

# ANIMER ET EVALUER DES RESEAUX D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE

L'intitulé comporte deux concepts qui, arrivés récemment dans le système éducatif, ne sont encore que partiellement légitimés dans les pratiques :

- le concept d'**évaluation**, qui résume les enjeux actuels des métiers de l'inspection,
- le concept de **réseau**, diamétralement opposé aux conceptions linéaires et hiérarchiques de l'organisation scolaire.

La plupart des études sur le thème de l'évaluation des réseaux (elles sont rares et peu développées, sinon allusives) conservent les approches classiques et les référents de l'inspection originelle :

- celle du contrôle de conformité,
- celle de l'organisation hiérarchique, fût-elle assouplie par des méthodes fondées sur la concertation ou inspirées de la collégialité.

A l'inverse de ces approches, après avoir établi un « état des lieux », nous nous demanderons d'abord ce qu'est, en théorie et en pratique, un système-réseau, puis ce que sont les enjeux et les pratiques de l'évaluation pour inférer quelques pistes de réflexion et les illustrer d'exemples.

## **I - ETAT DES LIEUX, comme préalable à l'expression d'une problématique de l'évaluation des « réseaux ».**

### **1 - Une question largement éludée.**

Les ouvrages récents sur l'aide aux élèves en difficulté ne sortent guère d'analyses partielles ou convenues, de propositions qui renvoient aux convictions fondatrices du service public ou à des modèles d'organisation largement utopiques.

J.M. GILLIG use de l'interrogation dans les quelques pages qui clôturent son ouvrage : « Qui doit poser la question de l'évaluation ?... A quoi sert l'évaluation ?... Pour une évaluation qualitative ?... » (p. 220 à 224), cependant que le « rôle de l'I.E.N. » est présenté comme celui d'un organisateur, « responsable pédagogique et administratif » qui conduit l'évaluation interne et externe à partir « d'indicateurs mis en grilles ».

J.M. GUILLARME et D. LUCIANI mettent en cause le modèle « vertical - ascendant - descendant » qui, en maintenant l'I.E.N. dans ses attributs de fonctionnaire d'autorité, entretient diverses illusions telles que « l'idéalisation des processus..., la représentation magique du discours, la personnalisation excessive des événements et des situations » (p. 128 et suiv.). Avec des risques importants que ces auteurs décrivent ainsi : « Plus la centralisation est forte et le désir de contrôle de l'exécution exacerbé, plus l'éclatement des moyens de l'aide semble devenir la règle. La déprofessionnalisation progressive des intervenants et, en définitive, l'absence de contrôle réel seront les conséquences de cette pratique » (p. 146). Ces auteurs invitent donc au « regroupement, à l'autonomie et à la complémentarité des moyens d'aide » et estiment que « la forte professionnalisation des intervenants et le contrôle « a posteriori » seront les résultantes de cette politique ». Pour le reste, une fois suggérée la mise en place de dispositifs locaux sous l'égide d'inspecteurs collégialement rassemblés, les processus évaluatifs restent marqués par l'usage de tableaux de bord, les contrôles de conformité, les pratiques éventuelles d'audits, cependant que la fonction organisatrice et gestionnaire des inspecteurs apparaît prédominante.

## **2 - L'histoire de l'A.I.S. a laissé des traces profondes....**

Celles-ci se lisent dans les discours autant que dans les pratiques. Les fonctionnements « libéraux » des anciens G.A.P.P. et de leurs membres ont suscité et suscitent encore des réactions vives et acerbes chez nombre d'inspecteurs, qui y voient des atteintes à l'ordre et au devoir républicain, une intrusion à caractère « privé » dans la sphère publique : polémiques sur les temps de service (ex. : psychologues), exacerbation des actes de contrôle à priori (emplois du temps...), développement des tableaux de bord dont la finalité affichée (garantir la cohérence du dispositif) masque mal l'intention vérificatrice, centralisatrice et homogénéisante...

On aurait tort de négliger ce contexte marqué par l'histoire qui, nous semble-t-il, compromet le travail d'évaluation, dès lors que les oppositions, les valeurs, sont postulées d'emblée de part et d'autre. Il faut se méfier du discours convenu sur l'autre : le déni, outre qu'il exacerbe le rapport de forces, gêne la professionnalisation, hypertrophie les actes de contrôle et compromet le processus d'évaluation.

Par ailleurs, les conceptions originelles de l'A.I.S., jusqu'à ces dernières années, ont contribué à certaines formes d'immobilisme tant les positions statutaires y ont été cultivées, avec elles les classements hiérarchiques qui se sont établis dans les esprits : on peut se demander encore aujourd'hui si la carte des R.A.S.E.D. établie à partir du territoire du psychologue « tête de réseau » ne contribue pas à maintenir des cloisonnements qui nuisent au travail d'équipe et à une relation confiante entre les intervenants (cf. notre ouvrage « Aider les élèves en difficulté, vers le travail en réseau »).

## **3 - 1990 : un nouveau modèle pour l'organisation des aides ; des résistances à expliciter.....**

Le modèle introduit par la circulaire du 19 avril 1990 est fondé sur plusieurs concepts qui mettent à mal le modèle existant :

- la pensée systémique, qui s'oppose au modèle de la catégorisation héritée de l'A.I.S., à la pérennité des statuts liés à une expertise reconnue. C'est l'ensemble de l'environnement scolaire et social de l'enfant qui est pris en compte
- la pensée complexe, qui s'oppose à la simplicité des décisions, aux certitudes attachées aux structures et aux normes propres à l'institution
- l'organisation en réseau, qui s'oppose aux circuits, filières, positions établies dans l'ordre hiérarchique
- la professionnalisation et le pouvoir dévolu aux acteurs, qui s'oppose à la gestion centralisée des personnels et des structures et aux concepts de l'exécution
- l'évaluation intégrée à la vie de l'organisation, qui s'oppose aux méthodes procédurales du contrôle a priori.

A cela il faudrait ajouter l'évolution confirmée par les circulaires de 1991 en matière d'intégration des enfants handicapés, qui confie aux C.C.P.E. une mission fondamentale dans ce domaine marquant ainsi une coupure avec le domaine de l'aide spécialisée pour laquelle elles n'ont ni pouvoir décisionnel, ni pouvoir organisationnel.

Depuis 1990, c'est une nouvelle conception qui se met en place. Il y faut du temps, de la compréhension, des étapes. L'I.E.N. est bien, dans ce contexte de changement, animateur et éducateur. Quelle en est la signification ?

## **4 - La parole de l'institution.**

La circulaire de 1990 fait partir de ces textes qui font date, à l'instar des textes d'orientation qui engagent des changements importants. Ainsi que l'affirme Alain BONY, ce texte légitime l'action du maître de la classe dans le processus d'aide et il s'éloigne de la conception structurelle pour recommander l'élaboration d'un dispositif. C'est à mon sens dans les orientations données à l'esprit et à l'organisation des aides, ainsi qu'à leur conception systémique et au travail en complémentarité des acteurs que cette circulaire est fondamentale. L'introduction d'ailleurs annonce explicitement que les modalités proposées s'inscrivent dans une politique de changement au sein de l'institution scolaire : « L'évaluation des conceptions et des pratiques pédagogiques, du fonctionnement de l'institution scolaire ainsi que la déconcentration de l'action administrative contribuent... à créer un contexte nouveau qu'il importe de prendre en compte ». Elle insiste sur une mutation sociologique amorcée par la loi du 10 juillet 1989, dès lors qu'elle entend préciser « le rôle des **responsables**, à chacun des niveaux de cette organisation, ainsi que les fonctions et des différents intervenants ». C'est dire le caractère novateur de la circulaire qui postule, implicitement, que le changement (dont la nécessité était apparu antérieurement - cf. J.L. DUCOING) ne se fera que s'il est porté par les acteurs. C'est aussi comprendre que, dans ses détails, la circulaire, à l'instar des textes de même niveau, doit composer avec l'existant (règlement scolaire, options C.A.P.S.A.I.S....).

De fait, toute lecture qui en serait faite en vue d'une mise en vis à vis des prescriptions détaillées et de leur exécution sur le terrain ne pourrait que mener à la désespérance et au constat d'échec. Le rapport GOSSOT en est l'illustration qui reconnaît « l'originalité et la souplesse du dispositif », des « améliorations non négligeables », mais en appelle à un sursaut pour « corriger » les « faiblesses, les négligences, voire les résistances relevées dans la mise en œuvre des actions ». C'est bien la « diversité » dans la mise en place du dispositif » qui est visée (p. 61), attribuée « surtout aux résistances que peuvent manifester les acteurs du système éducatif à tous les niveaux » ; c'est aussi la difficulté à mesurer « objectivement » les résultats de l'action qui est regrettée, avec l'invocation réitérée d' « indicateurs précis » (p. 62 - 63) sans lesquels, estime le rapporteur, il n'y a pas de politique validable ni de gestion maîtrisée des moyens. Au-delà de l'imprécation et de ses présupposés « républicains » sinon jacobins, c'est le modèle du réseau qui est mis en cause, (« les interrogations que peut susciter sa mise en œuvre») comme facteur de disparités dans l'exercice des missions.

Plus récent, le rapport FERRIER développe des observations similaires, en appelle à des « indicateurs pertinents », mais relève par ailleurs les dérives des évaluations nationales dont les protocoles sont jugés contestables, ainsi que la référence à des niveaux, et dont l'exploitation est abusive quand sont établies des comparaisons (p. 82...). Dans les deux rapports, on en appelle à une gestion des aides par des indicateurs que l'on récuse, dans le même temps, au titre de leur fiabilité défailante.... ce qui pose une question essentielle : l'évaluation des R.A.S.E.D. est-elle affaire de contrôle instrumenté de résultats scolaires, même si la gestion départementale des moyens requiert équité et transparence ?

Ce qui est clair, c'est que la circulaire de 1990 oriente les aides spécialisées vers un travail en réseau et qu'elle inclut son évaluation dans le dispositif. Avant de se poser la question du comment évaluer, il faut définir le concept de réseau.

## II - QU'EST-CE QU'UN RESEAU, QU'EST-CE QU'EVALUER ?

L'application de pratiques issues des conceptions fondatrices du système scolaire français tel que l'histoire l'a créé à un modèle d'organisation qui en est l'antithèse se révèle donc illusoire et décevante. Elle conduit inévitablement à une « surenchère du déni », pour reprendre l'expression de Sylvie LOISEAU (Education enfantine - décembre 1998, à propos du rapport FERRIER), à un sentiment d'amertume devant « la partialité (des critiques) sur les pratiques des personnels » et d'étonnement devant l'absence « d'étayage issu d'une méthodologie rigoureuse » (presse syndicale - F.S.U. - François BARDOT, à propos du rapport GOSSOT).

En d'autres termes, l'assimilation de l'évaluation à un strict contrôle de conformité avec ses référents exprimés (la circulaire), implicites (les valeurs du contrôleur) ou masqués (par exemple les intentions du contrôleur) ne peuvent conduire qu'à constater des carences et à revendiquer de nouvelles prescriptions ajoutées à celles qui existent déjà. Le contrôle ainsi conduit ne peut s'exercer sur des pratiques diversifiées qui se trouvent délégitimées. La méthode bute invariablement sur la définition des critères qui ne sont jamais donnés d'emblée et, dérive sur des généralisations imprécatoires. A son niveau, l'I.E.N. peut en tirer les leçons : le contrôle de conformité est une fonction qui est insuffisante pour assurer l'évaluation des réseaux d'aide.

C'est pourquoi nous proposons de partir de l'explicitation du système-réseau avant de définir les enjeux de l'évaluation qu'il serait légitime de leur appliquer.

### **1 - Réseau et R.A.S.E.D....**

(cf. notre ouvrage p. 54..)

Le réseau n'est pas la structure. C'est un concept de l'organisation qui vise à mettre en relation et en interaction des acteurs aux compétences différentes, aux rôles diversifiés. Il est une alternative, pour ce qui concerne l'élève, au « circuit » balisé qu'il est invité à suivre, avec ses « prises en charge » séparées par des spécialistes, des experts, des structures.

Le pouvoir organisationnel et décisionnel se déplace vers les acteurs, cependant que le contexte hiérarchique s'assouplit : les centres de décision ne sont plus l'autorité administrative (l'inspection, la C.C.P.E.), mais l'équipe éducative, le conseil de cycle, voire le conseil d'école. Pour fonder les décisions et les mettre en œuvre, les acteurs doivent se connecter, confronter les points de vue, élaborer les décisions hors des certitudes du système antérieur. Pour ce faire, les acteurs ont besoin de s'organiser, de se donner des règles qui assurent à tous et à chacun le droit à la parole et garantissent une éthique professionnelle, de se former à la pratique contractuelle et solidaire, de se forger des outils (organisation, évaluation...). Ils s'efforcent de comprendre l'autre et d'être compris de lui et, de ce fait, font prévaloir des rôles multiples sur leur statut unique, sans pour autant être nié dans leur spécificité. Travailler en réseau conduit à dépasser le modèle mécaniste de l'organisation en contextualisant le travail, à dépasser aussi « le culte moderne de l'expert, de l'individu qui possède une connaissance approfondie sur des fragments d'information ou d'expérience mais qui reste ignorant de l'ensemble dont il fait partie »<sup>1</sup>. Travailler en réseau présuppose donc à la fois une reconnaissance du professionnel, de ses responsabilités, de sa capacité à évoluer, à changer. Cette option est incompatible avec une vision a priori carencée des acteurs. BAILLEUX et CARDON<sup>1</sup>, parmi d'autres, estiment que, « en management, le cadre dirigeant « au pouvoir » est une réalité dépassée. Certes, il existe encore, mais il est mis en demeure aujourd'hui d'inventer ou, au minimum, de suivre de nouvelles formes de socialisation du savoir, donc de responsabilité et de décision, autrement dit d'initiative ». Et c'est à juste titre, sans doute, que la circulaire de 1990, institue l'I.E.N. animateur des R.A.S.E.D. et amorce peut-être d'autres modes évaluatifs sous l'intitulé d'évaluation « interne ».

Mais le R.A.S.E.D. est-il réseau ? la circulaire va dans ce sens dans le paragraphe sur la prévention où sont évoquées les modalités de la « collaboration entre intervenants spécialisés et enseignants », la recherche de solutions différenciées et adaptées aux individus et aux groupes, l'intérêt d'une « collaboration (qui) entraîne des modifications des attitudes devant les élèves » etc. Il nous paraît qu'effectivement l'un des critères essentiels qui attestent d'un fonctionnement en réseau se vérifie dans l'interaction entre maîtres des classes et intervenants spécialisés. C'est sans doute là que se concrétise le passage du G.A.P.P. au R.A.S.E.D.

---

<sup>1</sup> J.M. BAILLEUX, A. CARDON : Pour changer ! Repères pour agir dans un environnement incertain. - Ed. d'Organisation - 1998.

## 2 - Evaluation.....

Peut-on sortir de l'impasse ? La circulaire de 1990, en prétendant catégoriser les actes d'évaluation, jette le trouble quand son intention est de clarifier le débat. Deux catégories d'évaluation sont citées : interne, externe, sans que les référents théoriques qui les justifient soient exprimés. A dire vrai, ce schéma, dans sa prétendue clarté, est rarement retenu par les théoriciens. La conception qui s'en dégage est assez fortement imprégnée des pratiques classiques du contrôle :

- Dans l'évaluation interne, c'est la comparaison entre « le projet » et le « processus d'aide » qui est demandée, la confrontation d'un référent et d'un résultat (c'est la définition même du contrôle). S'agissant de « l'activité du réseau », c'est la consultation des « divers indicateurs du tableau de bord » qui est demandée au titre de « garantie de cohérence » et du travail de « régulation ». Si ce n'étaient les termes de « qualitatif » et de « systémique », la conception sous-jacente est toujours celle du contrôle, de la mise en vis à vis d'un gabarit et d'un résultat. Avec une réserve importante puisque le texte convient que « les procédures et instruments utilisables » n'existent pas, leur élaboration étant renvoyée à d'hypothétiques « recherches et expérimentations »...

- Dans l'évaluation externe, telle qu'elle est dévolue à l'I.E.N. de circonscription, émerge la fonction « critique » du fonctionnement et des résultats (une fonction curieusement absente de l'évaluation interne), sans citation de référents. L'inspection individuelle en fait partie, sans autre commentaire sur ses finalités ou ses modalités.

C'est dans le cadre de cette évaluation externe qu'est recommandée la constitution d'un « groupe de travail départemental (il « peut être constitué »..) en vue d'expérimenter et d'utiliser les indicateurs les plus pertinents ».

Que conclure de ce rappel et des rapports nationaux pré-cités ? D'abord que ce pilotage par indicateurs est une impossibilité largement constatée, d'autres voies sont donc à rechercher. Ensuite que la distinction interne - externe n'est guère pertinente dans un système-réseau où, en permanence, diverses fonctions évaluatives sont requises : élucidation, validation, valorisation, régulation... Enfin que deux grandes fonctions doivent être définies et distinguées qui finalisent le travail d'évaluation :

- d'une part le travail commun d'évaluation entre évaluateur et évalués, intégré à l'action professionnelle (qui revient à préciser la mission d'inspection),
- d'autre part le recueil d'informations, éventuellement instrumentées par des méthodes statistiques, qui relève des actes de pilotage, de direction, de gestion qui appartiennent à l'I.A.D.S.D.E.N.

Pour ce qui concerne la mission évaluative dévolue à l'I.E.N.<sup>2</sup>, nous évoquerons deux conceptions complémentaires qui nous paraissent pouvoir imprégner les pratiques.

1 - Les théories respectives du contrôle et de l'évaluation, de ARDOINO et BERGER : la non distinction de l'un et de l'autre de « ces deux fonctions critiques, peut être finalement complémentaires », est un piège<sup>3</sup>. Ces auteurs observent que « le contrôle devient pratiquement normatif par rapport au phénomène ou à l'action à laquelle il s'applique. Cette normativité est, tout à la fois, logique (identité, conformité, compabili-

---

<sup>2</sup> On pourra se reporter à G. GAUZENTE, J. P. ROCQUET, in Cahiers Binet-Simon - article intitulé : « A l'école primaire, inspection et évaluation ».

<sup>3</sup> ARDOINO-BERGER : « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes » - 1989.

té, cohérence) et morale. On passe, ainsi, chaque fois, plus ou moins insensiblement, du vrai au bien ou au bon à travers la notion de correction». Et quand l'étalon manque d'indépendance à l'égard des opérations de vérification, quand il ne peut fonctionner comme une constante, alors le risque est grand de voir le système des valeurs propre au contrôleur se muer en référent absolu : « Celui qui évalue veut savoir si les valeurs qu'il pense être les bonnes sont respectées et à l'œuvre dans l'objet soumis à son examen », écrit un spécialiste de l'A.I.S. (J. M. GILLIG). Le contrôle, dès lors, n'est plus qu'un acte de prescription.

A l'inverse, dans l'évaluation, les valeurs ne sont pas imposées, mais interrogées, confrontées, construites selon des référents multiples. C'est l'entretien d'évaluation, c'est l'organisation des échanges qui permettent ce travail jamais achevé, laissant aux acteurs leur responsabilité professionnelle. Comment construire des dispositifs, comment s'organiser, comment communiquer sans reconnaître cette responsabilité et l'autonomie qui en permet l'exercice ?

2 - Dans ce contexte aussi sensible que l'est celui des enfants en difficulté, les enjeux de l'évaluation méritent d'être cernés<sup>4</sup>. Dans le cadre que nous proposons les valeurs ne sont plus seulement des référents de contrôle.

### Les trois pôles de l'évaluation :

- le pôle des finalités : **la valeur** (principe de valorabilité)
- le pôle des acteurs : **les valeurs** (principe de confrontation)
- le pôle des fonctions : **les fonctions** de l'évaluation, fonction contrôle, fonction évaluation (principe de clarification).

Selon une conception non exhaustive de la pratique d'évaluation, nous proposons que ce travail soit conduit aux points de rencontre qui structurent le réseau :

- l'**enfant** et le projet d'aide qui s'est élaboré
- l'**équipe** où s'élabore ce projet
- l'**école**, structure de base où se définit l'organisation
- le(s) **professionnel(s)**, acteurs principaux des projets et de l'organisation.

Cette conception de l'évaluation constitue sans aucun doute, ainsi que l'exprime Michel LECOINTE, un « renversement » (p. 160) par rapport aux pratiques mécanistes, procédurales, techniques, unilatérales et déséquilibrées dans l'ordre des pouvoirs qui ont largement prévalu jusqu'à aujourd'hui. Ce renversement épistémologique requiert des pratiques inscrites dans le temps long et finalisées par le changement.

---

<sup>4</sup> LECOINTE Michel : « Les enjeux de l'évaluation » - L'Harmattan - 1997.

### III - EVALUER LES RESEAUX D'AIDE : cadre, conditions, processus, postulats.

#### 1 - Se donner un cadre :

Les 3 temps du projet de réseau :

- le dispositif

Les 3 enjeux du projet de réseau :

- l'enfant (droit à être aidé)

- le contrat

- l'équipe

- l'évaluation

- les effets

**Elaborer, instituer, contractualiser une politique (« charte » ?)**

priorités – rôles – organisation - méthodes - déontologie...

**Instituer le fonctionnement en réseau (« nœuds», communication, décisions...)**

dans l'école :

le maître, les IS du RASED, le C de cycle L'organigramme.

dans l'équipe :

rôles complémentaires confrontation, approfondissement L'indication.

parmi les I.S

concertation, animation, formation, régulation.

le projet d'aide individuel

**« Evaluer les réseaux d'aide »**

à l'école

inspection/évaluation des maîtres, de l'équipe pédagogique

l'équipe éducative

observation, écoute, analyse régulation

les personnels

inspection/évaluation

animation à partir des bilans annuels

(mise en mémoire)

le devenir des élèves

- Le travail en réseau ne va pas de soi : il s'agit de passer d'un système fondé sur des prises en charge liées à l'expertise des intervenants à une mise en synergie des ressources au bénéfice de l'enfant, on passe de la dimension instrumentale (cognitive, psychanalytique....) à une dimension systémique.

Pour ce faire, - on apprend en cheminant, avec d'autres

- on considère que le maître de la classe fait partie du réseau.

Le **dispositif** doit donc être élaboré, construit, mis en concertation : ce peut être le travail en circonscription : **projet, charte...**

Les intervenants en sont porteurs, et pas seulement l'I.E.N. (diffusion en conseils des maîtres)

Exemple : « Charte pour les enfants en difficulté » Châlons II.

- charte
- organigramme
- méthodes, protocoles
- déontologie

- Faire **fonctionner le réseau d'aides**, c'est repérer les lieux où s'établit la communication, où se préparent les décisions, hors de la ligne hiérarchique. Ce n'est pas seulement le niveau de la circonscription, mais celui

- de l'école : conseil de cycle, équipe de cycle,

- de l'équipe éducative, telle que définie par le décret du 06.09.1990 : c'est là que se précise l'indication, que se confrontent les regards, que se met en place l'évaluation, que sont arrêtés les projets d'aide individuels.

En circonscription se conçoit le travail d'animation destiné aux intervenants spécialisés, mais aussi aux directeurs...

Les deux « lieux », les deux « nœuds » qui fondent le réseau et témoignent de son action nous paraissent être :

- le **projet individuel** pour l'enfant : aboutissement négocié et contractualisé

- l'**équipe** éducative où s'accomplit le travail des acteurs.

- La question de l'évaluation des R.A.S.E.D. peut prendre sens

- soit pour engager le processus de mise en réseau : exemple : étude qualitative des décisions de maintien dans le cycle ou de redoublement à partir d'entretiens avec les maîtres...

- soit pour conduire un travail d'élucidation, de formation, de validation (selon les cas) auprès des maîtres et intervenants spécialisés. En arrière-plan, c'est l'interaction, la communication qui est constamment présente.

C'est pourquoi l'école est un lieu pertinent pour conduire cette évaluation, c'est cette structure de base qui a la maîtrise de l'organisation.

La notion de « tableau de bord » y prend tout son sens, non plus comme compilation statistique mais comme garantie de mise en œuvre des projets individuels.

L'évaluation a besoin de l'information détenue par les acteurs. Il nous semble souhaitable que l'I.E.N. assiste à des réunions d'équipe éducative s'il veut en comprendre les enjeux, les blocages, les méthodes.

## **2 - Postulats et principes :**

■ Le réseau n'est pas une « structure » nouvelle. Il fonctionne en se servant de structures ou d'organisation existantes auxquelles il donne vie en y développant l'échange, la confrontation, la communication, la négociation, l'élaboration de décisions :

- l'école, avec ses conseils,
- l'équipe éducative,
- la circonscription, comme ressource pour l'animation, la formation, l'évaluation.

Le zonage, la territorialisation sont seconds : l'essentiel est que pour tel enfant, les acteurs se retrouvent, suivant les modalités qu'ils ont définies.

■ L'évaluation, en circonscription, n'est pas un acte de gestion des personnels et des postes<sup>5</sup>. S'il lui revient de fournir les informations nécessaires à l'I.A.D.S.D.E.N., il n'est pas engagé dans cette mission.

■ Le travail en réseau n'est pas compatible avec une gestion recentralisée au niveau de la circonscription pour ce qui concerne les flux d'élèves susceptibles de bénéficier d'une aide spécialisée. Au plus, la C.C.P.E. formule des avis si elle est sollicitée.

## **IV - EXEMPLES DE PRATIQUES POSSIBLES**

L'illusion, jusque là, a été de penser que le « pilotage » des réseaux d'aide était affaire de statistiques, de maîtrise des flux. Car les critères d'appréciation de la difficulté scolaire ne se laissent pas aisément appréhender, sauf à nier la singularité de tel ou tel enfant confronté à son milieu de vie, la complexité relationnelle dans laquelle il se trouve. L'évaluation « des réseaux d'aide » nous paraît être un processus complexe dont la finalité sera de rendre chaque acteur (enfant, parents, maîtres, I.S.) aussi responsable que possible. L'accès à cette responsabilité est un construit.

### **1 - Animer ..., avec les intervenants spécialisés**

- pour élaborer un dispositif, charte ou autre
- pour échanger, découvrir des pratiques, des approches nouvelles...

---

<sup>5</sup> Les risques liés à cette pratique sont évoqués dans R. BOBICHON, G. GAUZENTE, J. P. ROCQUET « Inspecteur, un nouveau métier » - C.D.D.P. Marne - 1994.

Ex : évaluation en lecture, intérêt et limite du dispositif CE2, sociologie de l'école, sociologie de la famille,...

- pour traiter des problèmes tirés des bilans individuels de fin d'année.

Ex : R.A.S.E.D. et écriture, R.A.S.E.D. et décisions, R.A.S.E.D. et maternelles, R.A.S.E.D. et aide à certains maîtres...

- pour approfondir une question et se donner un guide d'action.. Par exemple le fonctionnement de l'équipe éducative, la conduite de réunions....

## 2 - Comprendre et réguler ...

- Conduire des **réunions de travail** dans les écoles pour faire le point sur les projets d'aide en cours (I.S., directeur, maîtres concernés, I.E.N., conseiller pédagogique). Ce travail permet de confronter des normes (elles sont parfois radicalement différentes d'une école à l'autre), de remettre en discussion certaines pratiques ou certains choix.

- Assister à quelques réunions d'**équipe éducative** (enfants en grande difficulté, enfants handicapés). L'I.E.N. peut ainsi mieux percevoir les enjeux et les « jeux » qui traversent ce type de réunion.

- Etudier les **bilans annuels** des intervenants spécialisés : volet statistique, volet qualitatif. Ce travail peut être conduit dans un esprit évaluatif : les observations sont alors problématisées et traitées comme telles soit en réunions des I.S., soit en inspection.

Le volet statistique est intéressant dès lors qu'il apporte de l'information sur le devenir des élèves concernés.

## 3 - Inspecter / évaluer ...

■ Le travail d'inspection est guidé par quelques **principes** à partir desquels se définissent les protocoles :

- Le premier est que l'acte est sous-tendu en permanence par les deux concepts de **réseau** (avec ce que cela suppose de systémique, d'interaction, de professionnalisation) et d'**évaluation** (avec ce que cela suppose d'écoute, d'échange, de valorisation, de pluralité référentielle, de construction).

- Le deuxième est que l'inspection-évaluation des personnels et des organisations en R.A.S.E.D. n'est pas qu'affaire de constat d'**expertise** qui consisterait à auditer, contrôler, apprécier les pratiques professionnelles des intervenants spécialisés, et qui serait garantie par la présence de l'inspecteur A.I.S. : la finalité n'est pas le constat, mais la mobilisation d'acteurs différents et complémentaires au service d'enfants dont on identifie les difficultés. Ce qu'en disent les acteurs (croyances, méthodes, valeurs, ressenti) en constitue le substrat qui alimente le travail d'évaluation et de construction, de régulation des dispositifs d'aide dans leurs différents aspects.

- L'animation et l'évaluation des R.A.S.E.D. sont des attributions et surtout des missions (prioritaires) de **I.E.N. de circonscription**. La collaboration avec l'I.E.N. - A.I.S. est de type collégial, si elle a lieu, elle n'est pas placée sous le signe de l'expertise spécialisée.

■ D'où un certain nombre de pratiques d'inspection citées à titre d'exemple.

- L'inspection d'**équipe d'école** : elle inclut l'inspection des maîtres spécialisés. Les modalités de l'inspection individuelle peuvent être :

= semblables à celle des autres maîtres :

- observation en classe puis entretien

- ou entretien puis observation en classe

= différentes : par exemple à partir d'un protocole qui consiste à observer un groupe d'enfants avec un maître E ou G, puis à suivre ces enfants au retour dans la classe d'origine (centration sur l'enfant, son environnement scolaire, l'articulation classe - aide spécialisée, le projet individuel).

- **L'inspection individuelle** du maître spécialisé : des protocoles particuliers peuvent être négociés. Par exemple en laissant au maître le choix de la date, du groupe qui sera observé ;

Selon le type d'entretien, les problématiques exprimées dans le dernier bilan annuel peuvent être reprises ou momentanément laissées de côté. Dans ces entretiens, il est rare que les questions de relation avec les maîtres non spécialisés, d'équipe éducative, d'évaluation pédagogique ne soient pas abordées.

- Le rôle du **directeur** est essentiel, en ce qu'il garantit la mise en œuvre des décisions prises en équipe (de cycle, « éducative ») ainsi que le fonctionnement du dispositif d'aide. Si celui-ci n'a pas été construit, l'inspection peut permettre d'amorcer le processus.

■ **L'enfant, l'équipe**, les deux pôles les plus significatifs du réseau ... Le pilotage de celui-ci par des « indicateurs » prétendus fiables et objectifs s'est révélé jusque là illusoire. Et pour cause, nous sommes dans un contexte marqué par la **singularité** de la personne et la **complexité** de ce qui l'entourne (dans l'école, hors de l'école). Les statistiques et leurs maigres données, dont la véracité est souvent contestable, ne peuvent traduire qu'imparfaitement l'état de la difficulté scolaire, concept flou et variable suivant les normes et les valeurs : les taux de « maintien », les C.S.P., ou, plus préoccupant, les taux de « saisines » ou de « signalements » ne sont que des informations, au mieux des indices si l'on note des écarts importants. Leur utilisation comme indicateurs pose un important problème éthique et méthodologique. L'information est à rechercher au plus près de l'enfant et des enseignants. On citera, comme illustration, le cas d'une école élémentaire à 5 classes. A la rentrée dernière, 3 enfants « redoublent » le C.P. C'est lors des entretiens avec les maîtres que l'on apprend qu'en réalité 4 autres enfants étaient prévus pour une décision identique. L'effectif du C.P. passant les 25, ces 4 enfants ont été mis en CE1 ... où leurs progrès sont jugés importants. La statistique ne dit rien de ce processus ... qui mérite d'être élucidé.

**Pour conclure** sur l'évaluation des réseaux d'aide et sur la mission de l'I.E.N. dans ce champ d'activité...

S'il n'y a pas une implication préalable et continue de l'inspecteur pour créer les conditions d'une mise en réseau des actions et des intervenants, avec ce que cela suppose d'autonomie et de responsabilité de ceux-ci, l'évaluation risque de n'être qu'un avatar du contrôle, un ersatz de la vérification hiérarchique démunie de référents concrets, avec selon les cas ses constats de carence, ses lamentations sur l'incapacité des autres, ses réquisitoires implacables, ses « solutions » simples et évidentes, et éventuellement ses expertises indubitables...

Car le réseau est à construire, comme concept et comme pratique. Comment évaluer quelque chose qui n'existe pas ? C'est l'évaluation comme acte impliquant à la fois évaluateur et évalués dans un processus critique finalisé par le changement qui devrait permettre :

- de rendre les acteurs, maîtres et intervenants spécialisés, directeurs, capables de se doter d'une organisation, de stratégies, de méthodes pour aider les élèves au sein de l'école.

- de valider, à un moment donné, le travail réalisé, notamment par le biais de l'inspection, en utilisant des référents variés et connus des équipes : ceux du « projet » de réseau, ceux des projets d'aide individuels (ses objectifs, qui permettent d'apprécier les progrès), ceux des équipes pédagogiques (par exemple en matière d'évaluation, de gestion des groupes...), etc.

Dans des systèmes confrontés à la complexité et à l'incertitude, ces actes de validation offrent des repères plus stables, une prise de conscience des évolutions qui apporte une respiration et une reconnaissance des compétences professionnelles qui se sont construites ou renforcées.

Le travail des réseaux d'aide, avec ses acteurs, et celui de l'inspecteur « responsable - animateur - évaluateur » renvoie à des pratiques que d'autres milieux découvrent ou mettent en œuvre. Nous faisons nôtre les propositions de J. Pierre POURTHOIS et Huguette DESMET<sup>6</sup> qui ont étudié le champ de l'intervention socio-éducative et les méthodes du développement social, en ont tiré des conclusions quant à la « fabrication du sens » par les acteurs, aux limites de l'expertise, à la complexité et à la conflictualité des milieux, à la nécessité de préserver la démocratie, etc. Ces conclusions, en forme d'une dizaine de règles de base pour créer les conditions d'une intervention efficace, nous les reprenons volontiers ici :

- 1 - **Instrumentaliser** les personnes (leur fournir des outils et des moyens pour assurer leur mission).
- 2 - **S'immerger** dans le terrain afin de mieux le comprendre, de mieux l'analyser, de mieux tenir compte de ses valeurs.
- 3 - Favoriser l'**intersubjectivité** (susciter avec l'autre un rapport je - tu, au lieu et place de je -il).
- 4 - Créer des **espaces d'ouverture**, de **propositions**, d'**opportunités** permettant à chacun d'envisager des possibilités de changement.
- 5 - Susciter la **production du groupe** et assurer sa visibilité (image de soi valorisée et favorisant la démarche vers l'autonomie).
- 6 - Accroître la **sécurité** sur le terrain (fonction très importante).
- 7 - Former les personnes en continuité avec **leur histoire** (besoin d'affiliation) et en même temps capables de **se détacher** de leurs conduites stéréotypées passées (besoin de différenciation).
- 8 - Prendre en compte la **complexité** du terrain, accepter les multiples **singularités**.
- 9 - Etre conscient que le changement prend du **temps**, s'adapter au rythme d'évolution du groupe.
- 10 - Réfléchir sur l'**éthique** de l'intervention, celle-ci étant intrusion, voire manipulation.

<sup>6</sup> Revue Française de Pédagogie n° 124 p. 109 - 1998, « Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? ».

## - BIBLIOGRAPHIE -

### 1 - Sur l'aide aux enfants en difficulté, les réseaux d'aide.

J. M. GILLIG : L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarche, outils. DUNOD - 1998.

J. J. GUILLARME et D. LUCIANI : La réussite de l'élève en difficulté. T.1 : agir - T.2 : comprendre. E.A.S. - 1997

G. GAUZENTE : Aider les élèves en difficulté. Vers le travail en réseau. C.C.D.P. MARNE - C.R.D.P. REIMS - 1995.

G. GAUZENTE : Charte pour les enfants en difficulté. C.C.D.P. MARNE - 1994.

CAHIERS de BEAUMONT - septembre 1992 : n° spécial R.A.S.E.D.

### 2 - Sur le concept de réseau.

G. PACHE - C. PARAPONARIS : L'entreprise en réseau. P.U.F. - Q.S.J. - 1993

D. DURAND : La systémique. P.U.F. - Q.S.J. - 1979.

J. C. LUGAN : La systémique sociale. P.U.F. - Q.S.J. - 1973.

### 3 - Sur le concept d'évaluation.

J. ARDOINO - G. BERGER : D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes - 1989.

J. ARDOINO : Vers la multiréférentialité, in Perspectives de l'analyse institutionnelle. MERIDIENS - KLINCKSIECK - 1998.

M. LECOINTE : Les enjeux de l'évaluation. L'HARMATTAN - 1988.

### 4 - Sur l'inspection.

R. BOBICHON, G. GAUZENTE, J. P. ROCQUET : Inspecteur, un nouveau métier. C.D.D.P. MARNE - C.R.D.P. REIMS - 1994.

G. GAUZENTE, J. P. ROCQUET : A l'école, inspection et évaluation. Cahiers BINET-SIMON - 1998.