

Nicole CAPARROS - Mencacci

Doctorante en Sciences de l'Education
Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE
Université de Provence Aix-Marseille I

**L'action du maître d'adaptation peut-elle être comprise
dans la résolution de problème ?**

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours qui s'intéresse aux liens entre heuristique et problématisation en Sciences de l'Education. L'un des champs théoriques rencontrés par cette thèse est la problématologie telle que Meyer l'a définie, à savoir l'étude du questionnement. Les concepts de problématisation et de problématique inhérents à ce champ qui seront retrouvés au cours de cette communication.

Qu'est-ce qu'un RASED, un maître d'adaptation ? Quelles attentes institutionnelles ?

Se risquer à interroger la centration sur la réussite ?

L'élève va-t-il à l'école prioritairement pour réussir ?

Comment la réussite est-elle définie à l'école ?

Bibliographie

- Ardoino, J. (1992), « Le temps dénié dans (et par) l'école ». Actes du colloque de l'AFIRSE. *Le temps en éducation et en formation*. Paris, Matrice 1992.
- Bergson, H. (1938), « *La pensée et le mouvant* » Quadrige, PUF, Paris.
- Bonniol, J.J. (1986), « L'impasse ou la passe » *Conférence d'ouverture de l'université d'été d'évaluation de Marseilleveyre*. Marseille
- Castoriadis, C. (1975), « *L'institution imaginaire de la société* » Seuil Paris Collection Esprit
- Delorme, C. (1986), « Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie » *Education Permanente*, n° 85.
- Guigou, J. (1971), « Evaluation et institution éducative » *Education permanente*, n° 9
- Imbert, F. (1994), « *Médiations, institutions et loi dans la classe* », ESF, Paris
- Le Boterf, G. (1990), « *L'ingénierie et l'évaluation de la formation, n° 75 fiches* Editions d'organisaion, Paris, 1990.
- Meyer, M. (1986), « *De la problématologie* », Philosophie, Science et langage, Paris, Mardaga, Poche.
- Nunziati, G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n° 280.
- Vial, M. (1997), « *Les modèles de l'évaluation* », Textes fondateurs avec commentaires De Boeck, Université, Paris Bruxelles.

L'action du maître d'adaptation peut-elle être comprise dans la résolution de problème ?

Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE

Qu'est-ce qu'un RASED, un maître d'adaptation ? Quelles attentes institutionnelles ?

Il sera ici question de l'action du maître d'adaptation au sein d'un RASED. Je vais dans un premier temps préciser ce qu'est un RASED, un maître d'adaptation et les attentes institutionnelles. Dans un deuxième temps j'amorcerai une réflexion et un questionnement sur l'action du maître d'adaptation.

Un RASED est un réseau d'aides spécialisées au élèves en difficulté à l'école primaire. Il est composé de maîtres d'adaptation, rééducateurs, psychologues scolaires. Il est piloté par l'inspecteur de l'éducation nationale. Le maître d'adaptation est plus spécifiquement chargé des aides pédagogiques spécialisées.

Qu'attend-on des RASED ? Le rapport Ferrier de 1998, fait une série de réflexions et de propositions pour les réseaux. Ferrier s'est basé sur un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1997 qui avait évalué une cinquantaine de réseaux. Le rapport Ferrier constitue une proposition pour une politique des RASED. Cette politique n'est pas encore cadrée par des textes officiels. Elle est cependant l'objet d'interprétations diverses. Ce que je vais rapporter ici c'est une réflexion à partir de ma propre expérience d'institutrice qui a travaillé avec des RASED et plus récemment en tant que maître d'adaptation. Que dit le Rapport Ferrier ?

Le Rapport Ferrier considère le RASED comme une ressource « dont l'existence n'est pas une fin en soi mais ne se justifie que par la contribution à la réussite de tous les élèves à proportion de leurs besoins ».

On attend donc des RASED « une réelle coopération avec les équipes pédagogiques au service des priorités énoncées par la loi de 1989 (faire mieux réussir l'ensemble des élèves) ».

Pour le cas plus précis du maître d'adaptation, l'objectif assigné est de « permettre, en complément de l'action des maîtres des classes où ces élèves sont inscrits, l'accès au niveau supérieur du cursus scolaire. »

RAPPORT FERRIER, 1998.

On l'entend bien, pour Ferrier la prise en charge des élèves en difficulté doit être organisée autour de l'objectif prioritaire de réussite. Il semble en effet incontestable que le maître d'adaptation ait à travailler - entre autre - pour la réussite de ses élèves. L'expérience de la réussite suscite un sentiment de plénitude, d'euphorie, de confiance en soi particulièrement bénéfique pour des élèves en difficulté. Les psychologues parleraient de restauration narcissique. Cependant, certaines questions peuvent être posées.

La première est une question qu'on ne peut éviter de se poser quand on réfléchit à la réussite : vient-on à l'école prioritairement pour réussir ?

Dans ce cas, à quel rang sont relégués les autres objectifs comme par exemple les objectifs de transfert ou d'expression ? Et d'autre part quelle est la place d'un projet d'éducation ?

L'action du maître d'adaptation peut-elle être comprise dans la résolution de problème ?

Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE

Il semble intéressant, à ce sujet, de s'interroger sur ce qu'on entend par réussite. Etymologiquement, réussir vient de l'italien « *riuscire* » qui signifie « *ressortir* ». Ressortir de quelque chose après y être entré. C'est arriver au bout de quelque chose au terme d'un parcours. C'est franchir une étape. C'est parvenir au résultat attendu. Réussir à l'école c'est donc franchir la série d'étapes prévues dans le cursus. La réussite est donc incontournable, nécessaire. Mais la priorité de l'école doit-elle être de permettre aux élèves de franchir des étapes ? Un projet d'éducation ne s'inscrit-il pas aussi dans une praxis qui est comme le dit Castoriadis « *ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie* » ? La question devient alors : quel projet d'éducation la centration sur la réussite permet-elle ?

La deuxième question est : comment la réussite est-elle pensée à l'école ? A l'école la réussite a ceci de particulier, c'est qu'elle est circonscrite dans le temps. Par exemple, l'élève de cycle 2 a quatre ans maximum pour faire l'ensemble des apprentissages fondamentaux. Réussir à l'école, c'est toujours réussir dans un certain laps de temps, le même pour tous. Sinon c'est l'échec. Ardoïno a déjà souligné que le temps était « *dénié dans et par l'école* ». Et qu'il s'agissait d'un « *temps homogénéisé, standardisé* ». Pour l'école, si l'élève est « hors temps » s'il « déborde », il est déclaré en difficulté.

Comment faire alors pour que le plus grand nombre d'élèves réussissent « dans les temps » ? C'est-à-dire contre le temps qui dure et qui résiste, contre le temps de maturation, d'élaboration et de rencontre singulière avec les objets d'apprentissage ? Pour le maître d'adaptation la question est capitale. D'une part parce qu'il doit travailler avec des élèves qui ne réussissent pas dans leur classe malgré les rémédiations dont le maître de la classe a la charge (l'action du maître d'adaptation ne se substituant pas à la sienne). Et d'autre part parce que comme le dit Ferrier, son existence dépend de sa contribution à la réussite de ces élèves.

La question qui se pose ici est celle de la contribution à la réussite du maître d'adaptation. Comment le maître d'adaptation doit-il contribuer à la réussite de ses élèves ? J'ai pu constater qu'il y avait plusieurs façons de concevoir cette contribution à la réussite. Autrement dit il y a plusieurs interprétations du texte de Ferrier qui peuvent être fort différentes. Interprétation prônée soit par l'inspecteur animateur du RASED, les formateurs, voire le conseiller pédagogique. Mais aussi interprétation des membres des RASED. Je vais exposer ici les deux interprétations que j'ai rencontrées, peut-être y en a-t-il d'autres mais ce sont les deux sur lesquelles je souhaite réfléchir ici. Chacune des interprétations dont les mots clefs apparaissent ici va être étudiée plus précisément.

La première est celle qui consiste à croire qu'il est possible de compresser le temps de maturation. Qu'il est possible de le maîtriser pour qu'il reste dans les limites acceptables par l'école. Ce qui rend possible cette croyance c'est le fait que des ordinateurs sont capables d'exécuter des programmes très élaborés immédiatement après avoir été rentrés, donc sans délai, sans durée. Alors pourquoi n'existerait-il pas quelque chose d'analogue pour des élèves qui eux ne sont pas des machines ? Le vieux rêve d'une méthode « universelle » associé à la théorie des automates court toujours. La conviction est ici que ce qui peut compresser le temps, c'est la technique. Le problème de la réussite va donc être transporté sur la méthode. Le postulat est qu'une méthode adéquatement mise en place peut suppléer le problème de la durée. La réussite prend dans ce cas une signification bien particulière. C'est un parcours rationalisé pour une sortie chronométrée. C'est ce qu'Ardoïno appelle une « *trajectoire* », avec « *progression homogène dans laquelle toute rupture est un échec* ». Le maître d'adaptation est alors celui qui doit chercher tous les moyens possibles pour rationaliser les démarches de façon à restreindre la durée. Il devient un ingénieur. Il évalue pour la réussite. La réussite est ici enracinée dans les valeurs d'efficacité à court terme, et de rationalité.

L'action du maître d'adaptation peut-elle être comprise dans la résolution de problème ?

Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE

Cette première interprétation de la contribution à la réussite est basée sur une série de réductions.

- Le pédagogique est réduit au technologique.
- Le temps est réduit au temps chronologique.
- Le projet d'éducation est réduit au projet d'instruction.

-Réduction de l'apprentissage à la mise en oeuvre de procédures. Je vais ici en dire quelques mots. Cette centration sur la réussite est en lien avec une conception comportementaliste de l'apprentissage où, comme le dit Vial, « *le primat est donné au comportement observable, le non observable étant déclaré inévaluable* ». La question des processus d'apprentissage est ici évitée. Car ils ne sont pas maîtrisables et donc pas contrôlables. Processus est entendu ici en référence à Bonniol comme « *tension vers, capacité de concentrer son attention, son énergie, capacité d'être tout entier dans un moment* ». Or c'est précisément ces points là qui posent problème chez les élèves en difficulté, cette capacité d'investissement.

Cette première interprétation de la contribution à la réussite permet-elle de concevoir des situations favorisant la rencontre de ces élèves avec des objets d'apprentissage ? Rencontre au cours de laquelle ils pourraient mettre en oeuvre, et réguler leurs propres processus y compris ce que Bonniol appelle les processus de blocage. Ces processus sont portés par des questionnements sur ce qu'est apprendre, sur ce que veut dire travailler seul ou en groupe, sur ce qu'est la limite, la loi, la règle, sur leur inscription dans ce qu'Imbert appelle un réseau symbolique d'échanges etc... Ce travail avec les élèves n'est pas mesurable, il est invisible, il n'est pas immédiatement efficace et les traces en sont extrêmement ténues. C'est un travail sur la durée, qui prend du temps. Et pourtant c'est un travail indispensable. Il est le quotidien du maître d'adaptation. Dans cette première interprétation de la contribution à la réussite, ce travail ne devient-il pas « hors-temps », « hors-champ », et donc nécessairement clandestin ?

L'action du maître d'adaptation apparaît ici grosse d'un questionnement irréductible et de problématiques liées au temps, à la durée, au projet, à la praxis, aux processus d'apprentissage, au rapport au technologique et la liste n'est pas exhaustive. Ce bouillonnement qu'on appellera problématique en référence à Meyer semble résister aux tentatives d'éradication. Il dure, il reste opaque, il n'est pas contrôlable. Il peut simplement être refoulé.

Cette première interprétation de la contribution à la réussite met en oeuvre, comme il a été vu, un processus de réduction. Ce processus refoule la problématique car cette dernière compromettrait la rationalisation. L'action du maître d'adaptation est conçue comme un problème à résoudre, c'est-à-dire à réduire et à délier. Et ceci pour empêcher que subsiste le questionnement qui compromettrait le relâchement de la tension. Ce relâchement est caractéristique d'un problème résolu. Le maître d'adaptation est ici celui qui doit fabriquer une méthode permettant de résoudre le problème. Cette méthode est outil de management avec lequel le temps perdu par les élèves doit être rattrapé. Le cours d'adaptation devient un cours de rattrapage. On pourra en contrôler les effets en vérifiant si les élèves passant ou non au niveau supérieur. Ce qui instaure un lien de cause à effet interrogeable entre l'action du maître d'adaptation et les résultats de l'élève. Les dimensions de la situation liées à la durée, aux processus d'apprentissage, au projet d'éducation sont laissées dans l'ombre. D'où le fait que Joshua nous alerte : « *Accepter une vision trop instrumentale de l'école c'est planifier son échec* »

L'action du maître d'adaptation peut-elle être comprise dans la résolution de problème ?

Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE

La deuxième interprétation de la contribution à la réussite que j'ai rencontrée, c'est celle à laquelle je réfléchis actuellement. Ici, le maître d'adaptation doute qu'il soit possible ou même pertinent de vouloir compresser le temps de maturation. Il pense même que le temps de maturation, que cette durée entretient en jeu dans la réussite. Comme le dit Ardoïno, son souci n'est pas tant, « *la mise en trajectoire des élèves que la provocation à autant de cheminements qu'il est nécessaire chez eux* ». Le maître d'adaptation doit donc accepter à certains moments de « perdre » du temps pour la maturation, l'élaboration de cheminements, la rencontre avec les objets d'apprentissage tout en sachant que les échéances de la réussite sont là. C'est « l'étaillage » selon Bruner dans lequel le maître renvoie à l'élève comme en miroir sa propre manière d'entrer en contact avec la situation d'apprentissage, pour qu'il puisse la reprendre, s'en emparer, élargir ses champs de signification, tenter une appropriation. , Mais aussi pour qu'il puisse entrevoir d'autres trajectoires et cheminements possibles en particulier ceux qui ont été élaborés par les pairs, de façon qu'il puisse percevoir la singularité de sa démarche et se constitue comme sujet dans sa différence comme le dit Lacan. Pour le maître d'adaptation, la difficulté est ici de résister à l'inquiétude des maîtres des classes, des parents d'élèves et des élèves en difficulté eux-mêmes pour qui le temps passe et n'est parfois pas assez vite suivi de progrès mesurables, car les traces de ce travail sont ténues et parfois invisibles. En fait, la véritable difficulté du maître d'adaptation est de « *rendre compte de son travail* » car il peut quelquefois devenir incompréhensible de l'extérieur car la traçabilité est très réduite. D'où l'effort de coordination avec les maîtres, les parents et avec le RASED, coordination qui ne porte plus seulement sur les programmes mais aussi sur la nécessité de parler cette action pour la rendre intelligible. Il ne s'agit plus ici de « *rendre compte mais de rendre intelligible une action* ». La problématique de l'acte éducatif est alors thématifiée comme le dit Meyer. Elle est ici reconnue comme agissante comme partenaire, (partenariat ne voulant pas dire entente parfaite). Le maître d'adaptation problématise l'acte éducatif en mettant en tension, comme le dit Vial, projets d'acquisition et de maturation. Mais aussi en favorisant la mise en oeuvre de processus d'apprentissage et en interrogeant le rapport au technologique. L'action du maître d'adaptation ne peut plus être évaluée seulement par vérification de l'atteinte d'objectifs. L'action du maître d'adaptation ne peut plus être appréhendée seulement comme un problème à résoudre. Cette deuxième interprétation de la contribution à la réussite nécessite cependant une solide formation à l'évaluation.

J'ajouterai plusieurs choses :

- 1) D'abord que cette deuxième interprétation de la contribution à la réussite peut entraîner par dérive non plus une série de réductions comme dans le premier cas, mais une série de confusions, avec par exemple

Confusion entre la personne et l'élève

Confusion entre cheminer et errer

Confusion entre étayer et aimer

Confusion entre laisser du temps et perdre du temps

- 2) Je voudrais revenir ensuite sur le travail du maître d'adaptation dans la deuxième interprétation de la contribution à la réussite. Sa difficulté, on l'a dit, est qu'il ne peut « rendre compte de ce travail » mais seulement le « rendre intelligible ». Mais, rendre intelligible ce travail ne va pas de soi. L'une des visées de la thèse que je prépare est de réfléchir à comment rendre intelligible ce travail soit disant flou, vague fumeux et imprécis pour qu'il puisse être articulé à un travail correspondant à la première contribution à la réussite.

3) Je dirais enfin que, pour le maître d'adaptation, contribuer à la réussite d'une manière ou d'une autre seulement ce n'est que faire une partie du travail.

QUELQUES POSTULATS SOUS-TENDANT LA CENTRATION SUR LA REUSSITE

- **L'acte éducatif est maîtrisable.**
- **Il est rationalisable, c'est-à-dire qu'il est totalement subordonné à une méthode qui doit être la plus efficace , la plus rapide possible, et exécutable par tous.**
- **L'acte éducatif est entièrement descriptible par un nombre fini de procédures.**
- **La difficulté peut être supprimée par un travail procédural de décomposition, émiettement, progression en escalier.**
- **Le temps de maturation est compressible.**
- **La technique peut suppléer le temps de maturation.**
- **La réussite est le seul objectif important de l'acte éducatif.**
- **La réussite est circonscrite dans le temps : on ne réussit pas « hors-temps ».**
- **La réussite se fait sur des objets d'apprentissage historiquement et socialement privilégiés.**
- **Les apprentissages privilégiés sont pertinents pour rendre compte de l'évolution personnelle de l'élève.**

La centration sur la réussite a inventé une vision de l'acte éducatif basée sur une série de réductions/déliasions , dont quelques-unes suivent

- **Réduction du pédagogique au technologique (Guigou, 1971).**
- **Réduction du temps au temps chronologique avec éviction de la durée.**
- **Déliasion de l'objectif de réussite d'avec les autres objectifs et d'avec un projet d'éducation.**
- **Réduction de l'apprentissage à la mise en oeuvre de procédures avec évacuation de la question des processus d'apprentissage.**

L'ACTE EDUCATIF EST

- **MAITRISABLE.**
- **RATIONALISABLE.**
- **ENTIEREMENT DESCRIPTIBLE PAR UN NOMBRE FINI DE PROCEDURES**
- **LA DIFFICULTE EST DECOMPOSABLE**
- **LA REUSSITE EST UN OBJECTIF PRIORITAIRE**
- **LA REUSSITE EST CIRCONSCRITE DANS LE TEMPS**
- **LE TEMPS DE MATURATION EST COMPRESSIBLE**
- **LA REUSSITE SE FAIT SUR DES OBJETS HISTORIQUEMENT ET SOCIALEMENT PRIVILEGIES.**
- **LES APPRENTISSAGES PRIVILEGIES SONT PERTINENTS POUR RENDRE COMPTE DE L'EVOLUTION DE L'ELEVE**

LES REDUCTIONS RELATIVES A LA PREMIERE CONTRIBUTION A LA REUSSITE

LE PEDAGOGIQUE = LE TECHNOLOGIQUE.

LE TEMPS = LE TEMPS CHRONOLOGIQUE.

PROJET D'EDUCATION = D'INSTRUCTION PROJET

L'APPRENTISSAGE = LA MISE EN OEUVRE DE PROCEDURES.

**PREMIERE INTERPRETATION
DE LA CONTRIBUTION A LA REUSSITE
DU MAITRE D'ADAPTATION.**

**REUSSITE = FRANCHISSEMENT D'UNE SERIE DE PALIERS
DANS LE CURSUS SCOLAIRE.**

**TRAJECTOIRE : PARCOURS RATIONALISE AVEC ECHEANCE
TEMPORELLE.**

**MAITRE D'ADAPTATION = INGENIEUR QUI FABRIQUE DES
METHODES.**

EFFICACITE, RATIONALITE

**PROJET D'ACQUISITION. ASSUJETTISSEMENT AU
PROGRAMME.**

COURS DE RATRAPAGE

COORDINATION AVEC LES MAITRES : SUR LE PROGRAMME.

**PROBLEMATICITE MAITRISEE
RESOLUTION DE PROBLEME**

ACTION MESURABLE EN TERME D'EFFETS.

**DEUXIEME INTERPRETATION
DE LA CONTRIBUTION A LA REUSSITE
DU MAITRE D'ADAPTATION.**

**REUSSITE = FRANCHISSEMENT D'UNE SERIE DE PALIERS
DANS LE CURSUS SCOLAIRE.**

**TRAJET : CHEMINEMENT SINGULIER TEMPS DE
MATURATION ARTICULE AVEC TEMPS STANDARDISE.**

**MAITRE D'ADAPTATION = ACCOMPAGNATEUR DANS LA
RENCONTRE AVEC LES OBJETS D'APPRENTISSAGE.**

EFFICACITE A LONG TERME. ETAYAGE.

**PROJET D'INSTRUCTION ARTICULE A PROJET D'EDUCATION.
PRAXIS.**

**COORDINATION AVEC LES MAITRES : SUR LE PROGRAMME
ET SUR LES PRATIQUES.**

**PROBLEMATICITE THEMATISEE
MAINTIEN DE PROBLEMATIQUES.**

EVALUATION = .MESURE DES EFFETS .

**DEUX INTERPRETATIONS DE LA CONTRIBUTION
A LA REUSSITE**

PREMIERE INTERPRETATION DE LA CONTRIBUTION A LA REUSSITE	DEUXIEME INTERPRETATION DE LA CONTRIBUTION A LA REUSSITE
TRAJECTOIRE	TRAJET , CHEMINEMENT
TEMPS SPATIALISE	DUREE
FABRICATION DE METHODE	ETAYAGE
INSTRUCTION	MATURATION
RESOLUTION DE PROBLEME	PROBLEMATICITE THEMATISEE