultés manifestes des élèves au regard des finalités scolaires des classes ordinaires interpellent la mise en œuvre des objectifs pédagogiques.
- Après avoir travaillé par séquences avec des groupes différenciés sur les objectifs et disparates par le nombre et l'âge, je retrouve pour partie le cadre de l'expérience de ma première année d'enseignement en classe de perfectionnement : avoir à conduire un groupe tout au long de l'année scolaire avec le souci cette fois, d'éviter tout processus de ségrégation.

Ces questions soulèvent la différence entre le travail du maître option E et celui du maître option D.

La rédaction d'un mémoire dans le cadre d'une formation en cours d'emploi et par correspondance me donne l'occasion de tenter de formaliser ce qui différencie ces deux types de spécialisation.

## **I – COMMENTAIRES A PARTIR DES TEXTES DE REFERENCE**

In Adaptation et Intégration scolaires- Textes fondamentaux. Centre National de Suresnes 1999

Selon les textes en vigueur et notamment la circulaire de 1990, **le maître option E** intervient en regroupant de manière temporaire des élèves en difficultés dans ce qui est désigné par les termes de « regroupements d'adaptation ». Ces élèves continuent à fréquenter la classe ordinaire dans laquelle ils demeurent inscrits.

Ces regroupements d'adaptation répondent à des besoins pédagogiques spécifiques. La prise en charge des enfants se fait de la façon suivante :

- Evaluation des besoins par le maître de la classe
- Evaluation des difficultés par le maître option E
- Concertation au sein du conseil de cycle pour définir l'objectif de la prise en charge
- Rédaction d'un projet d'aide spécialisée sur lequel figure cet objectif et son évaluation ainsi que les différentes modalités (durée, fréquence, lieu, matériels...)

Le maître option E prend en charge successivement plusieurs groupes d'élèves provenant d'une ou plusieurs classes selon les projets d'aide spécialisé définis lors des conseils de cycle. Ces groupes sont constitués généralement pour une durée d'une heure (rassemblement, activité et retour en classe) à raison d'une fois à plusieurs fois par semaine selon le projet.

Le maître E n'est en aucun cas garant des apprentissages fondamentaux. Il propose une remédiation pour permettre aux enfants de réinvestir, de transférer les connaissances méthodologiques acquises au cours de la prise en charge, dans leur classe. A ce titre le Maître « E » est médiateur dans le champ des connaissances. Ses interventions concernent essentiellement les élèves qui ne présentent pas de déficience intellectuelle avérée et/ou de troubles graves de la personnalité. Dans les faits, la population « cible » des maîtres E recoupe fortement la population d'élèves

présentant ce qu'il est de plus en plus convenu d'appeler des « désavantages sociaux-culturels ». Ceci n'est pas sans interpeller l'institution qui implicitement prend toujours pour référence le modèle socioculturel des classes médianes...empêtrée qu'elle est devant la reproduction de l'échec scolaire. L'essentiel de ses interventions se fait auprès des élèves de cycle II.

Le maître option E fait partie du RASED. A ce titre, de plus en plus souvent, ses interventions sont définies par les besoins des différents groupes scolaires de la circonscription et peuvent donc s'exercer en des lieux différents d'une année sur l'autre bien qu'il reste rattaché à une école sur le plan administratif.

Sur le secteur qui est ainsi défini, il a de plus, les rôles de prévention, d'expertise et d'aide directe auprès des enseignants selon le projet du RASED déterminé sous le contrôle de l'IEN. Rôle de prévention des échecs scolaires auprès de élèves de cycle I, rôle d'expertise permettant de resituer la situation des élèves au delà des exigences spécifiques à chaque groupe scolaire, rôle d'aide auprès des maîtres en leur permettant, par exemple, de se mettre en situation d'observateur de leurs élèves...

**Pour ce qui est du maître option D**, les textes remontent à l'origine de la création de l'Education Spécialisée : les anciennes classes de perfectionnement, la création des IME ou IMPro puis enfin des CLIS visent à l'intégration des enfants en grande difficulté au sein d'une structure éducative ordinaire.

Différents textes de loi ont permis ce juste retour des choses – l'intégration en milieu ordinaire et le refus de ghettoïsation - Les circulaires de 1982 et de 1983 mettent en place progressivement un système d'intégration des enfants considérés comme handicapés mentaux. La circulaire de 1991 va permettre de faciliter les actions d'intégration par la création de CLIS 1 (pour enfants atteints d'un handicap mental). Elle réunissent en groupe stable et permanent 12 élèves au maximum âgés de 6 à 12 ans.

Cette classe répond à des besoins précis qui sont:

- Faire émerger le sentiment d'appartenance à un groupe ordinaire
- Favoriser pour l'élève la prise de conscience de son identité
- Apporter une approche pédagogique individualisée
- Limiter le handicap et accroître l'autonomie

La CLIS accueille un groupe d'élèves en grande difficulté et leur permet de suivre totalement ou partiellement un cursus dans le cadre scolaire ordinaire. Ces enfants ont tous un handicap reconnu par la CDES. Ces élèves doivent être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école.

Le maître doit être titulaire de l'option D. Il est le garant des apprentissages fondamentaux puisque les élèves sont inscrits dans la CLASSE d'Intégration Scolaire. De plus, la mise en œuvre d'un partenariat avec d'autres professionnels (psychiatres, éducateurs, ré éducateurs, services sociaux, famille ....) est un pôle important du travail. La circulaire de 1992 insiste sur cette notion de partenariat en parlant d'élaboration de projet individualisé tenant compte des besoins des enfants en fonction de leur âge et de leur évolution.

La mission d'intégration visant à la participation la plus fréquente possible des élèves aux activités des autres classes de l'école voire, sous certaines conditions, à l'intégration en milieu ordinaire à plein temps est l'objectif premier de l'inscription dans une CLIS. Cet objectif est décliné sous la forme de projet individuel spécifique à chaque élève. Ces projets sont définis lors de réunions de synthèse où il est décidé des modalités d'intégration d'un enfant dans une classe de l'école avec un projet pédagogique bien déterminé inscrit dans « le projet d'école ». A ce titre, en interaction avec les différents partenaires, le maître D est médiateur dans le champ institutionnel.

Mais le maître D , travaille avec les enfants autour des difficultés mentales, à ce titre il se doit d'être aussi médiateur dans le champ des apprentissages.

Sur ce plan, le maître D est confronté soit à l'absence, soit aux dysfonctionnements des contenants de pensée archaïque. La prise en compte de ces difficultés nécessite la mise en œuvre d'une approche systémique et institutionnelle qui place le maître D dans une situation où en s'appuyant sur la diversité des troubles, il permet au groupe d'enfants d'être pour partie « pédagogique » pour chacun d'eux. Pour qu'il en soit ainsi, l'enseignant option D a à «travailler » continuellement sur le cadre du groupe classe.

A partir de ma pratique et des expériences vécues, je vais tenter de développer ces différents points de divergence entre l'option E et l'option D.



## II –LES CADRES PRATIQUES

### 1° Comparaison

**E**

*Le maître E peut intervenir sur plusieurs groupes scolaires selon le projet du RASED.*

*décision de prise en charge par le conseil de cycle et/ou la CCPE*

*conduisant à des regroupements d'élèves de la même école avec des effectifs de 3 à 15 venant de classes différentes pour de courtes séquences étalées sur une durée moyenne de six semaines*

*La classe d'origine reste le référent de la vie scolaire de chacun*

*Certains élèves peuvent bénéficier d'aides extérieures organisées par les familles.*

**D**

*Le maître D est titulaire d'une classe rattachée à une école.*

*décision d'orientation par la CDES avec l'aide des équipes pédagogiques et/ou soignantes Ils viennent d'écoles ou IME différents*

*constituant un groupe classe de 12 élèves maximum pour la durée de la mesure d'orientation révisable à tout instant ( la durée totale ne devant pas excéder deux ans).*

*La CLIS devient le référent de leur vie scolaire*

*Ces élèves bénéficient d'aides thérapeutiques diverses dans le cadre d'un partenariat avec les structures de soins qui nécessitent la mise en place de transport et l'attribution de l'AES.*

### 2° Commentaires

Lorsque j'exerçais la fonction de maître option E, il m'est arrivé de prendre en charge par semaine sur vingt-quatre séquences jusqu'à quarantesix élèves en neuf regroupements.

Ces élèves provenaient majoritairement du cycle 2, quelques uns du cycle 1 et exceptionnellement du cycle 3.

J'intervenais sur deux écoles maternelles et une école primaire.

Le projet du RASED fait maintenant intervenir le maître E sur un ensemble d'écoles plus étendu.

Les élèves adressés par le conseil de cycle représentaient les 2/3 de l'effectif pris en charge.

Le tiers restant ayant été adressé par la CCPE.

Depuis trois années, j'exerce en tant que maître option D dans une CLIS.

Le groupe constituant ma classe a oscillé entre huit et douze élèves âgés de neuf à onze ans orientés comme il se doit par décision de la CDES.

Ils viennent actuellement pour les 4/5 du même groupe scolaire, les autres avec un ramassage organisé viennent d'une autre école de la ville et/ou de l'agglomération voisine.

Neuf élèves sur dix sont actuellement bénéficiaires de l'AES pour la mise en place des aides et rééducations ambulatoires auprès du CMPP et/ou CMP .

**Le cadre** est représenté par la classe, en référence à la loi.

Il est structurant. Il existe pour protéger l'enfant non en terme d'interdit : tout doit s'expliquer.

Chaque enfant en entrant dans la classe s'est choisi un endroit dans lequel il se sent bien. Il l'a investi en le décorant, en se l'appropriant jusqu'à en refuser l'accès aux autres si besoin est ( de toute façon on n'y entre jamais sans prévenir).

Ce cadre classe vise aussi à la socialisation.

Dans cette perspective, Antoine que je présenterai plus bas, est l'un des enfants qui a le mieux investi cette dimension.

Ce cadre classe, dans lequel la loi est identique pour tous les élèves, lui a permis de trouver sa place en se singularisant de son frère inscrit aussi dans la classe,

Le cadre permet l'acceptation de l'autre en tant que tel. L'autre dans la classe, dans l'école et dans la société.

### III - Différences dans les objectifs pédagogiques

#### 1° Comparaison

Je soulignerai, ici, ce qui me paraît le plus significatif dans ce qui différencie les objectifs du maître E de ceux du maître D . Il est bien évident que cette distinction n'est que purement formelle. Dans le travail quotidien des uns et des autres, les objectifs pédagogiques de ces deux « spécialités » se recouvrent en fonction de la problématique des enfants qui leur sont confiés.

E

*L'enseignant de la classe d'origine restant garant des apprentissages fondamentaux, le maître E a à mettre en place des remédiations qui vont fournir aux élèves des outils méthodologiques.*

*L'essentiel des objectifs pédagogiques du maître option E s'articule donc autour des compétences transversales.*

*Il a à veiller aux processus de transfert qui vont permettre aux élèves qui lui sont confiés de réinvestir les apprentissages dans l'ensemble des activités de leur classe.*

*L'action pédagogique s'organise autour de l'individualisation du projet pédagogique « commun » :*

***Le projet pédagogique individualisé***

D

*Le maître D est le garant des apprentissages fondamentaux pour les élèves qui lui sont confiés. Ces élèves présentent des difficultés diverses qui les mettent en échec lorsqu'ils sont confrontés à la mise en œuvre commune des objectifs de l'Ecole.*

*Sur le plan pédagogique, il y a lieu d'entreprendre un travail d'accompagnement à l'élaboration des processus cognitifs pour aider à « sortir » de la spirale de l'échec.*

*Il a donc à veiller à l'amélioration de la maîtrise des contenants de pensée archaïques en s'appuyant sur les habiletés sociales.*

*L'action pédagogique se structure autour du projet spécifique à l'élève :*  
***Le projet pédagogique individuel***

## 2° Commentaires

□ Lorsque je travaillais en tant que maître option E, j'ai souvent utilisé la remédiation pour aider à l'acquisition de certains objectifs fondamentaux tels que l'apprentissage des différents phonèmes et graphèmes associés. Le premier objectif du maître E est le réinvestissement par l'élève des apprentissages acquis lors des séquences dans les exercices proposés en classe ordinaire.

Pour un objectif précis tel que la mémorisation des différents graphèmes associés de leurs phonèmes, j'ai proposé la fabrication « d'un jeu de sept familles des sons ». L'objectif de ces séquences était d'aider à l'oralisation des différents graphèmes. La durée est de six semaines. A la fin de cette période, une courte évaluation orale d'un petit texte permet de vérifier si les différents graphèmes associés à leurs phonèmes étaient acquis.

Dans d'autres cas, j'associe la lecture à l'écriture. Avec un groupe de six élèves nous avons construit un grand jeu sur une planche ressemblant au « trivial poursuite ». Sur ce jeu se trouvent les mots qu'il faut lire, mémoriser et retrouver dans une liste d'étiquettes placées sur une grande table. L'élève prend alors l'étiquette reconnue. Au bout d'une demi-heure environ, l'élève a devant lui un certain nombre d'étiquettes qu'il doit assembler afin de constituer une phrase cohérente.

Ces différentes séquences aident l'élève à prendre peu à peu conscience que l'écrit est synonyme de sens.

Bien entendu, les objectifs de prise en charge de chaque groupe sont définis lors de réunions de concertation avec les enseignants des classes d'où proviennent les élèves.

Le maître de la classe restant le garant des apprentissages, les séquences de remédiation sont donc organisées hors du temps qu'il y consacre. La prise en charge par le maître spécialisé ne peut convenir que si les spécificités de chacun sont respectées.

La CLIS dont je suis l'enseignante, existe depuis la rentrée 1998-1999. Elle a trois années d'existence.

Les enfants qui la composent aujourd'hui viennent du quartier sauf un.

Tous ces élèves connaissent des difficultés dans le domaine de la structuration spatio-temporelle au point de ne pouvoir se repérer dans le groupe scolaire.

Ils se trouvent dans l'insécurité la plus totale dès qu'il leur est demandé de changer de lieu. Dans la cour de récréation, ils investissent les lieux proches d'une porte, comme une sorte d'échappatoire inexprimée. Ils sont tous qualifiés par les enseignants d'enfants instables voire perturbateurs qui ne se tiennent à aucune activité, qui bougent énormément ; parlent fort ou encore répondent.

Sur le plan familial, ces élèves se trouvent dans l'inquiétude de ce qu'ils vont pouvoir retrouver en rentrant de l'école dans la cellule familiale : jouets cassés, affaires dérangées, vaisselle sale, appartement vide. ....

Tous ces enfants ont de grandes difficultés à investir un lieu et notamment l'école puisqu'ils vivent dans une structure instable, considérés eux-mêmes comme instables.

Parmi eux, je prends deux situations à titre d'exemple:

### **Antoine**

Antoine est un enfant né en 1990. Son histoire est un peu compliquée. Il est le quatrième enfant d'une fratrie de sept, tout en étant l'aîné des deux enfants de la deuxième union. Lors d'un troisième mariage, le mari de la maman a reconnu tous les enfants et deux autres petites filles sont nées. Au sein de la famille, trois enfants fréquentent un IME dans la région et un autre attend une place.

Antoine refuse de s'investir dans quelque apprentissage scolaire que se soit. Si on ne lui demande pas de lire à voix haute et d'écrire, il peut, sans aucun problème, répondre aux questions de compréhension sur un texte ou encore expliquer une situation.

Il voudrait entrer en IME car ses frères et sœurs orientés lui font envie mais il n'en a pas « le profil type ».

## **Steven**

Steven est un enfant né en 1990. Il est le troisième d'une fratrie de six enfants. Il est suivi de faux jumeaux de 5 ans ½ et d'une petite sœur de 2 ans ½. A la naissance des jumeaux, Steven a dû manger à la cantine et se débrouiller seul sous le prétexte « *tu es grand maintenant* ».

Steven manifeste ouvertement son désir de rester petit. Il est toujours sale et négligé. Il refuse les différents apprentissages proposés. Steven est suivi en rééducation au CMPP.

Pour le professeur Gibello - professeur en psychopathologie à l'université Paris X, les élèves qui sont dans les CLIS, en IME, IMPro ou en hôpital de jour sont des enfants présentant des troubles au niveau **des contenants de pensée archaïques** .

Il définit les Contenants de Pensée Archaïques notés **C.P.A.** comme étant les premiers à se structurer chez l'enfant en absence du verbal (hors du langage).

Ces **C.P.A.** se fondent sur l'expérience, le vécu.

Ils sont au nombre de trois.

**C.P.A.N.** : contenant de pensée archaïque narcissique. C'est la construction du « je ». L'expérience kinesthésique du corps physique dans sa globalité. Ce contenant narcissique n'est accessible à aucun moment par la parole. Il ne l'est que par l'expérience.

**C.P.A.C.** : contenant de pensée archaïque cognitif. C'est le processus de pensée qui intervient au moment où la différenciation se fait, où la possibilité d'un autre - le monde, son propre corps - permet l'exploration.

**C.P.A.F.** : contenant de pensée archaïque fantasmatique. C'est le processus qui intervient dans la relation, la mise en place d'un objet lorsqu'il y a interaction avec un objet qui peut être une partie de soi.

L'un des premiers objectifs de la CLIS, lors de sa création en 1998, fut un objectif de structuration. Pour l'atteindre, j'ai donc travaillé ces trois dimensions.

### **La restauration des contenants de pensée archaïques :**

D'après B. Gibello, la centration sur les processus cognitifs est la spécialité du pédagogue. : (cf. : attitudes, conceptions, stratégies, évaluations des savoirs et des savoir-faire.)

J'entends par restauration l'apport d'expériences nouvelles qui permettent d'améliorer, de transformer, de travailler les **C.P.A.** Pour B. Gibello, c'est l'objectif fondamental des actions à mener auprès de ces enfants.

Par rapport à cette dimension, je centre mon travail sur la présentation de l'objet. Un objet qui soit permanent mais distinct de l'enfant même. Dans *cette présentation* chaque objet a une place définie, dissociable, d'un autre objet, identifiable par sa fonction.

Ainsi, pour s'assurer de cette permanence, lors d'un travail sur la chronologie journalière, Steven ignora sciemment ma place au sein du groupe. Puis me montrant son exercice me demanda en contrôle « *il ne manque rien, n'est-ce pas ?* ». Je laissai en suspens la question, répondant par une autre « *A ton avis ?* ». Il éclata de rire en retournant à sa place.

Je travaille aussi sur l'expérience avec l'objet afin que l'élève puisse utiliser cet objet, travailler sur sa transformation.

Tous les élèves étaient en grande difficulté pour se repérer dans leur quartier, dans la ville. J'ai, alors, proposé un travail de longue haleine à toute la classe: la construction d'une maquette puis du plan d'une ville imaginaire à partir de la reconnaissance sur le terrain des principaux édifices ( la cathédrale, la mairie, la gare, les jardins.....) Antoine, qui au début n'acceptait que les jeux (puzzles, associations d'idées, jeux de mémoires....) s'est investi plus que les autres dans cette activité. Il a pu ainsi, après les différentes visites sur le terrain, les essais de représentation sur le papier, les constructions en carton de la maquette, intégrer la permanence des objets. Antoine a été celui qui vérifiait tous les matins, que la maquette n'avait pas subi de dommages durant la nuit ! Durant la journée, il assurait une surveillance scrupuleuse et obligeait les autres élèves à en respecter l'agencement. De jour en jour, la maquette qui était construite sur le sol de la classe poussait les meubles, les tables jusqu'à occuper près de la moitié de la surface de la

classe. Les élèves pour s'y repérer ont commencé à donner des noms aux différents lieux représentés, aux rues, aux places....

Antoine a proposé d'écrire les noms, mettant en œuvre une compétence acquise les années antérieures mais jusqu'à ce jour jamais utilisée. Plus tard, c'est lui qui émit l'idée de faire une carte pour présenter aux autres classes le travail effectué durant plusieurs mois. La codification sur papier s'avérant bien plus pratique à transporter...

On peut penser que la structuration, le cadre et la restauration des **C.P.A.** lui ont permis de reconquérir sa fonction d'enfant apprenant pour réinvestir les notions acquises dans des apprentissages plus scolaires telle que la lecture-écriture.

Maintenant, si je lui propose un jeu, Antoine le refuse en exprimant sa volonté de travailler par écrit.

La restauration des **C.P.A.** demande de prendre le temps car plus que tout, ce qu'il ne faut pas oublier, c'est qu'il faut donner du temps aux enfants en grandes difficultés.

Ce temps est donné à l'enfant pour réaliser, expérimenter mais aussi pour dire ce qu'il ressent lors de la confrontation à l'objet. En restaurant les Contenants de Pensée Archaïque, l'enseignant tra verse la diversité des symptômes tels que : anomalie de la mémoire, trouble du langage, problème de logique.

Dans le travail pédagogique, le maître prend en compte les différents symptômes pour atteindre un objectif spécifique. L'enfant avec ses différents problèmes est accepté en tant que tel et intégré dans le groupe. La vie du groupe procure les situations où les expériences archaïques se trouve mobilisées et peuvent être « travaillées ». Ainsi, la mise en place des habiletés sociales est, au delà de l'acquisition de compétences intégratives, le support privilégié du travail sur les **C.P.A.** Comme elles, les habiletés sociales concernent les domaines moteurs, affectifs et cognitifs. Elles interviennent dans les échanges entre les personnes avec pour but de satisfaire des objectifs tangibles. Elles nécessitent la formulation de réponses verbales et non verbales appropriées.

Plusieurs étapes peuvent être identifiées :



- Le travail sur une amélioration de la compréhension des données d'une situation inter-relationnelle en devenant conscient des sentiments et des buts de son interlocuteur ainsi que de ses propres droits et responsabilités.
- Le travail sur le processus cognitif en traduisant ces perceptions en plusieurs possibilités d'action permettant le choix d'une meilleure solution.
- Le travail sur l'expression de la réponse choisie en utilisant les comportements verbaux et non-verbaux appropriés.

Ainsi, le conflit quasi journalier entre Steven et Antoine fut l'occasion d'un travail collectif :

- Comprendre le désir de Steven à travailler auprès d'Antoine à la maquette, sa peur d'être rejeté qui le conduit à exprimer son souhait de manière brusque. Comprendre la réaction d'Antoine ressentant l'intrusion de Steven comme agressive.
- Parvenir à une verbalisation qui tienne compte de l'autre, sujet désirant distinct.
- Faire élaborer des suggestions d'interpellations par l'ensemble des élèves, les mettre en scène et les faire jouer par chacun et plus particulièrement par Steven et Antoine (utilisation du prompteur et du modèle) .
- Soutenir le choix du scénario choisi d'un commun accord par Steven et Antoine en usant du renforcement positif démultiplié par l'approbation du groupe. Inscription sur le tableau de papier à titre de rappel...

L'école, dans sa manière de fonctionner (acquisitions de certains apprentissages pour un âge donné) avec ces enfants en grandes difficultés mentales n'assure pas en soi un contenant de pensée puisque les enfants ont du mal à suivre le rythme des apprentissages. Or, pour pouvoir permettre à ces enfants d'investir des savoirs, il leur faut une classe, un lieu qu'ils puissent conquérir et utiliser.

Pour B. Gibello « Le travail pédagogique gagne à avoir comme perspective principale l'élaboration des contenants de pensée archaïques. Ce travail nécessite une approche multidisciplinaire avec, pour chaque intervenant le souci permanent de « contenir » les angoisses persécutives et les mouvements de destructivité »

*[« A propos des contenants de pensée, du cadre et des enveloppes psychiques » in Cadres thérapeutiques et enveloppes psychiques ]*

Dans cette conception, l'institution constitue, en elle même, un contenant de pensée par la mise en place de dispositifs et son fonctionnement institutionnel. B. Gibello insiste sur l'approche multidisciplinaire dans laquelle, il y inclut le pédagogue. C'est parce que l'on est dans le mode de fonctionnement en partenariat que l'enfant n'est pas tout seul : l'objectif est bien l'intégration du sujet dans la société.

#### IV - Spécificités des modalités d'intervention

E

***La remédiation** s'inscrit dans le champ de l'institution.*

*Elle se réfère à l'idée qu'il est possible d'apporter un remède, une ressource à des élèves qui présentent momentanément une difficulté, un manque, un besoin...*

*Dans une vision de complémentarité, le maître E apporte une contribution qui part du fonctionnement de l'école, de la classe, du groupe pour, en collaboration avec le RASED, construire un dispositif d'ensemble allant de la pédagogie « ordinaire » à l'intervention « spécialisée », du groupe à l'individu et qui inscrit toutes ces interventions- recours dans un projet d'école fondée sur une démarche connue de tous.*

D

***La médiation** s'exerce tout autant dans le jeu des institutions que dans la résolution des conflits cognitifs.*

*Elle s'adresse à des enfants dont le handicap, la déficience est reconnu et auxquels peut être **proposé une éducation cognitive** qui va du social à l'individuel.*

*La médiation est l'outil du **partenariat** qui lie les différentes institutions – médicale, sociale, familiale, éducative, scolaire -.*

*Mais elle est aussi la position du maître D comme médiateur dans le groupe-classe.*

## 1° Spécificités de l'option E

□ La spécificité du maître option E est la remédiation.

Le maître E se définit différemment du maître référent de la classe, dans le sens où, il joue un rôle important entre le sujet apprenant et l'environnement, joué par lui-même, pour stimuler le potentiel d'apprentissage.

Pour J. S. Bruner, tout individu serait capable de se modifier et de transférer ses acquis dans d'autres domaines. Il affirme que si l'enfant a la spécificité d'être apprenant, l'adulte a la spécificité d'enseigner.

Lors de la remédiation, le maître E fait cesser un mal – les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage – pour apporter un apaisement, une lumière vers la connaissance.

On peut alors parler comme J.S. Bruner qui insiste sur l'action conjointe entre apprenant et formateur. La mise en place d'une relation d'aide, de remédiation organisée de façon stable sur une durée déterminée doit permettre à l'élève d'ancrer des habitudes qui l'aideront à accepter la spécificité de chacun.

Lorsque l'on parle de remédiation, on pense aussi à Philippe MEIRIEU qui a éclairé d'un nouveau jour la méthode pédagogique. Il nous parle du « triangle pédagogique » sans lequel la méthode pédagogique ne peut être définie.

Ce triangle est constitué de trois pôles : **savoir, apprenant, formateur**.

L'enseignant spécialisé, comme tout enseignant, doit tenir compte de ces trois pôles :

Du point de vue du **savoir** :

Savoir, c'est d'abord apprendre, acquérir par une activité mentale suivie, puis mettre en œuvre, interpréter, justifier et transférer des connaissances.

Le maître E doit par une évaluation appréhender le niveau des différentes acquisitions. Il doit permettre aux élèves de s'approprier ces savoirs en passant par

d'autres voies que celles utilisées en classes ordinaires puisqu'elles ont plus ou moins échouées.

Du point de vue de *l'apprenant* :

Pour le maître E, l'apprenant arrive dans un groupe parce qu'il est désigné en difficultés par le maître de la classe.

Il y a lieu d'amener l'élève à s'interroger sur ce que l'on attend de lui, lui permettre de le formuler, lui réapprendre que le fait de se tromper n'est pas « une faute » mais au contraire un tremplin qui lui donnera la possibilité de rebondir vers une autre démarche qui est transférable dans d'autres activités.

Du point de vue du *formateur* :

Le maître E utilise d'autres démarches d'apprentissages que ceux utilisés en classe ordinaire. Il fait de *la remédiation*.

Il met l'élève au cœur de l'apprentissage en le rendant responsable et actif. Comme le souligne P. Meirieu dans son livre « l'école, mode d'emploi » en écrivant :

« l'interaction requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un conflit socio-cognitif, dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir ainsi à une représentation plus juste de la connaissance ».

Le maître option E aide donc à l'émergence des notions d'apprentissage de façon différente du maître de la classe afin de permettre à l'élève de travailler avec le groupe en osant exprimer ses idées, en osant les manipuler et en comparant les effets de ces actions avec les autres membres du groupe.

La circulaire de 1990 « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. » explique clairement que la spécificité du maître option E est de donner à l'élève un rôle actif dans l'appréciation de ses progrès et de son niveau.

Le maître E prend en charge des enfants dont la difficulté reconnue est d'ordre pédagogique. Il est à ce titre confronté aux mêmes problèmes que les maîtres des classes ordinaires. Il doit accompagner l'élève à s'investir dans les apprentissages

fondamentaux. Il permet à l'élève de restaurer sa confiance en l'aidant à accepter ses erreurs et en lui donnant la possibilité de reconstruire ses connaissances.

Le maître option E travaille au sein de ses pairs - les autres enseignants des classes dites « normales » et les enseignants du Réseau - ce qui implique une reconnaissance de l'élève sur le plan pédagogique.

Cette reconnaissance n'est justifiable que par rapport aux instructions officielles, aux programmes établis qui donnent une représentation de la réussite et par conséquent une représentation des difficultés voire même de l'échec scolaire.

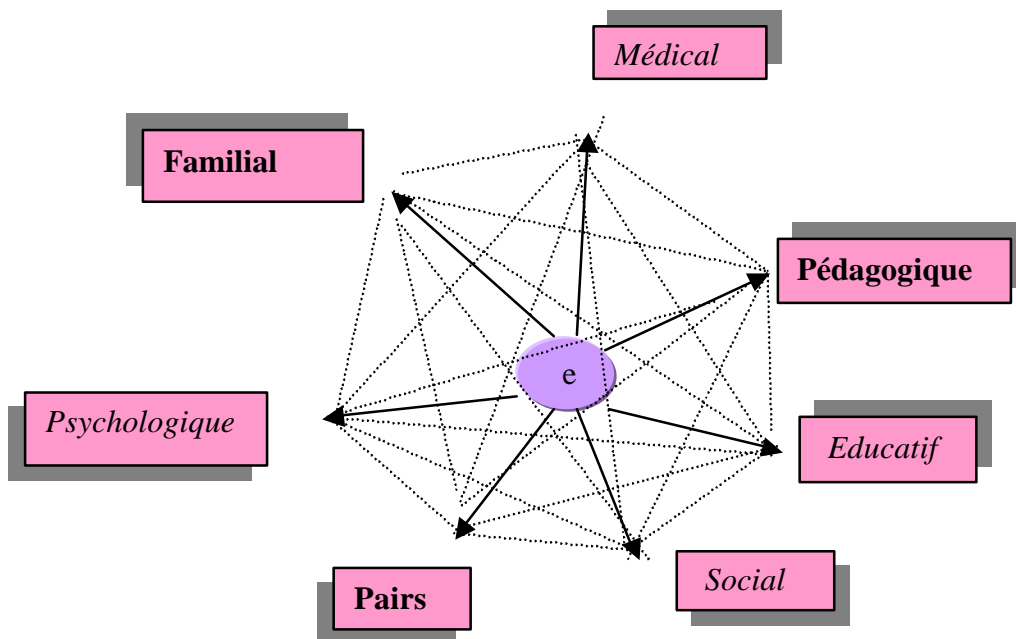
La complémentarité de ces interventions spécifiques auprès d'un public en difficultés plus ou moins importantes s'entend comme une contribution à la mise en œuvre du projet de l'école au sein de l'établissement.

Cette contribution se comprend dans une relation interne au groupe scolaire, à l'établissement dont dépend l'élève, sorte de tissage, visant à mieux connaître, à mieux comprendre l'élève dans le contexte pédagogique selon des objectifs spécifiques et définis par l'enseignant de la classe et le maître option E.

Au sein de l'école, la relation entre maître de l'option E et les autres enseignants se justifie au premier sens du terme « relation » c'est à dire: narration et commentaire des séquences, communication, information des nouveaux acquis, des compétences retrouvées par l'élève pris en charge auprès du maître référent des élèves en difficultés. Pour l'enseignant E, le travail proposé est toujours pédagogique.

Il s'adapte à l'élève en le comprenant au travers d'une grille de code conforme aux programmes officiels. C'est donc un enseignant qui s'adresse à un autre enseignant en l'informant que l'objectif pédagogique à atteindre est en cours d'acquisition, acquis ou non-acquis, en lui donnant des informations sur la façon dont l'élève se comporte face aux apprentissages.

Dans les relations que le maître E établit, la notion de contribution se comprend au travers de l'équipe pédagogique : les maîtres des classes d'où proviennent les élèves, les maîtres du Réseau et la famille qui doit toujours être partie prenante du projet pédagogique personnalisé.



Pour le maître option E, cette toile d'araignée n'est mise en place que lors des équipes éducatives, lorsque le travail pédagogique au sein de l'établissement n'est plus suffisant à la compréhension de l'enfant. La réunion permettra d'appréhender les problèmes de l'enfant sous d'autres angles que celui de la pédagogie mais l'enseignant option E poursuivra son travail d'aide pédagogique en essayant de pallier les difficultés d'ordre scolaire.

## 2° Spécificités de l'option D

### a) le triangle pédagogique

Du point de vue **du savoir** :

être capable d'utiliser un certain nombre de techniques pour acquérir l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne et assurer le rôle de citoyen.

Du point de vue **de l'apprenant** :

Pour le maître D, l'apprenant arrive dans un groupe-classe avec un handicap mental reconnu par la C.D.E.S. Pour ce type d'élève, l'action est prépondérante dans la démarche d'apprentissage.

Du point de vue **du formateur** :

Le développement de la pensée et l'analyse de ses effets fondent le développement cognitif. Par ce savoir-faire acquis, l'attention de l'enfant peut être orienté vers de nouvelles actions et de nouveaux savoirs plus complexes. Dans ce développement, la médiation est indispensable. Sans elle, dit Bruner, « il n'y a pas de développement ».

L'action de soutien trouve toute sa place. Le formateur, s'appuyant sur les interactions sociales, place l'enfant en situation de réussite. Il redonne par ce fait même une signification à la connaissance. Il permet que se rétablissent des liens entre les savoirs et l'élève. Tous ces modèles insistent sur l'importance du langage qui est, à la fois, la base de développement et l'outil privilégié de la médiation.

#### b) définition de la notion de partenariat

La notion de partenaire prend naissance au moment de la loi de 1909. Loi qui est à l'origine de l'éducation spécialisée et qui prônait déjà une collaboration entre enseignants, équipe médicale, familles.

En France, le terme de partenariat est ainsi souvent réservé à des actions avec des personnes ou des institutions hors Education Nationale.

Mais faute de moyens, cette idée n'a pu être appliquée – et seulement dans certaines conditions – qu'après 1945 (création de la sécurité sociale) que dans les établissements semi-privés travaillant en relation avec une équipe médicale (psychiatre, psychologue, médecin, orthophoniste, infirmière), des éducateurs et des enseignants détachés de l'Education Nationale.

Il me semble nécessaire de commencer cette partie en donnant quelques définitions de la notion de partenariat :

Tout d'abord, le mot partenariat est un terme récent. Il n'entre dans le *Petit Larousse illustré* qu'en 1987, contrairement à partenaire, dont l'origine remonte au XVIIIe siècle de l'anglais *partner* sous l'influence de l'ancien français *parçonier* (propriétaire indivis, copartageant) et de *parçon* (partage, butin) du latin *partitio, partitionis* (partage, séparation, division). La première notion de partenaire était une idée de partage, faire avec l'autre pour faciliter la tâche dans une idée de ne pas se laisser avoir, de ne rien perdre.

La notion de partenariat peut s'entendre de plusieurs façons :

#### **Une démarche stratégique :**

- s'allier contre un obstacle tel l'adage « l'union fait la force ! » .
- Combiner des opérations pour atteindre un objectif.

#### **Une démarche de contrat :**

- travailler ensemble dans la même direction en gardant sa personnalité, en mettant en commun ses connaissances pour qu'elles servent à la compréhension globale ainsi qu'à la résolution du projet, sans hiérarchiser les interventions des uns et/ou des autres.
- Il ne faut pas oublier que dans la démarche de contrat il existe la notion importante d'engagement qui nécessite de la part des intervenants quels qu'ils soient une adhésion respectant le secret professionnel mais aussi le travail dans la même direction en utilisant les connaissances des autres personnes.

La notion de partenariat est toujours liée à **un projet** qui peut ne se comprendre que dans une démarche de contrat : « *Le partenariat entre des – représentants des - institutions suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action concertée, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de*



*l'action selon des critères acceptés par chacun des partenaires »*  
(Besse)[dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation]

Chacun se doit d'être à l'écoute des autres afin de pouvoir traiter les informations, les conseils, les expériences de tous dans l'élaboration et la conduite du projet.

Dans l'Education Nationale puisque tel est notre propos, et notamment dans l' AIS, le projet est « l'aide à l'enfant en difficulté d'apprentissage ». Dans cette optique, le peintre Klee nous dit que « *la composition existe lorsque deux figures concourent l'une l'autre à se modifier dans un phénomène d'assimilation réciproque pour donner une construction nouvelle* ». Par *composition*, un authentique travail en partenariat offre à l'enfant– élève un réseau au sein duquel il peut se recomposer.

### c) Le partenariat dans les textes de loi

La loi de 1909 résulte d'un travail de longue haleine entrepris par un groupe d'enseignants afin de mieux aider l'élève en très grande difficulté. La notion d'élève en difficulté n'existe que parce que l'école devient obligatoire. Cette population n'était pas prise en compte puisque inévaluable de façon méthodique. Avec l'apparition de l'obligation scolaire, en 1880, apparaît l'enfant en difficulté d'apprentissage : idée qu'il faut gérer et à laquelle il faut pallier le plus rapidement possible. Dans ce texte de loi apparaissait déjà l'ébauche de la notion de partenariat: ces enfants ne pouvaient rester sans instruction dans un institut médico-psychologique ou inversement à l'école sans une aide médicalisée. Grâce la création de la Sécurité Sociale en 1945, tout enfant reconnu comme enfant mentalement inadapté, va pouvoir trouver une place dans un institut.

Le décret de 1946 permet l'ouverture d'établissements privés. Mais il faut attendre le décret du 9 mars 1956 appelé annexe XXIV pour que la prise en charge soit plus appropriée. En effet, l'annexe XXIV répartit en cinq groupes les enfants reconnus comme « enfant mentalement inadapté ».

En 1957 un nouveau décret fixe l'ouverture d'établissements spécifiques tels que les IMP ou IMPro. Il permet grâce à l'intervention d'une équipe pédagogique au sein d'une équipe médicale une compréhension pluridisciplinaire des enfants en grande difficulté.

A partir de 1982 se dessine une politique d'intégration des personnes handicapées. On parle alors de *la possibilité d'apporter une éducation appropriée faisant appel à la fois aux moyens de l'ensemble des institutions scolaires et des institutions spécialisées de prévention d'aide psychopédagogique, psychologique ou médicale.*

L'idée de partenariat commence à se dégager avec la notion d'intégration qui pourra revêtir des formes multiples car il convient d'offrir des solutions adaptées non seulement à chaque type de handicap mais aussi à la personnalité des enfants, aux différentes étapes de leur évolution, à leurs désirs et à ceux de leurs familles et préparées avec le milieu d'accueil.

La circulaire du 29 janvier 1983 donne la possibilité d'actions de soutien visant l'intégration d'enfants et/ou d'adolescents handicapés dans des établissements scolaires ordinaires.

Avec cette notion de soutien l'idée de partenariat se renforce car les actions de soutien ne peuvent exister sans une étroite collaboration entre les différents partenaires travaillant avec les élèves en grande difficulté.

La circulaire du 30 octobre 1989 permet la modification des conditions de prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale.

Elle permet de reconnaître les besoins de l'enfant, précise le rôle des parents dans la prise en charge, et la nécessité de l'aide à la famille; ainsi le travail auprès de l'enfant sera nécessairement pluridisciplinaire. La notion de partenariat s'affirme, se reconnaît par tous les adultes travaillant avec l'enfant.

La circulaire du 23 avril 1990 constitue les nouvelles annexes XXIV.

Grâce à la mise en place des cycles, la pédagogie différenciée et l'adaptation des enseignements aux rythmes des enfants, toutes les conditions sont réunies pour que *l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant et à l'adolescent handicapés le droit à un accueil et à une scolarisation en milieu scolaire ordinaire.* Cette circulaire nous montre la volonté de maintenir les enfants handicapés dans leur milieu, de favoriser l'intégration scolaire et d'y faire participer tous les services médicaux, psychopédagogiques qui gravitent autour de l'élève.

La circulaire du 18 novembre 1991, permet la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire sous l'appellation de Classe d'Intégration Scolaire [CLIS] Avec cette circulaire, les enfants handicapés peuvent bénéficier de l'apport de « leurs pairs », baigner dans leur classe d'âge avec des enfants dits « normaux » afin de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé.

Le partenariat avec une équipe pédagogique d'enseignants non spécialisés aide à la valorisation de ces enfants.

La circulaire du 17 mai 1995 met en place des dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental. Ce sont les U. P. I. [Unités Pédagogique d'Intégration]. Cette circulaire est la continuité du processus mis en place en primaire dans les CLIS.

Le partenariat sous le couvert de l'intégration scolaire voit progressivement sa place se préciser aux yeux de tous. Dans la mesure du possible toutes les opportunités sont saisies pour travailler ensemble pour le bien de l'enfant en grande difficulté.

#### d) les spécificités du partenariat selon l'option D

Il est possible d'envisager ce partenariat selon deux axes :

L'axe institutionnel ; travailler avec, se rapprocher des autres, cohérence des actions entreprises.

L'axe relationnel ; entente formelle et implicite, action de communiquer.

### **L'axe relationnel :**

Pour l'enseignant de l'option D, la dimension « axe relationnel » du partenariat n'est pas exclue mais elle n'est qu'une partie du travail.

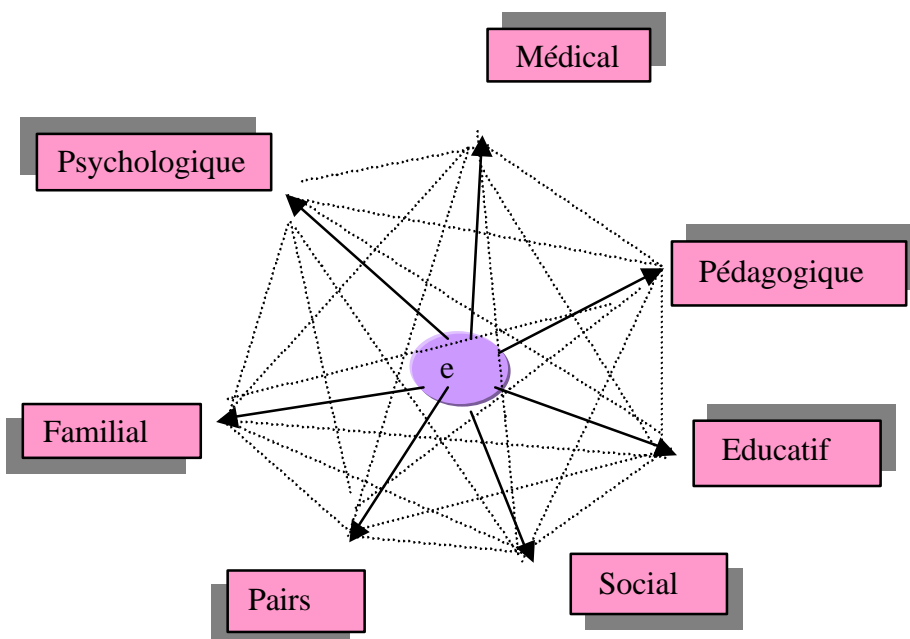
Dans la CLIS, l'hôpital de jour, l'intégration d'enfant en grande difficulté est l'un des objectifs de la classe.

Dans ce cas, l'axe relationnel est porteur de sens, j'informe mes collègues du point de vue pédagogique, sur le plan des compétences, des élèves qui peuvent intégrer la classe dite « normale ».

Lors de conseils de cycle, de réunion de synthèse, le cas de l'élève est abordé de nouveau mais toujours sur le plan pédagogique ; l'intégration peut être reconduite ou non.

### **L'axe institutionnel**

Tout est régi autour de l'enfant. Le sujet devient le centre d'où rayonne différents pivots.



Toutes ces institutions sont reliées ensemble et fonctionnent comme « une roue ou un réseau en forme de toile d'araignée ». Le maître D, en tant que partenaire, a à prendre en compte l'ensemble des interactions représentées par toutes ces flèches.

Ces différents réseaux aident à la formation d'un cadre pour l'enfant en grande difficulté mentale. Chaque intervenant connaît l'enfant selon sa fonction. Cette dernière n'est qu'une partie du système qui pourra permettre la mise en place d'un cadre efficace auprès de l'enfant. Chaque structure représentée par une personne intervenant auprès de l'enfant garde sa personnalité, son identité professionnelle. Elle est reconnue comme telle par l'enfant.

L'approche institutionnelle est un fonctionnement qui permet la cohérence des actions entreprises : mise en place d'un processus de suivis – réunion de synthèse, réunion de suivi, équipe éducative, réunion de consensus –.

Lors des réunions, la mise en commun des connaissances au sujet de l'enfant se fait dans la mesure de ce qui est nécessaire - entendons par nécessaire le terme utile car l'excès d'information nuit à la communication. Si lors des réunions, tout est dit, la spécificité de chacun n'est plus reconnue.

Chaque partenaire est capable de porter à la connaissance de tous « la substantifique moelle » qui permet la compréhension globale du sujet.

En essayant de comprendre ce qui se passe chez chaque intervenant, on a une base de données sur le comportement de l'enfant : l'analyse de ce qu'il provoque chez l'adulte donne en miroir la compréhension du contenant de l'enfant.

Ainsi , dans le cas de Steven, l'on peut comprendre mieux son comportement face aux apprentissages qu'il refuse lorsque l'on entend d'une part sa mère parler de lui, expliquer ses attitudes violentes à son encontre alors qu'elle-même ne le supporte pas et que l'on observe les réactions de surprotections qu'il induit chez l'orthophoniste auprès duquel il trouve refuge. Entrer dans la lecture, le priverait de ce pouvoir qu'il exerce vis à vis de l'une sous le mode de l'opposition et vis à vis de l'autre sous le mode de la séduction.

La capacité à définir son propre champ d'intervention permet d'être inscrit dans une équipe à une place identifiée par tous. C'est cette capacité qui donne un sens, une articulation aux diverses interventions, d'où l'importance de l'auto-définition de chacun par rapport au rôle à tenir face à l'enfant en grande difficulté mentale

La notion de partenariat intervient à partir du moment où cette auto-définition est assumée.

La pluridisciplinarité de l'équipe oblige à une tolérance certaine même si les positions de chacun sont défendues clairement.

Comme l'explique le professeur Misès (voir annexes1), [les expériences issues d'un espace co-annexe permettent de vous éclairer sur les modalités de fonctionnement d'un partenariat pluridisciplinaire] la notion d'interaction des aides se base sur le constat qu'une équipe doit être pluridisciplinaire pour aider l'enfant handicapé mental. Il le notifie de manière particulièrement précise quand il écrit: « *toutes les personnes vivant dans l'institution sont engagées dans le déroulement de la cure, de la façon la plus complète, pour ce qu'elles font et pour ce qu'elles sont* ».

On voit bien là, la notion de partenariat s'affirmer. Chaque intervenant est reconnu par ce qu'il fait ; son intervention n'est pas hiérarchisée mais s'organise parallèlement à celle des autres dans le même but: **aider l'enfant.**

Le professeur J. HOCHMANN (voir annexes 2) à la suite des recherches du professeur MISES essaie, dans la mesure du possible, de supprimer l'hôpital de jour.

Pour lui aussi, la notion de partenariat n'est pas qu'un concept mais plutôt une réalité qui permet d'associer les différentes pratiques pédagogiques et thérapeutiques dans le but de comprendre au mieux l'enfant en difficulté.

La théorie du professeur HOCHMANN s'expose de la façon suivante : **la prise en charge de l'enfant malade fonctionne comme un langage** avec des mots qui sont les unités fixes représentées par les lieux (école, CMP, garderie, centre d'accueil, orthophonie.....) et avec des conjonctions de coordinations qui sont représentées par le déplacement et l'accompagnement d'un lieu à l'autre par un soignant.

Ce sont ces moments d'accompagnement, où la parole n'est pas considérée par l'enfant comme importante ou significative pour l'adulte, qui tissent le lien entre

les mots comme entre les lieux et donc entre les événements qui se sont passés dans ces lieux, afin de construire du sens, une certaine stabilité dans la structuration mentale de l'enfant. Celui-ci partage des moments de son histoire avec l'adulte accompagnateur dans un vécu commun : le déplacement. Ainsi l'on peut voir l'importance du partenariat où le travail d'équipe permet le suivi de l'enfant par la narration de son vécu.

Dans la pratique de ma classe, le langage occupe une place prépondérante. Il est à la fois à la base du développement et outil privilégié de la médiation. « *Le langage code l'expérience et transforme la réalité selon des règles* ». Ainsi dans la réalisation de la maquette, la reprise par la parole des constructions effectuées était le moment charnière qui permettait la confrontation à la réalité observée selon les règles établies et rappelées. Le langage, devenant objet et support de l'action, joue un rôle décisif dans l'aide apportée.

Pour le professeur HOCHMANN il apparaît clairement que le travail d'équipe, au cours des réunions de synthèse institutionnalisées, est un outil indispensable au suivi de l'enfant, à sa compréhension ainsi qu'à l'harmonisation des aides diverses dont il profite :

*« Nous y étudions attentivement les liens qui existent entre les deux démarches de soins et d'apprentissage cognitif. Nous nous interrogeons sur le moment où apparaît une nouvelle acquisition, sur sa mise en relation avec un changement de position affective, mais aussi sur son effet sur l'évolution globale de l'enfant. Ainsi, il nous apparaît que l'ouverture de l'enfant à des espaces sociaux nouveaux, la capacité d'apporter dans un espace des représentations, des mots et des activités issus d'un autre espace traduit et entraîne en même temps une meilleure communication entre les segments décloisonnés de l'espace interne. »* [ HOCHMANN, in réflexions sur l'intégration scolaire des enfants présentant des troubles de personnalité]

## CONCLUSION

On sait depuis la création des CLIS en 1991 que le maître spécialisé option E peut enseigner dans une CLIS mais on préférera l'option D du C.A.P.S.A.I.S. lorsqu'un nombre important d'élèves est pris en charge par un établissement spécialisé ou bénéficie des aides d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile.

Cette possibilité m'a permis d'y enseigner mais des questions de fond quant aux cadres de pratiques, des objectifs pédagogiques, des modalités d'interventions restaient en suspens. Questions auxquelles je me suis efforcée de répondre tout au long de ce mémoire.

Le fait de changer d'option n'est pas un revirement, mais plutôt un approfondissement de ma pratique professionnelle.

Le passage de l'option E à l'option D se situe dans le même processus qui a déterminé ma décision d'opter pour l'enseignement spécialisé après avoir exercé dans les classes du CP au CM. : cela peut se résumer en un intérêt plus vif pour l'élève que pour les matières à enseigner.

C'est aussi une manière de rompre l'isolement qui reste dans les faits le lot le plus courant de la fonction enseignante. Prendre la responsabilité d'une CLIS, c'est s'engager dans un travail de partenariat tant en interne, dans l'école, dans l'institution scolaire, qu'en externe avec les familles, les structures sociales, médicales, judiciaires.

C'est aussi trouver dans ce travail en partenariat un miroir interpellant sans cesse toutes les pratiques dans un cadre non hiérarchique sans oublier que toute organisation pédagogique n'est qu'un prétexte. Sa fonction véritable est de ménager la rencontre furtive et chanceuse, le dialogue du maître et de l'élève, c'est à dire la confrontation de chacun avec soi-même pour le meilleur épanouissement possible.



## **BIBLIOGRAPHIE**

### **AUTEURS**

**BARTH B.M.** . « L'apprentissage de l'abstraction » Retz 1987

**BOIMARE S.** « L'enfant et la peur d'apprendre » DUNOD 2000

**GUILLARME J.J. et LUCIANI D.** « La réussite de l'élève en difficulté » tome I et II  
Collection Enfance Plurielle 1997

**GUILLARME J.J. et LUCIANI D.** « prévenir et éduquer »  
Collection Enfance Plurielle 2000

**GUSDORF G.** « Pourquoi des professeurs ? » Petite Bibliothèque Payot 1966

**MAURY L.** « Le développement de l'enfant » Que sais-je ? 1998

**MEIRIEU P.** « apprendre .....oui, mais comment ? » ESF 1997

**MEIRIEU P.** « L'école, mode d'emploi » ESF 1995

**MEIRIEU P.** « Frankenstein pédagogue » ESF 1998

**MEIRIEU P. et GUIRAUD M.** « L'école ou la guerre civile » PLON 1997

**NETCHINE-GRYNBERG G.** « développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant » Puf 1990

**REUHLIN M.** « Psychologie » Puf fondamental 1986

**SIMON M.A.** . « Enseigner aux élèves à la pensée troublée » érès 1999

### **OUVRAGES SANS AUTEUR**

« Précis de pédagogie » Nathan 2000

« Pédagogie différenciée et apprentissages » C.R.D.P. de Bourgogne 1990

« Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation » Nathan 1995

## **LES ARTICLES DE REVUES**

« La psychose de l'enfant et l'institution » HOCHMANN J.

« Comment les élèves apprennent-ils ? » ASTOLFI J.P.

« L'éducabilité cognitive, un miroir aux alouettes ? » PACTEAU C.

« Les trois systèmes de pensée de l'enfant » texte de 1928

« La compétence pédagogique facteur méconnu dans l'échec scolaire » DRONISEP  
DE PARIS

« A propos des modèles d'enseignement-apprentissage » NOT L.

« Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? » CAHIERS PEDAGOGIQUES

« Vygotsky : repères biographiques » JUMEL B. Psychologie et Education n°21 1995

## **ANNEXES :**

### *Annexes I*

#### Le professeur Roger Misès

Le professeur MISES est un psychiatre, psychanalyste, responsable d'un inter secteur de psychiatrie de l'enfant. Il a été chef de service à la Fondation Vallée à Gentilly de 1957 à 1996.

C'est durant sa fonction de chef de service à la Fondation Vallée – important établissement psychiatrique pour enfants et adolescents incluant internat, hôpital de jour et école interne – que le professeur R. MISES a pu transformer cette institution quasi asilaire en un institut qui tient compte des besoins relationnels et d'apprentissage de chaque enfant malade.

Lorsque le professeur Roger Misès arrive à la Fondation Vallée à Gentilly, l'institut n'accueille que des filles arriérées mentales jugées incurables. Il ne leur était proposé aucune activité et la prise en charge se limitait à du gardiennage et des soins d'hygiène de première nécessité. Les équipes soignantes n'étant pas stables aucun lien ne pouvait être créé entre les malades et l'équipe.

Ce constat établi, le professeur Misès propose un changement dans le fonctionnement : de petits groupes d'enfants sont constitués, diverses formations sont offertes au personnel d'encadrement ( puéricultrice, infirmière).

Pour le professeur Misès, les échanges éducatifs et pédagogiques deviennent alors les « instruments privilégiés de médiations psychothérapeutiques » dans leur cadre et avec leurs moyens spécifiques.

La notion de partenariat est fortement ancrée dans tous ces propos car pour lui le pédagogue fortement impliqué auprès de l'enfant, reçoit le soutien «et les apports complémentaires de l'équipe pour mieux comprendre, moduler, ajuster le processus relationnel pour l'enfant et pour lui-même. L'enseignant participe à l'analyse collective qui a besoin de ses apports et de sa créativité.

## **Annexes 2**

Le professeur Jacques HOCHMANN est lui aussi psychiatre, psychanalyste ainsi que professeur en psychiatrie de l'enfant à l'Université Claude Bernard de Lyon. Il dirige depuis 1969 à Villeurbanne un Centre Médico-Psychologique pratiquant depuis 1970 l'intégration sociale et scolaire d'enfants présentant des troubles psychiques graves. Il a mis en place depuis 1982 des pratiques nouvelles d'accueil à temps partiel. Ce type de prise en charge, entrepris d'abord pour essayer de pallier les effets néfastes du totalitarisme institutionnel et pour éviter la ségrégation et la désocialisation des cas les plus lourds, s'est révélé, en lui-même, vecteur d'un incontestable effet thérapeutique. Ces activités à temps partiel, dans la mesure où elles sont réglées, dans le temps et dans l'espace, réservées à des moments et à des lieux spécifiques, obligent l'enfant à apprivoiser, de manière dosée, prudente et progressive, l'alternance présence-absence, satisfaction-frustration, qui est à la racine des processus de symbolisation.

**De l'option E à l'option D**  
**Ou de la différenciation des cadres de pratiques,**  
**Des objectifs pédagogiques, des interventions entre ces deux**  
**“spécificités” de maîtres spécialisés.**

**AUTEUR :**  
**STACOFFE Dominique**

**TUTEURS :**  
**FERNANDEZ paul**  
**CHAISE Jean-Claude**

**CENTRE :** C.N.E.F.E.I. DE SURESNES.

**ANNEE :** 2000-2001-05-01

**AIS : option D**

#### **RESUME**

Le choix de ce mémoire est le fruit de longues années de questionnement.  
L'enseignement dans une CLIS est possible que l'on soit enseignant spécialisé  
option E ou option D, mais est-ce vraiment identique ?  
Tel est le contenu de ce mémoire.

#### **MOTS CLES**

**Option E – option D – cadres pratiques – modalités d'intervention – partenariat**