



ETUDE D'UNE STRUCTURE DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

MENÉE DANS UN ÉTABLISSEMENT ENFANTIN ET PRIMAIRE
AUPRÈS DE SIX ENSEIGNANTES DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

PATRICIA PULZER-GRAF

URSP

*Mes remerciements s'adressent à :
mes collègues de soutien pédagogique de Morges,
sans lesquelles cette étude n'aurait pu être réalisée;
mes collègues de l'URSP qui m'ont guidée, conseillée
et soutenue tout au long de mon cheminement.*

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Introduction	5
I. Présentation de la nouvelle structure	7
Historique et objectifs	7
Innovations et caractéristiques	7
Conséquences sur le fonctionnement	8
Premières analyses du système mis en place	9
Régulation interne	9
II. Les différentes formes d'intervention de l'enseignante de soutien	11
Caractéristiques et fonctionnement propres à chaque modalité	11
Procédure, accompagnement et informations	13
III. Présentation de l'étude	15
Objectifs spécifiques	15
Objectifs généraux	15
Participant·es	15
Recueil des informations	16
Procédure	16
Résumé des formes d'intervention	16
Données spécifiques et complémentaires	16
Analyse de pratique personnelle	17
Entretiens	17
IV. Analyse des différentes formes d'intervention pratiquées	19
Résultats généraux, analyse du dispositif et comparaison des pratiques	20
En résumé	22
Analyse des modalités d'intervention pratiquées par cycle	22
Constats pour le CIN	23
Constats pour le CYP I	24
Constats pour le CYP II	25
En résumé	26
V. Commentaires sur les formes d'intervention : avantages et inconvénients	27
La prise en charge <i>individuelle</i>	27
La prise en charge <i>sur inscription</i>	28
La prise en charge <i>de groupes</i>	30

La formation de <i>groupes de besoin</i> ou de <i>niveau</i>	31
Le thème	31
L'animation avec la <i>classe</i> ou la <i>demi-classe</i>	31
A propos de l' <i>observation</i> ou de l' <i>aide particulière</i>	32
Généralités	33
Conclusion	33
VI. Vers un cadre théorique	35
Composants de dispositifs d'aide	35
Cadre de référence vaudois	36
Description des modèles	40
<i>Le PIER</i>	40
<i>Les RASED</i>	40
<i>Les MAPI</i>	42
<i>Les projets vaudois</i>	42
Comparaison des modèles	44
VII. Discussion et propositions pour la structure étudiée	47
Trois axes de discussion	47
Quel rôle pour l'enseignante de soutien ?	48
Pistes pour l'avenir dans le contexte morgien	51
Bibliographie	53
Annexes	55
Annexe 1 : La Palette	55
Annexe 2 : Information aux parents	56
Annexe 3 : Résumé des interventions pratiquées	57
Annexe 4 : Analyse de pratique	58

PRÉFACE

Le soutien apporté aux élèves en difficulté – appuis, classes particulières, intervenants extérieurs –, soulève de nombreuses questions. En plus du coût important de ces mesures indispensables, des conceptions très différentes s'affrontent. Les unes se centrent sur l'élève et cherchent à découvrir des lacunes ou des points de blocages, à la manière d'un médecin dans son cabinet. Les autres considèrent au contraire l'ensemble de la situation – la classe, l'enseignement, l'élève – et cherchent des moyens d'amélioration en détachant le moins possible l'élève de son milieu scolaire. Entre ces deux positions, des intermédiaires sont possibles.

La présente étude analyse la situation particulière d'un établissement qui réfléchit depuis longtemps aux problèmes liés à l'appui. Plusieurs types d'interventions (une «palette») ont été appliqués par les différentes maîtresses de soutien, expérimentant ainsi, dans la mesure du possible, les différentes conceptions de l'appui. L'étude présentée ici ne veut pas proposer un modèle à suivre aux autres établissements, mais analyser aussi précisément que possible les différentes interventions, leurs avantages et leurs inconvénients, les conditions que supposent ces différentes mesures pour qu'elles puissent se dérouler de manière satisfaisante, tant pour les enseignantes que pour les élèves.

Cette analyse est l'occasion de dégager une série de critères qui devraient permettre de qualifier un dispositif de soutien, notamment en ce qui concerne la concertation et l'intégration qu'il suppose. Cette étude constitue donc un travail préparatoire à une enquête plus large qui permettra de confronter différents dispositifs, traditionnels ou novateurs, mis en place dans le canton. Ces dispositifs constituent autant d'essais de répondre, dans le contexte propre à chaque établissement, au lancinant problème des enfants qui ne répondent que difficilement aux attentes de l'école.

Alex Blanchet
Directeur de l'URSP

INTRODUCTION

On assiste, depuis les années septante, au développement de la pédagogie compensatoire : classes de développement, classes-ressources, classes à effectif réduit, groupes d'accueil, appui itinérant, soutien pédagogique, etc, autant de formes d'aide différentes que l'institution propose aux enfants en difficulté scolaire¹. La diversité et l'importance des moyens consacrés pourraient laisser penser que les questions soulevées par les enfants en difficulté scolaire ont trouvé une réponse. En fait, le problème reste entier, en raison notamment de la difficulté à mesurer l'efficacité de ce dispositif et du coût qu'il engendre².

La recherche présentée ici décrit l'organisation d'une structure particulière de pédagogie compensatoire, au sein d'un établissement infantin (CIN) et primaire (CYP I et II), dans le canton de Vaud. Cette monographie a pour objectif de rendre « lisible » un système de pratiques dans le domaine du soutien pédagogique par la description du fonctionnement d'un dispositif local. Elle passe de la réorganisation structurelle engendrée par le projet visant à favoriser l'intégration de la pédagogie compensatoire dans l'établissement, à la description des diverses modalités d'intervention et leur mise en œuvre, pour se terminer par la concertation du groupe d'enseignantes de soutien qui cherchent à améliorer le système. Elle vise également à analyser les formes de collaboration entre enseignantes titulaires et de soutien, ce qui pourra éclairer certains aspects de cette forme de coopération et donner quelques pistes de réflexion.

La situation décrite est le fruit d'une réflexion propre à un groupe d'enseignantes de soutien qui ont élaboré un cadre de travail commun, adapté à la fois à la situation d'enseignement et à la politique de l'établissement dans lequel elles travaillent. Les choix effectués sont donc liés à un contexte spécifique et ne constituent pas un modèle exportable et transposable sans réflexion ailleurs dans le canton. Comme le dit Avanzi, « en pédagogie la bonne méthode n'existe pas. Chacune mérite d'être examinée dans le contexte de son utilisation »³

La démarche adoptée place cette étude dans le domaine de la recherche action. Elle utilise une approche inductive qui part de l'analyse d'un contexte particulier pour aller vers la définition d'un cadre théorique permettant de fonder une recherche plus large.

L'enquête interne, menée auprès des enseignantes impliquées, se compose d'un recensement des formes d'intervention pratiquées au cours d'une année scolaire, d'une analyse ponctuelle des pratiques, assortie de commentaires et, en guise de synthèse, d'une réflexion élargie. Cette dernière décrit des régulations, propose des améliorations et cherche à comprendre les effets produits par les interventions du soutien

¹ Voir art. 41 de la Loi Scolaire.

² Un audit sur le dispositif d'appui en vigueur a été lancé par la DGEO en 2001 étant donné que « les chiffres à disposition ne permettaient pas de mesurer l'ampleur de ce dispositif et [qu'] aucun critère précis ne déterminait l'affectation des montants qui y étaient consacrés. » C. Cretton, in *Deux points : « Ouvrez les guillemets », n° 18, 2002, p.13.*

³ Cité par Gillig, J.-C. (1999), in *Les pédagogies différenciées. Origine, Actualité, Perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, p. 98.

pédagogique dans un dispositif particulier. Elle laisse émerger toutefois des constats plus généraux qui auraient pu être faits par d'autres praticien(ne)s de l'aide aux enfants en difficulté scolaire.

I. PRÉSENTATION DE LA NOUVELLE STRUCTURE

HISTORIQUE ET OBJECTIFS

Pour favoriser une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire dans l'enseignement régulier, les directeurs des classes enfantines et primaires¹ de Morges et Renens décident de supprimer, dès la rentrée 1991-1992, les classes à effectif réduit de leur établissement. En lieu et place, ils proposent de réinvestir ces périodes d'enseignement dans une nouvelle organisation du soutien pédagogique² afin de combattre plus efficacement l'échec scolaire. Ce nouveau dispositif, dont l'objectif est de donner au soutien pédagogique un rôle de ressource au sein des collègues, s'appuie sur trois axes :

- *L'organisation* : Elle doit stimuler les contacts entre enseignantes titulaires et de soutien par une planification simplifiée du soutien pédagogique, accorder d'avantage de souplesse et de disponibilité dans la prise en charge des enfants en difficulté.
- *La concertation* : Elle doit augmenter les échanges entre les enseignantes titulaires et de soutien et les engager à construire des projets pédagogiques communs.
- *La clarification* : Elle doit favoriser une meilleure définition des besoins de l'enfant en difficulté et des remédiations à mettre en œuvre.

A Morges, la fin de l'année scolaire 1990-1991 voit donc la fermeture de deux classes à effectif réduit (une de 3P et une de 4P), comprenant chacune environ douze élèves. Ceux-ci sont réintégrés dans des classes de l'enseignement régulier.

Jusqu'alors, et pour ce qui concerne la prise en charge des autres élèves rencontrant des difficultés scolaires, deux enseignantes engagées à mi-temps dispensaient l'appui. Elles étaient itinérantes, pratiquaient leurs interventions auprès des élèves le plus souvent dans la salle des maîtres, occasionnellement dans une salle de classe ou un local inoccupés. Les demandes de prise en charge se faisaient à l'aide d'un formulaire qui était transmis au directeur, lequel octroyait (ou non) des périodes d'appui.

INNOVATIONS ET CARACTÉRISTIQUES

Depuis août 1991, cinq enseignantes primaires, sans maîtrise de classe, prennent en charge le soutien pédagogique dans le cadre de la pédagogie compensatoire de l'établissement et se répartissent les périodes d'enseignement libérées par la suppression des deux classes à effectif réduit. Dès sa constitution, le groupe d'enseignantes de soutien pédagogique, dont l'auteure fait partie, expérimente les innovations voulues par la direction.

¹ A partir de la mise en œuvre d'EVM et dès leur généralisation, une nouvelle terminologie est adoptée pour les différents cycles : en août 1998, c'est le cas pour le Cycle Initial (CIN) qui comprend les 2 années précédant la scolarité obligatoire, puis en août 2000, pour le 1^{er} cycle primaire (CYP I) qui englobe les 2 premières années de scolarité obligatoire, et enfin en août 2002, pour le 2^e cycle primaire (CYP II) pour les 2 années précédant le Cycle de Transition (CYT) qui recouvre les 5^e et 6^e années de scolarité.

² Dans cette étude, le terme de soutien pédagogique est utilisé pour le différencier de l'appui institutionnalisé, compris dans l'horaire et dispensé par l'enseignante titulaire.

Chacune d'elles s'installe dans un bâtiment scolaire, occupant un local, ou une salle de classe, exclusivement réservé au soutien, qui est mis à disposition. Leur tâche consiste dès lors à :

- gérer d'une façon autonome un quota d'heures, calculé en fonction du nombre de classes comprises dans le bâtiment, de leur degré et de leur composition (1p. hebd. par classe du CIN, 2 1/2p. hebd. par classe du CYP I et du CYP II en monoâge, et 3p. hebd. pour les classes des CYP I et II en multiâge);
- négocier directement, par délégation du directeur, avec les enseignantes titulaires, toute décision de prise en charge des élèves en difficulté;
- participer à la concertation réunissant régulièrement le groupe des cinq enseignantes de soutien (1p. hebd. de colloque figure à leur horaire).

De plus, ce nouveau dispositif prévoit le regroupement des collèges enfantins et primaires en quatre «Centres de pédagogie compensatoire» - correspondant à une répartition géographique – auxquels sont rattachées une ou deux enseignantes de soutien pédagogique : deux collèges au centre-ville avec une enseignante, deux collèges à l'ouest avec une enseignante, un collège à l'est avec deux enseignantes et deux collèges pour le nord avec une enseignante. Les conférences de fin de semestre sont dorénavant partielles; elles s'effectuent selon une répartition par centre de pédagogie compensatoire, regroupant tout le personnel enseignant qui y est rattaché : titulaires de classes régulières, enseignantes spécialisées de classes de développement (D), de langage, d'intégration, enseignantes d'Activités Créatrices sur Textile et Manuelles (ACT-ACM), d'Education Physique (EPH), de rythmique, de soutien pédagogique et le directeur.

CONSÉQUENCES SUR LE FONCTIONNEMENT

Avec cette nouvelle structure, l'enseignante de soutien voit son statut revalorisé : elle devient «sédentaire», elle bénéficie d'une grande marge de manœuvre pour planifier son horaire et répondre aux demandes de prise en charge, elle peut être sollicitée comme personne-ressource. Sa présence quotidienne dans le collège accroît grandement les possibilités de collaboration avec ses collègues titulaires. Son local peut devenir un lieu d'échanges et de discussion entre enseignantes, spécialistes, parents d'élèves. Quant aux colloques réunissant régulièrement les enseignantes de soutien, ils donnent la possibilité d'échanger, de partager, de se questionner et de se concerter afin de mettre sur pied un cadre de travail commun. On voit que les conditions structurelles et fonctionnelles mises en place dans ce dispositif permettent de communiquer davantage et de collaborer plus étroitement afin de prendre des dispositions appropriées pour les élèves. Le but de cette étude est de montrer de quoi elles se composent.

Au début de cette organisation, les interventions pratiquées se font en individuel, sans que cela ait été expressément demandé. Exceptionnellement, des élèves d'une même classe rencontrant des problèmes similaires sont regroupés. Il n'est pas question d'intervenir dans le cadre de la classe régulière : d'une part parce qu'il y a une certaine réticence chez les enseignantes titulaires et, d'autre part, parce que le rôle du soutien pédagogique, à ce moment-là, doit se distinguer de celui de l'assistantat².

¹ Ceci représente, pour l'ensemble de l'établissement et les cinq enseignantes nouvellement engagées dans cette structure, un total équivalant à environ 3 postes de travail à temps complet pour une cinquantaine de classes.

² L'assistantat est une mesure transitoire pour une classe à effectif chargé, dans laquelle deux enseignantes enseignent la même matière au même moment, dans un ou plusieurs lieux.

PREMIÈRES ANALYSES DU SYSTÈME MIS EN PLACE

A la suite de l'introduction de cette nouvelle structure, A. Blanchet et P.-A Doudin, chercheurs au Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques mandatés par le Département, mènent une étude afin de repérer quelles modifications cette innovation entraîne dans les attentes, les conceptions et les représentations chez les groupes en présence (enseignantes titulaires, de soutien, directeurs)¹. Le rapport qu'ils élaborent porte essentiellement sur l'évaluation du degré de satisfaction/insatisfaction des partenaires scolaires cités plus haut, et donne également une perspective de la réalisation des objectifs fixés.

Au fil des semaines et des mois, la collaboration entre enseignantes titulaires et de soutien s'amplifie et se structure de façon notable : dans le bilan réalisé 2 ans après le début de l'expérience², 89% des maîtresses de classe disent que la nouvelle organisation a encouragé les échanges pédagogiques entre les enseignantes, et 99% d'entre elles affirment qu'elle a favorisé la concertation sur les besoins des enfants en difficulté³. Il semble donc que les objectifs initiaux, notamment ceux liés à la communication, aient été partiellement atteints.

Dans le cadre de leurs colloques, les enseignantes de soutien relèvent que les entretiens concernant les demandes de prise en charge font apparaître des besoins diversifiés. C'est peut-être la raison pour laquelle 76% des enseignantes de classe interrogées⁴ considèrent que la nouvelle organisation répond mieux aux besoins des enfants en difficulté. Cela semble indiquer aussi que, pour un quart d'entre elles, il y aurait encore mieux (ou autrement) à faire. Pratiquement, cela signifie que la définition des besoins de l'enfant et des remédiations à mettre en œuvre, de même que l'élaboration en commun de projets pédagogiques restent encore à développer.

RÉGULATION INTERNE

Le projet de l'Ecole Vaudoise en Mutation (EVM) vient conforter la perspective adoptée; cherchant à dépasser la vision traditionnelle de l'échec qui en attribue la cause à l'enfant, il propose de prendre en compte la différenciation pédagogique à tous les niveaux d'enseignement. «Les actions préventives de l'échec seront prioritairement développées dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe elle-même, tendant à une meilleure approche des particularités de fonctionnement propres à chaque enfant, et au moyen de mesures d'appui»⁵. Avec les cours de formation suivis par tout le corps enseignant en vue de la mise en œuvre d'EVM et de sa généralisation (dès la rentrée scolaire 1997-1998), les notions de différenciation pédagogique et d'intégration ont pris une place importante dans les préoccupations des enseignantes.

Ces réflexions remettent en question la prise en charge individuelle des élèves comme seule modalité. Le groupe d'enseignantes de soutien ressent la nécessité de proposer

¹ Blanchet, A., & Doudin, P.-A., (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire*. Lausanne : CVRP.

² Blanchet, A., & Doudin, P.-A., (1994). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire, bilan après deux ans d'expérience*. Lausanne : CVRP.

³ N = 113 dans les deux communes consultées (Morges et Renens).

⁴ Ibid.

⁵ Exposé des Motifs et Projet de Loi, (EMPL), mai 1996, p. 27.

d'autres formes d'intervention. Les colloques permettent à chacune d'explicitier les différentes réponses qu'elle souhaiterait pouvoir apporter, tant aux demandes des enseignantes titulaires qu'aux problèmes spécifiques des enfants en difficulté. Il est question de pertinence dans les propositions à faire aux collègues titulaires autant que d'efficacité dans les interventions auprès des élèves.

Le groupe recense ainsi plusieurs formes possibles d'intervention de l'enseignante de soutien. L'ensemble des modalités retenues sera détaillé au chapitre suivant. Elles sont illustrées sous forme d'une «palette» d'offres (annexe 1) et accompagnées de commentaires. Cette palette fait l'objet d'un consensus entre les enseignantes de soutien et constitue dès lors un cadre de référence commun pour le groupe. Ces documents sont présentés lors d'une journée pédagogique de l'établissement en avril 2000, afin d'informer l'ensemble des enseignantes des divers types d'interventions auxquelles elles pourront désormais faire appel. Pour prolonger la réflexion et favoriser son introduction, l'illustration de la palette est mise à leur disposition et peut être affichée en classe.

II. LES DIFFÉRENTES FORMES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE DE SOUTIEN

L'aboutissement de la réflexion du groupe d'enseignantes de soutien mène à la description de sept formes d'intervention distinctes, caractérisées par :

- la prise en charge individuelle
- la prise en charge sur inscription de l'élève
- la prise en charge d'un petit groupe (de deux à quatre enfants)
- la prise en charge d'un groupe de besoin ou de niveau
- la prise en charge par thème
- l'animation pédagogique avec une demi-classe ou la classe entière
- l'observation ou l'aide particulière.

Les commentaires suivants tendent à clarifier les caractéristiques et le fonctionnement propres à chaque modalité. Ils évoquent aussi les implications sur la pratique de l'enseignante, sur les apprentissages des élèves et sur la gestion du temps.

CARACTÉRISTIQUES ET FONCTIONNEMENT PROPRES À CHAQUE MODALITÉ

La prise en charge individuelle reste une des modalités d'intervention proposée, dans la mesure où elle met en évidence le rôle principal du soutien : l'aide individualisée destinée aux enfants qui rencontrent des difficultés spécifiques ou globales. Ce type de prise en charge est envisagé lorsqu'il s'agit de privilégier le côté relationnel et affectif entre enseignant et enseigné, tout en ciblant précisément le domaine pédagogique nécessitant une remédiation.

Toutes les formes d'intervention impliquent que l'enseignante de soutien doit disposer d'un éventail de techniques d'approches variées (exercices mnémotechniques, pratiques cognitives, processus d'apprentissage, dialogue métacognitif, imagination, etc.), ainsi que de multiples ressources personnelles à mettre en œuvre lorsqu'elle les estime adéquates à la situation. C'est dans la prise en charge individuelle qu'elle est le plus à même de les mettre à disposition et de les personnaliser. On pourrait illustrer ce type de prise en charge par le terme de **soutien personnel**.

La prise en charge sur inscription fait suite à une requête spécifique exprimée par l'élève (contrairement aux autres qui font généralement suite à un signalement effectué par l'enseignante de classe). L'inscription se fait par l'intermédiaire d'une boîte aux lettres, placée en classe régulière ou à l'extérieur de la salle de soutien. L'enfant y glisse un formulaire mis à sa disposition, ou un simple billet sur lequel il formule sa demande. Par exemple : «Peux-tu m'aider à faire des additions ?». Lorsqu'il s'agit de jeunes élèves, la rédaction de la demande écrite se fait plus concise; elle nécessite parfois l'aide de pairs, de la famille ou de l'enseignante titulaire. Cette forme de demande d'aide peut aussi émaner de plusieurs élèves d'une même classe. L'inscription peut également se faire oralement, directement à l'enseignante de soutien ou par l'intermédiaire de la titulaire. L'entretien d'explicitation, mené lors de la première rencontre par la maîtresse de soutien avec l'enfant (les enfants), permettra de cibler plus

précisément la demande. Le terme de **soutien dépannage** explicite cette forme d'intervention.

L'intervention avec un petit groupe (deux à quatre enfants au maximum) peut se faire hors de la classe ou dans la classe. Elle s'adresse à des élèves présentant le même type de difficultés (groupe homogène avec difficultés sectorielles) et permet de susciter des interactions entre eux. Ce sera le plus souvent un groupe d'entraînement (à la lecture courante ou au calcul mental), de consolidation d'une notion en voie d'installation (avant la réalisation d'une évaluation en classe) ou d'enrichissement (du vocabulaire courant ou de stratégies personnelles). Il peut être défini comme du **soutien entraînement**.

La prise en charge d'un groupe de besoin ou de niveau (plus de quatre enfants) se réalise généralement en dehors de la classe. Ce type d'intervention permet de grouper des élèves de plusieurs classes, présentant les mêmes difficultés ou les mêmes caractéristiques. Il peut s'agir par exemple d'enfants plus lents, qui réalisent la même activité que le reste de la classe, mais avec des exigences minimales. Dans ce cas, l'activité doit être planifiée et différenciée avec l'enseignante titulaire. Cette forme d'intervention a lieu en cours d'apprentissage. Pour illustrer cette modalité, on pourrait parler de **soutien dédoublement**.

La prise en charge par thème se distingue des autres modalités par le fait qu'elle s'effectue à l'initiative de l'enseignante de soutien; c'est elle qui propose une thématique, l'annonce à l'ensemble de ses collègues ou l'affiche sur la porte de sa classe. Le thème choisi s'inspire de problématiques récurrentes (par exemple l'accord sujet-verbe, le passage de la dizaine, ou encore les accents à placer sur la lettre e). Cette intervention permet, elle aussi, de regrouper des élèves de plusieurs classes. L'inscription peut se faire par écrit ou oralement, par l'élève ou par son enseignante régulière. Ce type d'intervention reste ponctuel et limité dans le temps. L'expression **soutien affinage** donne une bonne image de sa fonction.

L'animation pédagogique avec une demi-classe, voire la classe entière fait appel au coenseignement. L'enseignante de soutien prend la place de l'enseignante titulaire à la tête de sa classe, ou prend en charge un degré de sa classe multiâge, lui permettant ainsi d'observer, de travailler ou d'aider plus spécifiquement un élève ou une partie d'entre eux. Ce changement de rôle ne peut se faire sans concertation préalable, notamment en ce qui concerne le contenu d'enseignement attribué à chacune.

Depuis l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement en mathématiques (1997-1998)¹, les enseignantes sollicitent de plus en plus fréquemment ce type d'animation. Il s'agit d'introduire des jeux auprès de tous les élèves de la classe, par groupes. Les enfants qui rencontrent des difficultés bénéficient d'une relance et sont repris plusieurs fois, alors que les autres, une fois l'activité maîtrisée, retournent la pratiquer d'une façon autonome dans le cadre de leur classe. Dans ce type d'intervention, l'organisation et la gestion de l'activité sont du ressort de l'enseignante de soutien. On peut le caractériser par l'expression **soutien copilotage**.

¹ Matériel didactique édité par la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME).

L'intervention de l'enseignante de soutien pour une observation ou une aide particulière procède d'une demande qui lui est généralement adressée par la titulaire, plus rarement par les parents ou un spécialiste. Il s'agit le plus souvent d'un deuxième regard qui est sollicité avant une proposition de prise en charge par le soutien, une demande d'investigation par un spécialiste (psychologue, logopédiste, psychomotricien, etc) ou une décision de réorientation (classe D, d'intégration, etc.). L'observation se porte sur les attitudes de l'élève, son mode d'organisation face à la tâche, son fonctionnement en situation d'apprentissage, ses aptitudes et ses lacunes. Elle peut être réalisée avant ou après une prise en charge, dans le cadre de sa classe régulière ou dans la classe de soutien pédagogique. Il peut également être question d'apporter une aide ponctuelle à l'élève dans la gestion du «ménage» de classe (organisation de sa place de travail, rangement de la table, du sac d'école, recherche du matériel approprié, etc.), dans des activités «remotivantes» ou lors de l'arrivée d'un nouvel élève dans le collège. Le terme de **soutien expertise** précise son rôle.

PROCÉDURE, ACCOMPAGNEMENT ET INFORMATIONS

La demande de prise en charge émane généralement des enseignantes titulaires. Le choix du type d'intervention est en principe effectué durant la concertation entre l'enseignante titulaire et la maîtresse de soutien (ou après une observation en classe). Toutes deux vont évaluer la demande, analyser la nature des difficultés et établir un bilan qui détermine la forme, le contenu, la fréquence, les objectifs et les modalités de la prise en charge. Ce choix résulte donc d'options prises en fonction de la spécificité de la situation : quelle(s) est (sont) la (les) difficulté(s) identifiée(s) ? quel projet envisager ? avec quel(s) intervenant(s) ? quel(s) objectif(s) veut-on atteindre ? avec quels moyens ? dans quel laps de temps ? D'autres paramètres sont quelquefois à prendre en compte : l'horaire, l'effectif de la classe, un suivi thérapeutique conjoint, etc.

Le suivi de l'élève nécessite un feed-back régulier (de l'enseignante de soutien à l'enseignante de classe et inversement), même s'il se produit de manière plutôt informelle. Des réajustements, parfois nécessaires, sont discutés à cette occasion. A l'échéance de la prise en charge, enseignante titulaire et enseignante de soutien vont procéder à une évaluation des progrès réalisés en fonction des objectifs visés. Il peut arriver que le contrat soit renouvelé lorsque les objectifs n'ont pas été atteints ou qu'il faut en fixer d'autres.

Toutes les interventions ont lieu pendant les heures d'enseignement et dans le collège fréquenté par les élèves. Les prises en charge régulières sont signalées aux parents, oralement ou par écrit (cf. annexe 2), par l'intermédiaire de l'enseignante titulaire ou par l'enseignante de soutien. Au début de l'année scolaire, l'enseignante de soutien pédagogique responsable du collège signale sa présence, son nom et sa fonction par un formulaire collé dans l'agenda de chaque élève (cf. annexe 2). Elle réunit également à ce moment de l'année les collègues titulaires avec lesquelles elle collabore : ensemble elles définissent le cadre de leur collaboration, souvent en regard des expériences vécues durant l'année précédente.

Pour terminer, les enseignantes de soutien sont présentes à toutes les séances d'information d'établissement destinées aux parents. Elles se joignent volontiers aux réunions de classe organisées par les titulaires qui en font la demande : c'est l'occasion

pour elles de se présenter aux parents, d'évoquer le type de collaboration qu'elles ont établi avec leurs collègues et d'expliquer les diverses modalités d'aide qu'elles proposent aux élèves. Elles assistent de même à tous les entretiens (enseignantes–parents, enseignantes–spécialistes, enseignantes–direction) où leur présence est sollicitée. Enfin, elles participent, lors des conférences des maîtres, aux débats et aux prises de décision (promotion, maintien, réorientation).

III. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Comme mentionné dans l'introduction, les objectifs de cette étude se situent à deux niveaux : d'abord ceux qui, sur un plan spécifique, visent à rendre lisibles des pratiques diversifiées de soutien pédagogique dans le cadre d'un établissement, et ensuite, sur un plan plus général, ceux qui tendent à mener une réflexion de fond sur le soutien pédagogique à partir des pratiques.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Recenser les diverses formes d'intervention pratiquées pendant une année scolaire (2002-2003);
- dégager des constats généraux sur les modalités privilégiées, et celles qui le sont moins, voire pas du tout, utilisées;
- observer, par cycle, les caractéristiques des interventions pratiquées;
- relever les aspects positifs et négatifs liés à chaque forme de prise en charge;
- situer les similitudes et les différences entre les pratiques de soutien mises en œuvre, comparer des pratiques;
- analyser les diverses formes de collaboration établies avec les titulaires en lien avec les pratiques de soutien;
- décrire et analyser les difficultés rencontrées;
- imaginer des solutions possibles.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

- Décrire et analyser et comparer quelques modèles de structures d'aide aux enfants en difficulté scolaire;
- dégager les éléments constitutifs de ces modèles (composants);
- situer ces éléments dans un cadre de référence théorique;
- comparer différents modèles à l'aide de leurs composants;
- mener une réflexion sur les aspects généraux du soutien pédagogique en lien avec les pratiques analysées;
- ébaucher, à partir des axes de la réflexion, un projet adapté à un contexte spécifique;
- proposer des pistes pour l'avenir.

PARTICIPANTES

Six enseignantes de soutien pédagogique travaillant dans l'établissement enfantin et primaire *Prélude* à Morges.

RECUEIL DES INFORMATIONS

Les données sont recueillies au moyen de deux grilles personnelles :

- un tableau résumé des interventions (annexe 3),
- une grille d'analyse de pratiques (annexe 4).

PROCÉDURE

Après avoir obtenu l'accord du groupe ainsi que celui du directeur de l'établissement, la démarche est explicitée aux six enseignantes : objectifs, moyens, déroulement, temps à y consacrer individuellement et collectivement.

RÉSUMÉ DES FORMES D'INTERVENTION (cf. annexe 3)

Dans un premier temps, il s'agit pour chacune d'elles de recenser les activités du soutien pédagogique au moyen de la grille «Résumé des interventions».

Ce tableau doit permettre à chaque enseignante de présenter un **résumé des formes d'intervention pratiquées** par elle-même, au cours de l'année scolaire 2002-2003. Celui-ci indique le **nombre total d'interventions par modalité** (individuelle – sur inscription – petit groupe – groupe de besoin ou de niveau – demi-classe ou classe – thème – observation ou aide particulière – autre) et par cycle (CIN 1-2, CYP I 1-2, CYP II 1-2), sans tenir compte ni de la fréquence (p. ex. 2 x par semaine) ni de la durée (p. ex. du 3.10 au 24.11)¹ dans le but d'analyser les types de pratiques.

Cette grille est complétée sur la base des deux rapports semestriels de l'année scolaire 2002-2003, rédigés par chaque enseignante de soutien.

DONNÉES SPÉCIFIQUES ET COMPLÉMENTAIRES

Certaines particularités des interventions sont demandées sous forme de données spécifiques afin de préciser leur cadre :

- interventions pratiquées En Classe régulière ⇔ EC
- Cours Intensifs de Français destinés aux élèves allophones ⇔ CIF
- groupes constitués d'élèves provenant de Plusieurs Classes ⇔ PC
- élèves de 3^e année du cycle ⇔ *
- élèves de classe D ⇔ D.

Les données complémentaires, taux d'activité de l'enseignante et nombre de classes concernées (par cycle), précisent le contexte dans lequel les activités sont développées.

¹ L'idée qui guide ce choix est d'établir un recensement en termes d'«utilisation» des diverses modalités et non d'un «taux d'activité» par modalité.

Les prises en charge difficilement catégorisables ont été décrites et examinées par l'ensemble du groupe avant de figurer dans le tableau. La totalité des données ainsi recueillies a servi de base à l'analyse du dispositif général, ainsi qu'à l'analyse des interventions pratiquées par cycle (voir chap. IV. Analyse des différentes formes d'intervention pratiquées).

ANALYSE DE PRATIQUE PERSONNELLE

Les données individuelles figurant dans la grille «Résumé des formes d'intervention pratiquées» ont permis à chaque enseignante d'analyser son propre fonctionnement. Cette analyse personnelle visait à mettre en évidence **la modalité la plus pratiquée** (d'une façon générale) et celle qui l'est le moins.

Ces deux aspects ont ensuite été examinés par l'enseignante concernée afin de dégager **les raisons** de leur plus ou moins grande/faible utilisation. S'agit-il d'un problème organisationnel, de solutions propres à une discipline, d'un mode de fonctionnement lié à un type de collaboration, de demandes très différentes, ... ?

Le deuxième volet de cette analyse cherche à examiner **les caractéristiques des interventions** pratiquées **par cycle**. Quelle est (sont) la (les) modalité(s) privilégiée(s) au CIN, respectivement aux CYP I et II ? Quelles sont celles auxquelles elle n'a pas ou peu eu recours ? Quelles sont **les raisons** de leur rare sollicitation ?

Les réponses à ces questions ont été consignées par chacune sous forme de mots-clés dans le tableau «Analyse de pratique» (cf. annexe 4).

ENTRETIENS

Les éléments fournis par les deux grilles (résumé des formes d'intervention pratiquées et analyse de pratique) se rapportent aux objectifs spécifiques présentés au début du présent chapitre. Ils ont été regroupés et synthétisés pour être mis en discussion lors de deux rencontres du groupe des enseignantes de soutien pédagogique. Les remarques des participantes ont été consignées puis retranscrites sous forme de commentaires généraux (voir chap. V.- Commentaires sur les formes d'intervention : avantages et inconvénients). Cette transcription a été soumise à l'approbation du groupe pour une validation interne.

La dernière discussion a été organisée en fonction des objectifs généraux (cf. p. 15). Le débat, engagé sur la base des éléments retenus lors des rencontres précédentes, avait pour but de déterminer un axe de réflexion important afin de le développer et d'ébaucher des solutions. Les propositions ont fait l'objet d'une discussion en présence du directeur de l'établissement. Cette dernière rencontre figure sous forme de synthèse à la fin du rapport (chap. VII- Quel rôle pour l'enseignante de soutien ?).

IV. ANALYSE DES DIFFÉRENTES FORMES D'INTERVENTION PRATIQUÉES

Deux précisions sont à faire avant l'analyse globale des formes d'intervention pratiquées au cours d'une année scolaire et recensées par chacune des enseignantes consultées :

- a : la première concerne l'aspect particulier des informations recueillies,
- b : la seconde a trait au choix des paramètres observés.

a : Cette étude répertorie et analyse la fréquence d'utilisation de diverses formes d'intervention pratiquées par six enseignantes de soutien sous la forme d'une synthèse quantifiée. Ce recensement s'est fait sur la base de deux documents administratifs remplis par chacune d'elles à la fin de chaque semestre. On peut légitimement considérer que les interventions mentionnées dans ces rapports constituent «des actes professionnels» délibérés et significatifs. Les analyses qui vont suivre se fondent sur ceux de l'année scolaire 2002-2003.

Plusieurs enseignantes ont signalé que, si elles avaient à recenser leurs interventions au cours de l'année scolaire présente (2003-2004), les résultats seraient très différents. Elles précisent que leur façon d'intervenir dépend principalement du type de collaboration qu'elles ont établi avec leurs collègues de classe, de la dynamique du collège où elles sont intégrées et de la population des élèves auxquels elles ont affaire. Ces remarques font apparaître trois points sur lesquels le groupe est appelé à réfléchir ultérieurement dans la démarche, lors de la réflexion sur les aspects généraux du soutien :

- la collaboration avec les enseignantes titulaires,
- les problématiques prises en charge (ou non) par le soutien,
- le rôle de l'enseignante de soutien.

La mise en discussion des aspects positifs et négatifs liés à chaque forme de prise en charge a pour but d'apporter des précisions et des commentaires plus détaillés à la vision d'ensemble (voir chap. V.- Commentaires sur les formes d'interventions : avantages et inconvénients).

b : Nous avons décidé de prendre en considération le nombre d'interventions pratiquées dans chacune des modalités proposées, sans tenir compte ni de la fréquence, ni de la durée des prises en charge, afin d'observer la fréquence d'utilisation des différentes modalités. On veillera donc à ne pas considérer les taux évoqués comme représentant des taux d'activité. Ceci met en évidence que le problème n'est pas de parvenir à identifier des quantités absolues, mais de dégager des tendances générales et de susciter des explications.

De fait, il faut rester conscient que, vu le faible nombre d'enseignantes consultées, nous avons affaire à des cas particuliers. Tous les chiffres, et plus particulièrement certains pourcentages, sont par conséquent à traiter avec prudence. Les constats qui sont établis ne peuvent qu'**indiquer des tendances générales**. L'idée principale est de montrer ce qui, dans une panoplie d'offres, est plus ou moins exploité et d'en chercher les raisons.

RÉSULTATS GÉNÉRAUX, ANALYSE DU DISPOSITIF ET COMPARAISON DES PRATIQUES

Le tableau 1 comprend les données concernant la totalité des interventions pratiquées au cours de l'année scolaire 2002-2003 par les six enseignantes. Les deux colonnes de gauche donnent une perspective globale (c'est-à-dire tous cycles confondus) de leur utilisation.

Les deux colonnes de droite indiquent, pour chaque forme d'intervention, combien d'enseignantes la pratiquent ainsi que les taux minimum et maximum d'utilisation.

La description de chacune des modalités figure dans le chapitre précédent : «Les différentes formes d'intervention de l'enseignante de soutien : caractéristiques et fonctionnement.» Elle est rappelée ici brièvement sous forme de mots-clé.

Tableau 1 : Formes d'intervention pratiquées et comparaison des pratiques

Formes d'intervention	Nb. total d'interventions	Taux global d'utilisation	Pratiqué par ... enseignantes (sur 6)	Taux d'utilisation min. et max en %
Petit groupe, 2-4 enfants (soutien entraînement)	172	32	3 3	30 et 50 (a) 20 et 40 (b)
Individuelle (soutien personnel)	151	28	3 3	31 et 66 (b) 16 et 23 (a)
Sur inscription (soutien dépannage)	62	12	5	6 et 24
Observation, aide particulière (soutien expertise)	52	10	5 1	4 et 20 1
Classe, demi-classe (soutien copilotage)	46	9	4 1	4 et 21 2
Groupe de besoin, de niveau, plus de 4 enfants (soutien dédoublement)	39	7	4 2	8 et 13 1
Thème (soutien affinage)	10	2	1	8
Nombre total d'interventions et pourcentage total	532	100		

Au niveau général, on constate que les interventions en petit groupe et en individuel sont pratiquées à environ 30% chacune. Les formes de prise en charge sur inscription, l'observation ou l'aide particulière, l'animation en classe (ou par demi-classe) sont pratiquées à environ 10% chacune. Le groupe de besoin et le thème sont des interventions peu pratiquées.

On peut dégager deux constats de ces données globales :

- Les modes d'engagement traditionnels (en individuel et en petit groupe), pratiqués à 60%, laissent une place importante pour des interventions moins conventionnelles telles que la prise en charge sur inscription de l'élève ou l'animation avec une demi-classe, par exemple. Les conditions dans lesquelles elles se négocient sont développées au chapitre suivant.
- La diversification des prises en charge semble offrir à chacune la possibilité d'adapter ses interventions aux conditions «environnementales», c'est-à-dire, comme mentionné au début de ce chapitre, à la dynamique du collège, aux problématiques des enfants, au type de collaboration établi avec les collègues de classe régulière, aux disponibilités dans l'horaire. On est également en droit de se demander quelle influence les pratiques professionnelles habituelles de l'enseignante de soutien et celles de ses différentes collègues titulaires exercent sur les choix privilégiés.

Le tableau 1 permet de comparer les pratiques entre elles. On peut ainsi observer deux configurations inversées. **La moitié des enseignantes (a) pratiquent majoritairement des interventions en petit groupe** (entre 30 et 50%), **complétées par des prises en charge individuelles** (entre 16 et 23%). Pour ce groupe, ces deux formes d'intervention se conjuguent avec toutes les autres, excepté le thème : l'observation, la classe ou demi-classe (entre 4 et 20%), le groupe de besoin (entre 9 et 13%), l'inscription (entre 6 et 13%).

Les interventions de l'autre moitié des enseignantes (b) se font en majorité individuellement (entre 31 et 66%), **complétées par la formation de petits groupes** (entre 20 et 40%). Pour ce groupe, ces deux modalités se combinent avec toutes les autres : l'inscription (entre 6 et 24%), la classe ou demi-classe (11%), le groupe de besoin (1 à 8%), l'observation (1 à 5%). Le thème n'est pratiqué que par une d'entre elles (8 %).

Ces observations entraînent différentes remarques :

- Les interventions classiques d'**aide à l'enfant** (en individuel et en petit groupe de deux à quatre enfants) restent donc bien présentes et semblent être **privilégiées tant par les enseignantes de soutien que par les titulaires**.
- L'ensemble des sept modalités proposées figurent chez une enseignante, six sur sept chez quatre autres enseignantes, et quatre sur sept chez une dernière. On peut donc affirmer que **l'ensemble des offres d'intervention est assez bien exploité, à l'exception du thème**. Ce point sera repris lors de la mise en commun et de la comparaison des pratiques.
- Les interventions pratiquées par cinq enseignantes auprès de l'ensemble des élèves d'une classe (ou d'une demi-classe) se situent entre 2 et 21%. Par rapport à 1991, on peut constater que les réticences à **l'ouverture de la classe à une autre intervenante** ont tendance à faiblir chez certaines titulaires. Cette disposition à l'ouverture semble indiquer que les demandes d'**aide à l'enseignement** sont présentes. Elles apparaissent également dans les interventions d'observation ou de prise en charge de groupes de besoin.
- Les écarts constatés pour l'intervention au niveau de la classe ou de la demi-classe (entre 2 et 21%) s'observent également à propos de l'observation ou de l'aide par-

ticulière, pratiquée entre 1 et 20%, ainsi que pour le groupe de besoin (ou de niveau) pratiqué entre 1 et 13% et par toutes les enseignantes. Ces différences feront l'objet d'explications plus complètes au cours de la discussion du groupe.

- L'intervention sur inscription de l'enfant est pratiquée par cinq enseignantes et se situe entre 6 et 24%. Cette modalité sous-entend que l'élève connaît les objectifs à atteindre et est capable d'estimer leur degré d'acquisition par du travail formatif. Certains principes d'EVM visant à rendre l'enfant responsable de ses apprentissages vont dans le sens de cette forme d'**aide sollicitée par l'enfant**, mais qui néanmoins peut être induite par l'enseignante.
- Quelques remarques à propos de l'ensemble des interventions pratiquées se rapportent à des spécificités : le CIF concerne 9,2% des prises en charge, 7,5% des interventions se font à l'intérieur de la classe régulière. Le groupe s'était fixé comme objectif pour cette année d'introduire du travail avec des groupes constitués d'enfants provenant de plusieurs classes : 7,1% des interventions y correspondent.

D'une manière générale, 23% des interventions concernent des enfants du CIN, 39% s'adressent à des élèves du CYP I et 38% à ceux du CYP II.

EN RÉSUMÉ

Dans une palette d'offres diversifiées (sept modalités différentes sont à disposition), les modes d'engagement traditionnels (en individuel et en petits groupes) sont privilégiés et pratiqués à environ 60%, ce qui laisse environ 40% pour l'utilisation d'interventions moins conventionnelles (sur inscription, en classe, pour observation, par exemple).

La comparaison entre les pratiques montre que les diverses formes de prise en charge à disposition permettent à chaque enseignante de soutien d'adapter ses interventions aux conditions «environnementales» (dynamique du collège, problématique des élèves, type de collaboration établi avec les titulaires).

ANALYSE DES MODALITÉS D'INTERVENTION PRATIQUÉES PAR CYCLE

Le tableau 2 présente les interventions pratiquées dans chacune des modalités, détaillées par cycle, ainsi que le taux global d'intervention qu'elles représentent. Y figure également le nombre d'enseignantes concernées. Signalons à ce propos que, sur les six enseignantes ayant participé à cette enquête, une d'entre elles n'a pas de classe CIN dans son collège, une autre n'a pas de classe du CYP I et une dernière pas de classe de CYP II, ce qui explique un référent égal à cinq pour chacun des cycles mentionnés.

Tableau 2 : Interventions pratiquées par cycle

Formes d'intervention	CIN			CYP I			CYP II		
	Nb. interv.	Util. env. %	Pratiqué par ... ens. sur 5	Nb. interv.	Util. env. %	Pratiqué par ... ens. sur 5	Nb. interv.	Util. env. %	Pratiqué par ... ens. sur 5
Petit groupe, 2-4 enfants (soutien entraînement)	51	41	5	62	30	5	59	29	4
Individuelle (soutien personnel)	24	19	5	72	35	5	55	27	5
Sur inscription (soutien dépannage)	2	2	1	29	14	4	31	15	4
Observation, aide particulière (soutien expertise)	23	19	5	14	7	3	15	8	4
Classe, demi-classe (soutien copilotage)	14	11	2	24	12	4	8	4	3
Groupe de besoin, de niveau, plus de 4 enfants (soutien dédoublement)	10	8	2	5	2	3	24	12	4
Thème (soutien affinage)	0	0	0	0	0	0	10	5	1
Nombre total d'interventions et pourcentage total	124	100		206	100		202	100	

CONSTATS POUR LE CIN

Sur le plan général, les interventions se font majoritairement en petits groupes (41%). Les prises en charge individuelles et l'observation ou l'aide particulière correspondent à une utilisation d'environ 20% chacune, l'animation en classe ou demi-classe et les groupes de besoin à environ 10%. Les interventions sur inscription sont rares et celles avec un thème ne sont pas pratiquées.

- En comparant les pratiques, on peut constater que trois enseignantes sur cinq privilégient les interventions en petits groupes, une enseignante pratique de l'animation avec la classe (ou demi-classe); chez une autre, la prise en charge favorisée est individuelle. **Un engagement plutôt collectif** semble prévaloir pour la majorité des enseignantes de soutien à ce stade de la scolarisation.
- Ce constat est conforté par la comparaison de l'utilisation des modalités en petit groupe et en individuel par cycle (CIN–CYPI–CYP II) : c'est **au CIN que la prise en charge en petit groupe est la plus utilisée** (respectivement 41 – 30 – 29%) et que les interventions individuelles sont les moins pratiquées (respectivement 19 – 35 – 27%).

- L'observation ou l'aide particulière est pratiquée par toutes les enseignantes, de même que la prise en charge individuelle, ce qui met en évidence le besoin éprouvé par les enseignantes titulaires de bénéficier d'un regard extérieur sur le fonctionnement scolaire de l'enfant et d'une aide qui soit personnalisée. Il est intéressant de noter également à propos de l'**observation** que c'est **au CIN que cette modalité est la plus sollicitée**.
- Deux enseignantes ont constitué des groupes de besoin, soit avec plus de quatre élèves; deux autres font des interventions au niveau de la classe (ou de la demi-classe), c'est-à-dire avec un nombre relativement important d'élèves. Ce constat confirme que **les interventions majoritaires au CIN sont collectives**, dénotant bien l'importance accordée aux objectifs de socialisation à ce stade de la scolarisation.
- Une seule enseignante pratique des prises en charge sur inscription, ce qui pose la question des modalités de l'inscription chez les jeunes élèves parfois non scripteurs, notamment par la prise en compte d'une demande formulée oralement. Avec cette modalité, on peut également se demander quels élèves, et pas seulement ceux du CIN, ont les capacités métacognitives suffisantes pour prendre conscience qu'ils ont besoin d'aide.

CONSTATS POUR LE CYP I

Sur un plan général, 35% des interventions sont individualisées et 30% se font en petit groupe. Les prises en charge sur inscription se pratiquent à environ 15%, l'animation en classe ou demi-classe et l'observation ou l'aide particulière à environ 10% chacune. La constitution de groupes de besoin est plutôt rare et les interventions avec un thème ne sont pas utilisées.

- Toutes les enseignantes pratiquent des prises en charge individuelles : trois d'entre elles majoritairement, les deux autres y recourent moins souvent. Cette forme d'**aide personnalisée à l'élève** semble correspondre à **un besoin important de ce cycle**, plus spécifiquement axé sur les apprentissages fondamentaux et le rythme personnel des acquisitions.
- Toutes les enseignantes pratiquent des interventions avec de petits groupes d'enfants : deux d'entre elles majoritairement, les trois autres à une fréquence moins importante. Avec la remarque faite plus haut, nous retrouvons un constat qui a déjà été développé auparavant : des configurations de pratiques opposées indiquant que les interventions d'aide classiques sont les plus utilisées.
- Quatre enseignantes sur cinq font des interventions au niveau de la classe (ou de la demi-classe). Il serait intéressant de savoir à quels types de demandes ou d'activités correspondent ces prises en charge de tous les élèves d'une volée : animation de jeux de mathématique, de lecture, ... ? On peut émettre l'hypothèse que l'aide à l'enseignement pourrait en être la cause.
- La constitution de groupes de besoin ou de niveau, pratiquée par trois enseignantes, se fait dans une faible mesure et semble confirmer que **l'aide individualisée reste une solution privilégiée au CYP I** : les prises en charge individuelles ajoutées à celles sur inscription de l'élève constituent environ la moitié des interventions pratiquées.
- Quatre enseignantes pratiquent des prises en charge sur inscription et font de l'observation ou de l'aide particulière. L'utilisation de ces deux modalités semble indi-

quer que les **besoins spécifiques**, exprimés par l'enfant ou pressentis par l'enseignante titulaire, sont **pris en compte par le soutien**.

CONSTATS POUR LE CYP II

Sur un plan général, environ 30% des interventions sont pratiquées en petit groupe et 30% aussi en individuel. La prise en charge sur inscription représente 15% des interventions, la constitution de groupes de besoin ou de niveau, l'observation ou l'aide particulière, environ 10%, l'animation en classe ou demi-classe ainsi que le thème, environ 5%.

- Trois enseignantes interviennent majoritairement avec de petits groupes, une avec une fréquence moindre. Celle qui ne pratique pas cette forme d'intervention, constitue par contre des groupes de besoin ou de niveau.
- La prise en charge individuelle est utilisée par toutes les enseignantes : majoritairement par deux d'entre elles, dans une plus faible mesure par deux autres, alors que chez la cinquième enseignante, on observe une répartition identique entre ses interventions en individuel et celles en petit groupe. Pour l'ensemble des enseignantes de soutien, **la prise en charge individuelle est donc autant pratiquée que celle en collectif**.
- En comparant les configurations de pratiques entre les différentes enseignantes dans ce cycle, on peut constater qu'elles sont très dissemblables : bien que les interventions individuelles et en petit groupe soient pratiquées par chacune, leur articulation avec les autres modalités montre de grandes différences. Les cinq points suivants présentent ces disparités une à une :
- Quatre enseignantes (sur cinq) pratiquent des prises en charge sur inscription; chez l'une d'elles, c'est l'intervention la plus fréquente. Une enseignante ne l'utilise pas du tout. On peut observer que cette modalité est sollicitée de manière identique qu'au CYP I.
- Le même constat peut être fait à propos des groupes de besoin ou de niveau : quatre enseignantes l'utilisent, à une fréquence importante pour l'une d'entre elles. Une enseignante n'y recourt pas du tout. A ce stade de la scolarité où il est nécessaire d'assurer des minima avant le cycle d'orientation, on peut se demander ce que cette pratique traduit. Un besoin de synthétiser les savoirs, une plus grande spécificité des contenus ou une moins grande liberté laissée au rythme d'apprentissage personnel ?
- L'observation ou l'aide particulière est utilisée à une fréquence peu élevée par quatre enseignantes. Une enseignante ne la pratique pas du tout. On peut observer que cette modalité est pratiquée d'une manière identique au CYP I et au CYP II, mais dans une mesure moins importante qu'au CIN.
- Les interventions en classe (ou demi-classe) sont présentes, mais à un faible taux d'utilisation, chez trois enseignantes. Deux d'entre elles ne les pratiquent pas du tout. Cette modalité est moins utilisée au CYP II qu'au CYP I et au CIN. Pour tenter de comprendre pourquoi, il faudra voir s'il y aurait lieu de proposer des aménagements aux enseignantes titulaires du 2^e cycle.
- Une seule enseignante pratique des interventions sur thème. La définition de cette modalité est à revoir.

EN RÉSUMÉ

Au CIN, on constate un engagement plutôt collectif (environ 50%) : c'est à ce stade de la scolarisation que les prises en charge de groupes d'élèves sont les plus nombreuses, dénotant l'importance accordée aux objectifs de socialisation.

C'est dans ce cycle que l'observation est la plus pratiquée (environ 20%), manifestant un besoin de la part des enseignantes titulaires de bénéficier d'un autre regard sur l'élève (dépistage).

Au CYP I, que ce soit par une prise en charge individuelle ou sur inscription de l'élève (environ 50%), l'aide personnalisée est une solution privilégiée.

Les interventions au niveau de la classe sont pratiquées à la même fréquence qu'au CIN (environ 10%), indiquant certainement une forme de demande d'aide à l'enseignement.

Au CYP II, les interventions en individuel se font à la même fréquence que celles en collectif (environ 30% chacune).

Très peu d'interventions se font au niveau de la classe (moins de 5%) : y aurait-il des aménagements d'offre à faire aux enseignantes de ce cycle ?

On observe la plus forte utilisation de groupes de besoin ou de niveau (plus de 10%), traduisant probablement une propension à l'homogénéisation des savoirs à ce stade de la scolarité.

V. COMMENTAIRES SUR LES FORMES D'INTERVENTION : AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

Un des objectifs de cette étude est de situer les différences et les similitudes entre les pratiques de soutien en comparant les résultats du recensement des différentes modalités pratiquées par les unes et les autres. Les autres objectifs visent à relever les avantages et les inconvénients liés à chaque modalité, à aborder les difficultés que les unes et les autres rencontrent dans la pratique et à imaginer des solutions.

Les remarques et commentaires qui suivent ont été faits au cours de deux rencontres du groupe, sur la base des informations fournies par chacune à la suite du recensement des formes d'intervention, et surtout à partir du vécu professionnel propre à chaque enseignante de soutien. Après sa retranscription, le texte contenant les éléments de la discussion a été soumis à l'approbation de chacune.

LA PRISE EN CHARGE INDIVIDUELLE

Cette forme d'intervention est appréciée tant par les enseignantes de soutien que par certaines enseignantes titulaires. Elle est considérée comme importante pour intervenir dans des situations particulières, c'est-à-dire lorsque la problématique est complexe. Il arrive parfois qu'un élève suivi dans le cadre d'un groupe doive être pris en charge individuellement : cette modification intervient lorsque enseignantes titulaire et de soutien estiment d'un commun accord que l'évolution de l'enfant serait ainsi favorisée.

La relation interindividuelle privilégiée par cette modalité permet à l'enseignante de soutien d'être pleinement à l'écoute de l'enfant : il peut parler de ses difficultés scolaires, sans gêne ni crainte de jugement de la part de pairs ou de la nôtre. L'enseignante doit être capable, dans ces situations, de créer un climat de dialogue favorable, non intrusif, afin de permettre à l'enfant d'exprimer clairement ses besoins, ses doutes, ses craintes. Nous relevons le fait que la relation individuelle enseignant-enseigné peut être lourde à supporter par l'enfant à qui on l'a imposée, ou insuffisamment expliquée. De plus, selon l'âge, la verbalisation de ses propres difficultés n'est pas toujours aisée et spontanée. Ce travail peut déjà s'amorcer dans le cadre de la classe régulière avec l'enseignante titulaire qui aide l'enfant à formuler oralement sa demande d'aide.

Cette forme de prise en charge permet de traiter de la problématique bien spécifique à l'élève parce qu'elle donne la possibilité à l'enseignante de soutien d'identifier très précisément la composition de son «bagage de savoir et de savoir-faire» et de prendre en considération les conditions contextuelles de ses difficultés. On peut alors parler d'aide personnalisée et adaptée.

L'aide individualisée favorise la concentration et l'attention de l'enfant sur un sujet bien ciblé. Afin d'éviter une surcharge cognitive ou de la fatigue, il convient de varier les approches et d'alterner temps de travail et temps de discussion. Il est important que l'enseignante de soutien «recentre» régulièrement l'enfant sur le sujet abordé

pour ne pas laisser le côté affectif prendre le dessus. La gestion de la relation demande de la vigilance, car nous sommes et devons rester des pédagogues, et non des psychologues ou des parents de substitution.

La fin de la prise en charge est un moment crucial : l'enfant doit savoir qu'il est arrivé au terme de son projet, qu'il a atteint le ou les buts fixés ensemble; il convient donc de le lui dire très clairement. De plus, un entretien avec l'enseignante de classe doit nous permettre de la mettre au courant de l'évolution de l'enfant placé en soutien et de nous renseigner sur les progrès constatés (ou non) en classe.

Les inconvénients signalés pour cette forme d'intervention font état du manque d'interactions avec les pairs et d'une réalité qui se trouve loin de la dynamique de groupe vécue en classe. Il serait idéal que cette aide individualisée soit momentanée et qu'elle puisse se poursuivre par un accompagnement de l'enseignante de soutien dans le cadre de la classe régulière ou par des entretiens de suivi réguliers avec l'enseignante titulaire et l'enfant.

L'effet de marginalisation ou d'exclusion ressenti par l'enfant pris individuellement au soutien ne nous semble pas être observable dans ce dispositif. Il faut signaler que beaucoup d'enfants passent ponctuellement ou régulièrement dans la salle de soutien pédagogique, pour toute forme de prise en charge : groupe de besoin, sur inscription, par demi-classe, etc., et que notre présence régulière au sein des collèges fait de nous des enseignantes à disposition de tous les élèves. On peut émettre l'hypothèse que le fait d'aller au soutien soit devenu courant, banalisant et dédramatisant ainsi la situation d'aide.

Ce qui nous paraît par contre nécessaire de prendre en compte, d'améliorer et de discuter avec les enseignantes titulaires, ce sont les moments de classe qui entourent la prise en charge : que fait l'enfant au moment où il doit quitter sa classe ? que s'y passe-t-il lorsqu'il est absent ? comment s'effectue son retour ? a-t-il manqué des explications ? doit-il rattraper un travail ? a-t-il la possibilité de raconter ce qu'il vient de faire au soutien ?

Autre piège à éviter avec la prise en charge individuelle : que l'enfant se repose sur l'aide apportée et que son attention en classe diminue. Nous devons en faire un élève autonome, c'est-à-dire le moins dépendant possible de nous, en le responsabilisant dans la progression de ses apprentissages.

LA PRISE EN CHARGE SUR INSCRIPTION

Elle permet à l'élève de demander de l'aide lorsqu'il en ressent la nécessité. Généralement individuelle, cette forme d'intervention est dépendante de la demande formelle adressée par l'enfant à l'enseignante de soutien, ce qui implique qu'il se déclare partie prenante «a priori» dans la relation d'aide. L'inscription au soutien favorise donc la responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages. La durée de prise en charge est le plus souvent courte, mais elle peut initier une demande plus importante, de la part de l'enseignante ou de la part d'autres enfants, et déboucher sur une forme d'intervention collective (petit groupe, groupe de besoin).

En comparant nos pratiques, nous nous rendons compte que cette modalité est très diversement utilisée : beaucoup sollicitée en fin d'année scolaire par les élèves du

CYP II qui souhaitent réviser un sujet et faire la synthèse des connaissances acquises, elle peut également être demandée avant une évaluation afin de s'assurer de la bonne maîtrise des objectifs visés, ou utilisée comme moyen de remédiation après un travail réalisé avec difficulté en classe. Ce peut être aussi une demande dont le but apparent est de partager quelques instants informels avec l'enseignante de soutien. Nous nous rendons compte que, très souvent, il s'agit de moments d'échange au cours desquels l'enfant nous demande de le rassurer et de lui redonner confiance.

Notre disponibilité horaire ne nous permet pas d'entrer systématiquement en matière. Dans la mesure du possible, nous essayons de rencontrer au moins une fois l'enfant, pour faire le point et le plus souvent le rassurer. Ce que nous retenons, c'est essentiellement le respect qu'il faut avoir à l'égard de toutes les demandes par leur prise en considération.

Les avis sont partagés en ce qui concerne la forme de ces demandes : pour la moitié des enseignantes, les demandes orales sont à prendre en considération au même titre que celles qui sont écrites. L'autre moitié des enseignantes estiment que le passage à l'écrit (ne serait-ce qu'un prénom inscrit sur un bout de papier) est une formalité indispensable, représentant un filtre par lequel l'enfant motive sa démarche. De plus, certaines titulaires sont prêtes à aider l'enfant dans sa formulation écrite.

L'usage de cette modalité est très fortement lié au type de collaboration établie entre enseignante titulaire et enseignante de soutien. Il est également en relation avec le fonctionnement propre à la classe, institué par l'enseignante régulière : les élèves ont-ils l'habitude de formuler des demandes d'aide, d'exprimer leurs besoins, les a-t-on rendus acteurs dans leurs apprentissages ? Il semble que la demande d'aide sur inscription constitue l'aboutissement d'un processus initié dans le cadre de la classe ordinaire et ne soit pas forcément lié à une forme de maturité de l'enfant.

L'information donnée en début d'année scolaire concernant le fonctionnement de cette forme d'intervention doit être régulièrement réactualisée auprès des enseignantes de classe et des élèves. Quelques enseignantes de soutien donnent ces indications à tous les élèves dans le cadre de la classe ou lors de la visite du local de soutien, d'autres s'adressent directement aux enseignantes. Il nous paraît important d'assurer la gestion de cette modalité : prévoir une «boîte aux lettres», la placer en un lieu adéquat, la relever régulièrement, établir la liste des demandes, organiser les prises en charge selon les disponibilités de l'horaire, planifier celles qui nécessitent une intervention autre que ponctuelle, vérifier auprès de l'enseignante du bien-fondé de la démarche entreprise. Nous relevons que cette forme d'intervention peut devenir difficile à gérer lorsque les inscriptions deviennent trop nombreuses : il nous incombe alors de regrouper certaines demandes similaires, d'en affilier d'autres à des groupes déjà constitués autour d'une problématique.

Nous pensons que les enfants au CIN n'ont pas tous les possibilités verbales nécessaires pour exprimer leurs difficultés sur le plan scolaire; c'est pourquoi cette modalité n'est pas vraiment utilisée au CIN. Toutefois, nous remarquons que presque tous les élèves de ce cycle souhaitent venir au soutien. Comme il ne nous est pas possible de répondre favorablement à chaque demande individuellement, nous y accédons ponctuellement d'une manière ou d'une autre : par l'animation d'un jeu collectif dans le cadre de la classe, en racontant un conte, etc. En début ou en fin d'année scolaire, il est parfois proposé aux enseignantes titulaires de composer de petits groupes d'en-

fants qui viendront à tour de rôle exercer une activité prévue par l'enseignante de soutien. Le fait d'avertir les élèves du tournus organisé au préalable évitera des demandes répétées à chaque apparition de l'enseignante de soutien. Ce qui nous paraît essentiel, c'est que chaque enfant ait eu l'occasion d'exercer une activité ou ait passé un moment au cours de l'année scolaire avec l'enseignante de soutien.

LA PRISE EN CHARGE DE GROUPES

Les petits groupes favorisent les interactions multiples entre les enfants : l'expression partagée des difficultés rencontrées, la reformulation par un pair d'une consigne ou d'une explication d'adulte, la comparaison de stratégies utilisées, les actions d'entraide, etc. L'apport et l'enrichissement mutuels sont signalés dans les activités langagières menées avec des enfants du CIN, mais également dans d'autres activités d'apprentissage aux CYP I et II. La socialisation, initiée au CIN, qui passe par l'apprentissage des règles de vie à plusieurs, se poursuit et se précise aux CYP I et II par le biais d'activités ludiques menées au soutien avec de petits groupes d'enfants (au maximum quatre).

Ces interventions en petits groupes nous paraissent rassurantes et dynamiques pour de jeunes élèves, notamment au CIN. La pratique «idéale» serait un travail de groupe alterné entre le local de soutien et l'activité en classe. Par cet aller-retour l'enseignante de soutien pourrait observer si les enfants sont capables de transférer ce qu'ils ont acquis au soutien dans le cadre de leur classe. Peuvent-ils réutiliser de micro-éléments dans une situation réelle ? Cette assistance directe en classe permettrait d'individualiser l'aide après une prise en charge collective.

Plusieurs avantages d'aspect rationnel sont cités pour cette modalité : elle permet d'apporter une réponse à une forte demande de prise en charge de la part des enseignantes titulaires. Elle offre également la possibilité de regrouper des élèves de plusieurs classes qui rencontrent des difficultés semblables. De plus, elle permet de traiter d'un sujet bien ciblé, parfois en lien ou en parallèle avec celui traité en classe et sur une courte durée.

Cette forme d'intervention ne permet pas toujours de mener à terme une démarche personnelle avec un seul enfant. Dans ce cas de figure, nous estimons judicieux de pouvoir le faire individuellement, modifiant de ce fait la composition du groupe initial et la modalité envisagée. Il en va de même pour la prise en considération du rythme d'apprentissage de chacun des membres du groupe : tel élève aura peut-être besoin d'un travail plus long sur les prérequis lors d'une ou deux rencontres supplémentaires en individuel; cet autre, qui a atteint rapidement les résultats attendus, peut quitter le groupe s'il le souhaite. Nous devons veiller à ne pas freiner les apprentissages de certains enfants en les maintenant trop longtemps dans le groupe. Nous pensons que cette modulation dans la constitution des groupes est nécessaire parce que les difficultés des enfants pris en collectif ont tendance à se diversifier rapidement au cours des prises en charge.

LA FORMATION DE GROUPES DE BESOIN OU DE NIVEAU

Ces groupes semblent répondre à un besoin d'«homogénéisation des savoirs» c'est-à-dire à favoriser la constitution du bagage de connaissances minimales nécessaires pour le passage d'un cycle à l'autre, du CYP I au CYP II, et de manière plus marquée encore du CYP II au CYT. Cette modalité autorise la prise en charge de plusieurs élèves d'une même classe, qui rencontrent des difficultés très semblables. Elle permet de cibler une problématique proche du travail de la classe. Nous pensons qu'il s'agit alors d'une forme d'aide à l'enseignante autant qu'à l'enfant. Ce mode d'intervention nous paraît donc être efficace pour répondre à une demande d'aide à l'enseignement par la possibilité que nous avons d'offrir une plage de différenciation.

Dans les inconvénients cités pour cette modalité, nous retenons d'abord que le facteur discipline est à prendre en compte. Les difficultés de gestion de classe peuvent rendre l'approche pédagogique et l'apprentissage moins prioritaires. De plus, la problématique abordée avec un groupe de besoin (ou de niveau) étant très proche de la situation spécifique à une classe, il est difficile d'opérer des mélanges interclasses ou intercycles.

LE THÈME

En décrivant nos pratiques respectives de l'intervention avec des groupes de besoin ou de niveau, nous nous rendons compte qu'elle présente de grandes similitudes avec la prise en charge par thème : le sujet, suggéré par une enseignante titulaire ou un élève, est proposé par l'enseignante de soutien comme thème commun aux élèves d'une ou de plusieurs classes. L'intérêt présenté par cette modalité se situe dans l'aspect transversal qui peut être mis en œuvre en regroupant des élèves de tout âge. L'enseignante qui pratique cette intervention signale qu'elle a plus de suggestions en fin d'année scolaire qu'en début.

Les inconvénients liés à cette forme d'intervention font état de manque de disponibilité dans l'horaire, de difficultés de mise en place, d'organisation et de planification. Ces aspects contraignants font que cette modalité n'est pas vraiment proposée, ni promue.

Nous constatons qu'elle est très apparentée à la constitution de groupes de besoin : le sujet proposé par une ou plusieurs enseignantes de classe peut devenir un thème pour différentes classes, dans la mesure où il correspond à des difficultés «typiques ou classiques». Cette forme de prise en charge s'apparente également à la modalité sur inscription, puisque les enfants qui souhaitent participer à l'activité thème doivent s'y inscrire au préalable. Les discussions à propos de ces points convergents font apparaître que la catégorisation proposée ne correspond pas exactement à l'offre de la «Palette» et qu'il serait bon de redéfinir avec exactitude le mode de fonctionnement de chaque forme d'intervention afin de mieux les distinguer.

L'ANIMATION AVEC LA CLASSE OU LA DEMI-CLASSE

Cette modalité se différencie des autres par le fait qu'elle s'adresse à l'ensemble des élèves et non pas spécifiquement à ceux qui rencontrent des difficultés. L'intérêt de cette intervention est qu'elle permet à l'enseignante de situer l'enfant en difficulté

dans le cadre de sa classe, et qu'elle peut le prendre en charge à d'autres moments selon une modalité différente. Cette contextualisation des difficultés rencontrées n'est pas inutile, dans la mesure où l'enseignante de soutien doit connaître la dynamique particulière à chaque classe ainsi que «les normes» attendues. Nous constatons à ce propos qu'il est indispensable pour nous de bien appréhender les objectifs de fin de cycle et de les mettre en relation avec les exigences des enseignantes titulaires.

Un des avantages liés à ce mode d'intervention, très proche du coenseignement, est qu'il permet d'approcher occasionnellement la réalité de la classe régulière. Le fait de pouvoir inverser les rôles donne l'occasion à l'enseignante titulaire de se «distancer» et d'observer ses élèves dans une activité où elle n'est pas impliquée directement. Ce double regard porté sur certains élèves devient un réel partage professionnel. De même, l'allègement de l'effectif lors de la prise en charge par demi-classe (le plus souvent dans des classes multiâges) permet à l'enseignante titulaire d'intervenir d'une manière plus individualisée avec les élèves de l'autre demi-classe. Pour l'enseignante de soutien, c'est la possibilité de mieux voir fonctionner l'ensemble des élèves d'une classe (ou d'une demi-classe).

Il est reconnu par toutes que ce type d'intervention est très lié au mode de collaboration établi entre enseignantes titulaires et de soutien, et que l'accès à certaines classes n'est pas toujours aisé, ni même souhaité. De plus, il est impératif de redéfinir notre rôle dans ce type de fonctionnement au risque de le voir pris pour de l'assistantat. Nous devons également veiller à ne pas lui donner une trop grande part de notre temps, au détriment des autres formes d'intervention.

A PROPOS DE L'OBSERVATION OU DE L'AIDE PARTICULIÈRE

Il est mentionné que cette modalité a pour objectif d'apporter un autre regard sur un élève particulier. L'observation en classe permet de cerner certaines difficultés de mise en place de stratégies de travail, de fonctionnement en situation d'apprentissage, d'attitudes face à la tâche. Cette modalité a pour but de cibler l'aide à apporter à certains élèves. Il peut s'agir par exemple de difficultés lors de la mise en route d'un travail, de la planification d'une tâche, de la gestion du temps dans l'exécution d'une tâche précise, du choix et de l'amélioration de méthodes de travail.

Le problème posé par l'observation est que cette pratique ne devrait pas porter un jugement péremptoire sur un enfant, mais plutôt constituer une démarche professionnelle basée sur des grilles d'observation spécifiques ou des critères prédéterminés servant à amener des éléments à la discussion. Elle peut être ainsi un précieux outil qui, sur des bases concrètes et réalistes, permet de construire une argumentation en vue d'une proposition de prise en charge ou d'une décision d'orientation, de maintien, d'avancement. Elle peut également guider la réflexion et fournir des pistes d'action pour débloquer une situation problématique.

Lorsque nous allons en classe, nous devons être conscientes qu'une attitude remarquée peut être modifiée, consciemment ou non, par l'élève qui se sent «observé».

GÉNÉRALITÉS

Plusieurs remarques sont d'ordre général, et non pas propres à une forme d'intervention. Nous nous sommes ainsi interrogées pour savoir si les diverses formes de prises en charge «collectives» demandées par les enseignantes titulaires et pratiquées par les enseignantes de soutien étaient liées à la dynamique du collège. Pour une partie d'entre nous, il semble que le fonctionnement propre du collège (pratique du décloisonnement, existence d'un projet pédagogique, d'un conseil de collège, etc.) pourrait avoir une certaine influence sur le choix de prises en charge collectives, probablement parce qu'elles s'inscrivent dans une perspective d'interactivité préexistante. Certaines enseignantes de soutien relèvent le fait que des prises en charge collectives peuvent également être envisagées dans des collèges où les enseignantes titulaires travaillent plus individuellement. En revanche, et comme déjà relevé précédemment, c'est surtout le type de collaboration établi entre enseignantes titulaires et de soutien qui semble prépondérant dans le choix des interventions moins classiques, telles que la prise en charge d'une classe (ou d'une demi-classe) ou sur inscription.

En ce qui concerne la durée des prises en charge, nous nous rendons compte qu'une grande souplesse doit être maintenue. Si la durée doit être déterminée au départ, nous avons vu auparavant qu'il est parfois nécessaire ensuite de reconduire le contrat, de redéfinir les objectifs ou de modifier la forme d'intervention.

La possibilité de regrouper des élèves de plusieurs classes figurait parmi nos objectifs cette année. Nous nous rendons compte que ces regroupements interclasses sont maintenant entrés dans les mœurs et pratiqués sous plusieurs formes : en petits groupes, en groupes de besoin ou de niveau. La coordination des horaires représente l'obstacle majeur de cette pratique.

Nous sentons une grande évolution dans nos rapports avec nos collègues titulaires : au fil des années, le besoin de partager un avis, des tâches, des responsabilités à propos des enfants que nous prenons en charge s'est considérablement accru. Des liens de confiance et de respect réciproques se sont créés, favorisant ainsi la collaboration.

Nous sommes également très impliquées dans les processus de décision, que ce soit pour une réorientation, un maintien ou une proposition de thérapie spécialisée.

CONCLUSION

Nous nous rendons compte que l'utilisation des diverses offres de notre «Palette» nous a ouvert un champ d'actions que nous pourrions identifier plus clairement et mieux cibler. Peut-être s'agit-il pour nous de redéfinir notre cadre de travail et de réactualiser le projet initial, qui date de 1991, en lui donnant de nouvelles orientations ?

VI. VERS UN CADRE THÉORIQUE

Comme mentionné en introduction, la structure étudiée est un «modèle local», élaboré dans un contexte spécifique. La comparaison avec d'autres systèmes de pédagogie compensatoire doit permettre d'identifier les composants communs à tout dispositif d'aide et de les situer dans un cadre de référence théorique. Ceux-ci formeront la base des éléments de la discussion finale et constitueront l'articulation entre les deux parties de cette étude.

COMPOSANTS DE DISPOSITIFS D'AIDE

La confrontation de différents modèles à des textes légaux ou de références pédagogiques a permis de dégager des éléments théoriques communs. Avant de chercher à les identifier dans des situations pratiques et de procéder à des comparaisons entre systèmes, les cinq concepts retenus peuvent se définir de la manière suivante :

- **La collaboration** s'entend au sens général comme «le fait de travailler de concert (après ou en concertation) avec une ou plusieurs personnes à une œuvre commune»¹. Dans les exemples qui suivent, il sera question de collaboration interne, observable par la coordination d'actions de plusieurs intervenants sur le plan scolaire, pour la réalisation d'un objectif commun. La collaboration externe, réalisée la plupart du temps avec les parents, est parfois évoquée par le terme de partenariat. Cette forme de collaboration comprend surtout des informations et n'implique pas forcément des actions.
- **La coopération**, dans une acception générale, est «l'action conjointe de deux personnes»². Dans le cadre spécifique de la pédagogie compensatoire, la distinction entre collaboration et coopération permet de différencier les systèmes où deux enseignantes agissent (coopèrent) en même temps dans la classe, de ceux où les intervenants agissent (collaborent) pour un même projet en des lieux distincts. Collaboration et coopération sont donc toutes deux basées sur des actions.
- **La concertation** se définit globalement comme «le fait de se consulter pour préparer et organiser un projet commun, une attitude commune»³. Préliminaire indispensable à toute collaboration ou coopération, la concertation dans le cadre des modèles décrits réunit tout ou partie des intervenants scolaires, dans le but d'analyser une situation problématique, de proposer des solutions et d'élaborer un projet. La concertation se compose de discussions, d'argumentations, d'échanges sur le plan verbal en vue d'orienter des actions.
- **La différenciation** en pédagogie apparaît en 1973 sous la plume de Louis Legrand⁴. Ce concept, forgé à partir de la «psychologie différentielle», désigne un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. Gillig (1999) énumère plusieurs manières de différencier l'enseignement :

¹ Définition inspirée par le *Petit Larousse* et le *Larousse de la langue française*, lexis.

² Inspiré par la définition de «coopérer» du *Petit Robert*.

³ Idem à la note 1.

⁴ Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. CEMEA, Scarabée.

- par les contenus d'apprentissage lorsque le dosage des tâches se fait quantitativement et en rapport avec les capacités des élèves;
 - par les situations d'apprentissage lorsqu'il y a adaptation des pratiques au développement intellectuel, aux goûts, aptitudes, profil et style cognitifs des élèves pour parvenir à réaliser les objectifs communs à tous;
 - par les méthodes d'apprentissage et d'enseignement lorsqu'il y a prise en compte des stratégies personnelles des élèves et adaptation de l'approche pédagogique;
 - par succession ou alternance de différentes situations d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement en commun, par des outils, des supports, des consignes, des activités, des regroupements d'élèves variés;
 - par simultanéité, lorsque dans la classe les élèves sont occupés à des tâches différentes¹. Dans les modèles ci-après, il ne sera pas toujours possible d'identifier à quel type de différenciation il est fait référence. Par contre, les acteurs de la différenciation sont fréquemment cités.
- **L'intégration**, dans une vision sociologique, est définie comme étant «la situation d'un individu ou d'un groupe qui est membre à part entière d'un groupe social ou d'une collectivité nationale» et «le fait d'être assimilé, incorporé, et d'être devenu une partie prenante d'un groupe social ou de la société, ce qui suppose le partage de valeurs et de normes communes»². En pédagogie, la définition de l'intégration place ce concept comme visée et mesure éducatives, processus actif constituant à la fois le but et le moyen de l'enseignement.

Aux composantes fonctionnelles retenues pourraient s'ajouter des éléments structuraux, tels que coûts engendrés, locaux à disposition, formation requise, public visé afin de créer un panel de critères observables et utiles à des projets ultérieurs. Dans le cadre de l'étude présente, nous nous limiterons principalement aux cinq concepts retenus.

CADRE DE RÉFÉRENCE VAUDOIS

Comment les concepts de **différenciation** et d'**intégration** sont-ils définis et précisés dans les textes officiels ? La clarification de ce cadre est importante dans la mesure où elle situe l'orientation de la politique éducative.

L'accroissement du nombre d'élèves concernés par les mesures de pédagogie compensatoire avait amené les concepteurs du projet Ecole Vaudoise en Mutation (EVM) à mentionner dans l'Exposé des Motifs et Projets de lois (EMPL, mai 1996, p. 15) :

L'analyse de cette évolution récente met en évidence la nécessité de dépasser la vision traditionnelle de l'échec, dont on attribue la cause aux manques de l'élève uniquement. Il n'est plus possible d'ignorer les facteurs environnementaux, extérieurs à l'enfant, qu'ils soient d'ordre social, socioculturel, voire liés à diverses composantes de la structure scolaire elle-même.

Il est donc nécessaire de prendre en compte la **différenciation pédagogique** à tous les niveaux de l'enseignement et dans la formation des maîtres.

¹ Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origines, Actualité, Perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 54-62.

² *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, pp. 100 et 107.

On souhaite ainsi renforcer les **mesures intégrées** de pédagogie compensatoire en offrant des conditions favorisant une réelle **différenciation** au sein de la classe, assurée par l'enseignant régulier.

Puis en p. 27 :

Les actions préventives de l'échec seront prioritairement développées dans le cadre d'une **pédagogie différenciée** au sein de la classe elle-même, tendant à une meilleure approche des particularités de fonctionnement propres à chaque enfant, et au moyen de mesures d'appui.

Ces intentions se sont traduites dans la dernière rédaction de la Loi scolaire vaudoise (LS) datant du 21.9.99 au Chap. III, art. 43, Buts des mesures d'appui :

Les mesures d'appui, individuelles ou collectives, sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés momentanées à tirer profit d'une ou plusieurs disciplines figurant au programme. Elles **s'intègrent à la vie de la classe** et visent à y maintenir les élèves concernés.

Dans ces deux textes, nous pouvons voir que la différenciation y est définie comme une approche pédagogique tendant à mieux prendre en compte les différences des élèves. L'intégration de la différenciation pédagogique et des mesures d'appui constituent donc un moyen dont le but est le maintien des élèves en difficulté dans une classe ordinaire. Le concept d'intégration dont il est question ici fait référence à l'assimilation des mesures d'aide aux activités courantes de la classe régulière et destinées à des élèves en difficulté momentanée. Ceci n'exclut pas l'existence de classes spécialisées, telles que définies dans l'article 41 de la LS, destinées aux élèves dont les difficultés sont persistantes :

Sauf délégation de sa part, le département décide des dispositions à prendre en faveur des élèves en difficulté, notamment par l'instauration de mesures d'appui et la création de classes de pédagogie compensatoire. Ces classes sont : - les classes à effectif réduit; - les classes d'accueil; - les classes de développement.

Pour plusieurs auteurs, «la notion d'intégration en pédagogie a été comprise de diverses façons. On note la polysémie de cette notion dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent à plusieurs fins : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique. En plus, le concept d'intégration et le degré d'intégration peuvent-ils considérablement varier d'une expérience à l'autre ... ? Sous le vocable «intégration», on peut retrouver aussi bien le cas de jeunes regroupés à l'intérieur d'une classe «spéciale» dans une école régulière que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. A son tour, le degré d'intégration dans les classes ordinaires peut varier considérablement : il va de l'intégration limitée à des matières «périphériques» (éducation physique et arts, par exemple) à l'intégration dans les matières «fondamentales» (langue maternelle et mathématiques) jusqu'à l'intégration totale.»¹

Le courant actuel qui se rattache au concept d'intégration semble ressortir d'une perspective plus philosophique. Elle s'inspire, entre autres, d'un texte de l'UNESCO datant de 1994 :

Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractères et de besoins. Les élèves

¹ Extrait d'un texte qui a été présenté dans le cadre du Congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire en août 1995 à Toronto, *Excellence et Équité en Éducation* par Doré, R., Wagner, S., et Brunet, J-P.

ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous.»¹

On verra que, dans les modèles présentés plus loin, ceux qui ont opté pour la suppression des classes de développement se situent dans cette optique.

Les mouvements plus extrêmes, notamment au Canada, abandonnent le terme d'intégration et lui préfèrent celui d'inclusion qui vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire, évitant ainsi une réintégration après une exclusion. Ce type de pratique nécessite la fusion entre enseignement régulier et enseignement spécialisé².

Dans notre canton, des souhaits concernant la diminution des classes à Effectif Réduit (ER) et des intentions d'intégration ont été réitérées oralement par le DFJ; par contre, force est de constater qu'actuellement l'Ecole Vaudoise n'est dotée d'aucun texte légal qui oriente clairement des démarches totalement intégratives. Doit-on en déduire que les équipes d'enseignants qui conçoivent un projet d'intégration le font dans le cadre d'une politique propre à leur établissement ? L'autonomie laissée aux établissements en matière de gestion pédagogique va certainement laisser émerger les différentes acceptions du terme «intégration».

Pour ce qui a trait à la **concertation**, le Règlement d'application de la Loi scolaire vaudoise (RLS) fixe très précisément les axes du fonctionnement pluridisciplinaire.

RA du 22.12.99, Art. 57, Mise en œuvre des mesures :

La prise en charge d'un élève bénéficiant de mesures de pédagogie compensatoire est assurée par une équipe pluridisciplinaire. En fonction des possibilités de l'établissement, cette équipe est constituée d'enseignants, notamment du maître de classe, d'enseignants spécialisés, de psychologues, logopédistes et psychomotriciens. Son action est coordonnée par le directeur ou un enseignant délégué.

L'équipe pluridisciplinaire identifie les difficultés de l'élève et propose une prise en charge cohérente et adaptée à sa personnalité.

Elle établit un bilan pédagogique périodique afin de modifier, le cas échéant, la prise en charge ou l'orientation de l'élève.

Art. 59 (extrait) Décision :

La décision de mettre un élève au bénéfice de mesures de pédagogie compensatoire est prise sur la base d'un bilan pédagogique et du préavis de l'équipe pluridisciplinaire.

Art. 60 (extrait) Suivi :

Pour tout élève, la mise en œuvre des mesures de pédagogie compensatoire fait l'objet d'une évaluation continue et d'un bilan pédagogique par l'équipe pluridisciplinaire.

¹ Extraits de l'article 2 de la Déclaration de Salamanque, sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, juin 1994.

² Pour une information plus complète à ce sujet, on pourra, par exemple, consulter le texte *Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles* de J. L. Lupart de l'Université de Calgary ou le *Dossier de recherche sur la diversité et l'équité* de D. Corson, de l'Université de Toronto, sur le site du Ministère canadien de l'Éducation <www.ca/stats/pccera/compaper>.

La constitution de l'équipe pluridisciplinaire, définie d'une manière très exhaustive, laisse clairement voir que les établissements doivent favoriser la communication entre tous les intervenants sur le plan scolaire. Ces différents partenaires ont une tâche bien définie : la concertation, afin d'établir un bilan pédagogique motivant une prise en charge, ou un refus de prise en charge, dans le cadre de la pédagogie compensatoire. Celui-ci doit proposer des mesures adaptées à la situation et assurer également le suivi de l'élève, au moyen d'une évaluation continue. La description du fonctionnement de cette équipe la place dans une perspective interdisciplinaire qui consiste, selon Giordan et Souchon (1992)¹, à approcher globalement un problème, puis à faire appel aux différentes méthodologies disciplinaires pour analyser la situation, la découper en problèmes et trouver des solutions alternatives. Il est utile de préciser que l'équipe pluridisciplinaire peut être à géométrie variable, c'est-à-dire, ne regrouper tous ses membres que lorsque la situation s'avère complexe. Dans de nombreux établissements, l'équipe au complet ne se réunit qu'en cas de dysfonctionnement grave. Parfois, certains intervenants ne participent aux rencontres que sur demande expresse.

Toute démarche de concertation implique du temps à y consacrer. Comment cet espace de parole est-il pris en considération ? Dans quelles heures est-il comptabilisé ? Est-il ponctuel, fixé à la demande, régulier, agendé longtemps à l'avance ? On verra plus loin que certaines enseignantes disposent d'une heure hebdomadaire pour leur concertation; c'est notamment le cas pour l'orthopédagogue et l'enseignante titulaire, dans le Programme d'Intervention pour Elèves à Risque au Québec, et pour l'équipe d'encadrement d'Ollon. Les enseignantes de soutien pédagogique de Morges ont une période hebdomadaire à leur horaire qu'elles mettent à profit pour se rencontrer. Il semblerait souhaitable que l'établissement institutionnalise ces moments de concertation, reconnaissant par là le statut de l'équipe pluridisciplinaire.

Les notions de **collaboration** et de **coopération** sont sous-jacentes aux différents textes déjà mentionnés. On a vu que l'EMPL et l'article 43 de la LS inscrivent les actions d'aide dans le cadre de la classe régulière. Or, comme on peut l'observer dans plusieurs modèles dont celui de Morges, les interventions d'aide se situent également hors de la classe. Dans ce cas, les actions de l'enseignante de soutien sont juxtaposées à celles de l'enseignante titulaire, même s'il y a eu concertation au préalable. Dans les modèles plus intégrateurs, les interventions de l'enseignante de soutien pédagogique se font sous forme de coenseignement avec les titulaires.

Qu'il s'agisse de collaboration ou de coopération, le bon fonctionnement de l'une et de l'autre repose sur la qualité de la concertation préalable. Hervé (1997) met l'accent sur la reconnaissance des rôles, responsabilités et champs de compétence de chacun dans la planification et la coordination des actions d'aide. C'est probablement le manque de clarification qui engendre des difficultés de collaboration ou de coopération.

¹ Giordan, A., & Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Paris : Z'Éditions.

DESCRIPTION DES MODÈLES

Le PIER

Le Programme d'Intervention auprès des Elèves à Risque (PIER)¹, élaboré au Québec, s'adresse à des élèves qui n'arrivent pas à développer leur plein potentiel à l'école. Il est constitué de quatre concepts fondamentaux :

- **la concertation** : dans ce modèle particulier, il est question de consultation collaborative pour évoquer les rencontres régulières entre l'enseignante titulaire et l'orthopédagogue. Au cours de cette concertation hebdomadaire (elle figure à leur horaire), toutes deux analysent les besoins, planifient les services, organisent l'environnement, le contenu et l'évaluation concernant l'enfant dont elles partagent la prise en charge.
- **la coopération** : appelée dans ce modèle l'enseignement coopératif. L'orthopédagogue n'assume pas l'exclusivité de la prise en charge des enfants en difficulté. Par ses interventions régulières dans le cadre de la classe, elle va partager des tâches d'enseignement avec la titulaire, en les centrant sur les stratégies cognitives et métacognitives de tous les élèves. Toutes deux sont amenées à coopérer, chacune selon ses spécificités.
- **la différenciation** : le projet se fonde sur l'intégration des enfants en difficulté dans des classes ordinaires. Il est donc indispensable d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de ces élèves. Dans cette perspective, l'orthopédagogue et l'enseignante titulaire élaborent ensemble des tâches significatives et d'un niveau de difficulté adéquat, c'est-à-dire proche de la Zone Proximale de Développement (ZPD, Vygotsky, 1978).
- **la collaboration** : l'application du PIER ne se conçoit pas sans le partenariat famille-école, qu'il souhaite favoriser.

Dans les conditions d'application du PIER on trouve par ailleurs :

- la volonté de travailler en équipe et de partager des connaissances
- la liberté de s'engager dans le projet
- des conceptions communes de l'enseignement
- une adhésion au modèle proposé
- des affinités personnelles, du respect et de la confiance réciproques.

Les RASED

En France, les Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté (RASED), constitués à partir de 1990 sur la base d'un cadre donné à l'échelle nationale², ont succédé aux Groupes d'Aide PsychoPédagogique (GAPP). Défini comme «un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques et

¹ Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer E. et coll. (1995). *Programme d'Intervention auprès des Elèves à Risque, Une nouvelle option éducative*. Paris : Gaétan Morin.

² *Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*, n° 16, circulaire n° 90.082 du 9 avril 1990.

mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves»¹, le RASED constitue un ensemble cohérent d'actions mises en œuvre par des intervenants spécialisés de l'Education Nationale (maître d'adaptation E, rééducateur G, psychologue scolaire) et des enseignants. Selon Hervé², conduire des actions impliquant un tel nombre de professionnels implique la mise en forme d'un cadre de fonctionnement opérationnel, institutionnalisé. Chaque RASED est ainsi tenu d'établir un projet où l'organisation est pensée, précise, cohérente et évaluable. Il doit définir :

- des objectifs, des priorités
- les identités professionnelles des différents intervenants et leur complémentarité
- des modalités d'intervention à tous les niveaux (nature des aides, procédures de signalement, critères d'indication et de décision, etc.)
- la forme, la différenciation, la programmation des moments de concertation.

Dans ce modèle, on peut identifier :

- **la concertation** qui permet à l'équipe de faire une mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève afin d'identifier ses besoins, d'opérer un choix dans les modalités d'intervention et d'élaborer un projet d'aide personnalisé;
- **la collaboration** se trouve sous forme de définition des rôles, responsabilités, champs de compétences et, plus précisément, dans la coordination des interventions de chaque membre du RASED. En effet, les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques, elles sont un complément à l'action du maître. La collaboration entre la famille et l'école fait également partie des conditions d'application des projets d'aide : l'aide spécialisée est proposée après l'accord des parents et parfois, mieux encore, avec leur concours;
- **la différenciation** s'observe par le rôle assigné à l'enseignant titulaire dans ce cadre bien spécifique : c'est lui qui propose les premières aides à l'enfant en recourant à des stratégies de différenciation pédagogique dans le cadre de sa classe. Elle se trouve également dans les actions spécialisées du maître chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître d'adaptation ou maître E), qui s'adressent à des élèves rencontrant des difficultés scolaires passagères, dans des domaines précis des apprentissages. Il leur présente des contenus sous d'autres aspects, par d'autres voies que celles vécues en classe, dans le cadre de groupes restreints. Il y a différenciation aussi par la variété d'intervention que peuvent proposer les divers membres de l'équipe pluridisciplinaire.

¹ *Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*, n° 19, circulaire n° 2002-113 du 9 mai 2002.

² Hervé, G. (1997). *Intervenir en Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés, Histoire de Paul, Hugo et Pierre*. Paris : A. Colin.

Les MAPI

En Suisse, on peut observer un modèle «d'appui pédagogique intégré» décrit par Vianin¹ et appliqué dans le canton du Valais. Fonctionnant avec des Maîtres ou Maîtresses d'Appui Pédagogique Intégré (MAPI), ce dispositif se définit comme «une aide aux élèves en difficulté qui fréquentent l'école ordinaire» et «est orienté sur le fonctionnement de l'enfant pour lequel les partenaires de la prise en charge établissent un projet pédagogique» (DECS/OES, 1997).

L'orientation de l'intervention du MAPI se fait par la distinction fondamentale entre l'objectif général de l'appui qui consiste à «introduire au sein de la classe ordinaire une pédagogie permettant à l'enseignant titulaire de s'occuper de tous les élèves par le développement de la différenciation» et l'objectif spécifique qui est de «venir en aide aux enfants ayant des besoins particuliers en leur permettant d'évoluer favorablement dans le circuit ordinaire de formation» (DECS/OES, 1997).

Dans ce modèle, on relèvera la présence de :

- **la concertation et la collaboration** nécessaires entre tous les intervenants (parents, enfant, titulaire, MAPI, voire spécialistes) pour l'analyse de la problématique et pour l'élaboration de solutions, formalisées dans le projet pédagogique. Pour Vianin, cette collaboration est déterminante dans la réussite du projet. De plus, au cours de la prise en charge élaborée en commun, les partenaires se réunissent régulièrement pour faire le point et évaluer la situation;
- **la différenciation et l'intégration** comme un couple indissociable dont l'enseignant d'appui doit se montrer garant par la diversité des interventions qu'il propose : appui individualisé, en groupes, en classe, aide au titulaire, etc. «Le concept d'intégration est donc au cœur même du fonctionnement de l'appui pédagogique... Le maintien des enfants en difficulté dans la structure régulière est le fondement même du dispositif.»²

Les projets vaudois

En ce qui concerne le canton de Vaud, le Forum du 29 octobre 2003, organisé par la Société Pédagogique Vaudoise (SPV) au Mont-sur-Lausanne, a permis à sept établissements de présenter leur projet sur le thème «Innovations dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire, *Dépasser la peur et affirmer la volonté de faire autrement*»³. En voici quelques-uns, où l'on peut identifier tout ou partie des concepts retenus.

En 1990, des groupes d'enseignants de l'établissement d'Oron-Palézieux ont désiré mettre leurs ressources en commun pour se soutenir mutuellement dans leurs pratiques professionnelles, d'aider les élèves en difficulté, d'entreprendre et de coordonner des actions communes, d'établir un consensus sur les valeurs prioritaires entre enseignants et avec les partenaires de l'école. Le projet élaboré prévoit, lors de la suppression des classes spéciales (classes à Effectif Réduit et de Développement) en 1993, entre autres :

¹ Vianin, P. (2001, 1^{re} éd.). *Contre l'échec scolaire, l'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck & Belin.

² Vianin, P., op. cit., pp. 18-19.

³ Les descriptions de projets qui suivent sont extraites des Actes de ce Forum.

- la création d'une équipe de soutien pluridisciplinaire
- l'introduction de l'appui intégré¹
- l'intensification de la collaboration entre maîtres de classe et spécialistes.

Dans ce modèle, on peut clairement repérer :

- **la concertation** qui va permettre à l'équipe pluridisciplinaire de répondre à la demande d'un enseignant en circonscrivant la situation problématique et en proposant des mesures appropriées;
- **la collaboration et la coopération** entre enseignant titulaire et enseignant d'appui est indispensable pour établir un projet pour l'élève qui se réfère aux objectifs fondamentaux, pour le mettre en œuvre ensemble dans le cadre de la classe ordinaire et en assurer régulièrement le suivi. Parmi les avantages mentionnés, l'appui intégré permet d'instaurer le partenariat pédagogique entre le maître régulier et le maître d'appui, de développer la confiance et la communication. Il enrichit la collaboration autour de l'enfant et permet d'avoir un double regard sur son vécu en classe, ce qui peut être utile pour les entretiens avec les parents et les autres intervenants;
- **la différenciation et l'intégration** font également partie de ce projet. L'enseignante d'appui peut être amenée à «proposer à la maîtresse ou au maître de classe des pistes à suivre à l'école : le rythme et le dosage du travail scolaire, les interactions entre élèves, interactions dites horizontales, l'intégration de la créativité dans les apprentissages, la suggestion d'un matériel pédagogique»². De plus, l'appui intégré permet à l'enfant de rester dans la classe régulière et d'y suivre un enseignement identique à celui de ses camarades.

A Ollon-Villars, la fermeture des classes de développement a entraîné l'application du **principe d'intégration**. L'élève en difficulté reste dans sa classe, sous la responsabilité pédagogique et administrative de la (ou du) titulaire, et y bénéficie de moments d'appuis dispensés par une enseignante spécialisée. Ses interventions peuvent concerner un ou plusieurs élèves simultanément et se situer dans le cadre de la classe régulière, sous forme de duo pédagogique, ou dans un lieu-ressource. On peut observer ici une forme de **coopération** lorsqu'enseignantes titulaire et spécialisée œuvrent ensemble dans le cadre de la classe ordinaire.

L'organisation des mesures d'aide aux enfants en difficulté revient à un groupe d'encadrement qui se compose d'une logopédiste, de la psychologue scolaire, de la psychomotricienne (selon nécessité), des enseignantes spécialisées et de l'enseignant de classe qui adresse une demande. Ce groupe se réunit régulièrement, soit une fois par semaine. Le but de cette **concertation** est d'identifier les difficultés et les ressources de l'enfant par les observations des différents intervenants et de faire des propositions adaptées à la situation.

¹ «Il s'agit d'une coanimation : la maîtresse ou le maître de classe avec un(e) intervenant(e) spécialisé(e) se partagent les activités d'apprentissage», brochure *Pédagogie compensatoire et PPLS*, établissement scolaire d'Oron-Palézieux, juillet 2003, p.7.

² Ibid.

COMPARAISON DES MODÈLES

Les cinq concepts retenus, bien que présents dans chacun des modèles décrits, n'ont pas le même type d'application. Il en est ainsi de **la différenciation et de l'intégration** qui, dans plusieurs établissements vaudois, ont suscité diverses modifications d'ordre structurel. La réflexion d'enseignants de classe de Développement concernant les effets de marginalisation, d'exclusion, voire de révolte ressentis autant par les élèves que par eux-mêmes les a menés à proposer toutes sortes de mesures adaptées à leur contexte d'enseignement. Cela va de la suppression de la classe D, on vient de le voir pour Ollon-Villars et pour Oron-Palézieux, à la création d'un espace nommé différemment (classe-ressource, lieu ressource, etc.) en passant par toute forme d'aide proposée tant aux élèves qu'aux enseignants titulaires par des Maîtres(ses) de Classe de Développement Itinérants (MCDI) et la possibilité pour les élèves de classes spécialisées d'être intégrés à des classes ordinaires pour l'enseignement de certaines disciplines. La variété de projets innovants dénote de la diversité à la fois des problématiques locales et des ressources à disposition. «L'innovation crée un répertoire de pratiques pédagogiques alternatives. Elles ne sont jamais reprises intégralement, mais elles existent, et l'on peut s'en inspirer en cas de besoin. On ne les reprend pas telles quelles, au besoin, on nie qu'on les reprend. On s'en inspire, on fait un essai, qu'on ajuste ensuite. Les innovateurs ne reconnaissent pas leur projet dans ce que les collègues en tirent. Mais ils ne l'en auraient pas tiré si l'innovation n'avait pas existé.» (Prost, 1996, cité par J. Cuttelod¹). Dans le PIER et les MAPI, le projet se fonde sur le principe d'intégration, la différenciation étant le mode d'enseignement qui lui correspond.

La mise en œuvre du projet morgien, élaboré par la direction, qui visait à intégrer la pédagogie compensatoire dans l'enseignement régulier, a eu des incidences sur la structure de l'établissement : suppression des classes ER, création de centres de pédagogie compensatoire par collèges de quartier, mise à disposition d'un local pour le soutien. La politique de l'établissement étant d'offrir dès que possible, c'est-à-dire dès le début de la scolarité, un encadrement adapté aux différentes difficultés rencontrées par les élèves, explique la présence de classes d'enseignement spécialisé. L'idée prédominante est de tout mettre en œuvre pour «réintégrer» ces élèves dans le cursus régulier du primaire. On peut constater que ce dispositif, datant de 1991, est pensé en termes d'intégration d'un mode d'enseignement et de personnes. Peut-être devrait-il être réactualisé en termes d'intégration concernant les élèves.

La différenciation ne figure pas nommément dans le projet, mais on a pu remarquer sur le plan des pratiques que le soutien pédagogique dans ce dispositif est un **moyen de différenciation pédagogique** parce qu'il permet d'adapter les interventions à des dimensions contextuelles (dynamique du collège, problématique spécifique du quartier, type de collaboration entre enseignants, particularités du cycle).

Au sujet de **la concertation**, on a vu que, dans le PIER, à Ollon comme dans le dispositif morgien, les heures de concertation font partie de l'horaire hebdomadaire des enseignantes de soutien pédagogique. Dans ce dernier établissement, les rencontres sont axées sur des discussions à propos des pratiques, et fonctionnent un peu comme une intervision. Il ne s'agit donc pas d'une équipe pluridisciplinaire (au sens défini

¹ Actes du Forum SPV du 29.10.03, p.33.

par la LS), mais d'une équipe à géométrie variable comprenant, en-dehors des colloques, une équipe de base composée des enseignantes titulaires et de soutien pédagogique, à laquelle se joignent occasionnellement parents ou spécialistes.

Sur le plan de l'organisation et de la communication, on peut donc affirmer que l'institutionnalisation des colloques a favorisé la création d'une culture commune (formation et échanges sur les pratiques) et de l'harmonisation du cadre de travail (modes d'intervention et création de documents communs). La proximité des enseignantes titulaires et de soutien dans les collèges a permis l'augmentation des contacts et des échanges; elle a favorisé aussi la construction de projets communs. **La concertation** semble donc avoir été stimulée par deux facteurs : la reconnaissance institutionnelle de moments de concertation et un aspect d'ordre structurel.

Sur le plan du statut, on peut dire que ce dispositif donne une place particulièrement prépondérante au rôle de l'enseignante de soutien dans le cadre des bâtiments scolaires comme première médiatrice entre l'enseignante titulaire et l'élève en difficulté et comme personne ressource en matière de pédagogie. Par les différentes formes d'interventions qu'elles proposent (appui intégré, ponctuel, lieu-ressource, attention particulière) les enseignantes d'appui d'Ollon paraissent très proches de celles de Morges. Toutefois, les premières ont un brevet d'enseignement de classe de développement dispensé au terme d'une formation réalisée au Service Cantonal de l'Enseignement Spécialisé (SCES), ce qui n'est pas le cas pour les enseignantes de soutien pédagogique morgiennes. Les orthopédagogues, les maîtres d'adaptation, les rééducateurs, les MAPI ont également suivi une formation spécialisée. On peut s'interroger sur la distinction que font les enseignantes titulaires sur le plan du statut de l'appui lorsqu'il est dispensé par une enseignante spécialisée ou par une enseignante ayant la même formation qu'elles-mêmes. Cette question pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

En ce qui concerne le fonctionnement et les relations relatifs à **la collaboration et la coopération**, on a pu constater que l'insertion des enseignantes de soutien au sein des collèges leur permet de prendre une part active dans la vie scolaire, de valoriser le statut du soutien par une présence accrue auprès des titulaires et des élèves, de diversifier leur offre en fonction de demandes spécifiques, de prendre en considération des éléments d'ordre «contextuel» dans leurs interventions, de créer, au fil des années, des liens professionnels basés sur la confiance et le respect mutuels. Il a été souvent relevé, au cours de l'étude, que les diverses formes de prise en charge sont très dépendantes du type de collaboration établie entre enseignantes titulaires et de soutien. Les situations nécessitant des actions communes, telles que l'intervention dans le cadre de la classe régulière où il est question de coopérer, sont celles qui soulèvent le plus de questionnement. Si la collaboration semble être devenue un acte professionnel naturel, il n'en est pas de même pour la coopération, en raison notamment de la difficulté d'opérer à deux dans le cadre de la classe régulière et de définir les rôles de chacune. Ce sujet va être traité d'une manière plus approfondie au cours de la discussion de synthèse.

VII. DISCUSSION ET PROPOSITIONS POUR LA STRUCTURE ÉTUDIÉE

TROIS AXES DE DISCUSSION

A la suite de l'analyse des modèles, il est possible de situer les concepts de différenciation, intégration, concertation, collaboration et coopération à trois niveaux.

- La structure et le choix : la conception de la différenciation et de l'intégration appartient au domaine de la politique éducative; elle se situe sur le plan des souhaits de l'institution. L'application de ces concepts se trouve dans l'orientation et les buts que se fixe un groupe de professionnels, ou un établissement complet, dans l'élaboration d'un projet commun
 - ▣ c'est le **pourquoi** qui initie un projet;
- l'organisation et la communication : la concertation entre partenaires de l'école est régie par les lois de la communication et des relations professionnelles. Par ce moyen, des informations sont échangées, des opinions sont données, des positions sont affirmées, des rôles sont attribués et des décisions sont prises pour que le projet prenne forme
 - ▣ c'est l'étape du **avec qui** va s'organiser ce projet;
- le fonctionnement et les relations : la mise en œuvre du projet engage les acteurs dans des actions qui peuvent être juxtaposées, dans une situation de collaboration, ou conjointes dans le cas de la coopération
 - ▣ c'est la phase du **comment** on va le concrétiser.

La première partie de cette enquête s'est située pleinement dans le «Comment» lorsque les enseignantes ont parlé des interventions qu'elles pratiquent et de ce qui les caractérise. Elles ont évoqué les avantages et les inconvénients liés à chaque modalité, ce qui place leur discours dans la description et la perception de la réalité. La recherche de solutions concrètes pour surmonter les difficultés mises en évidence au cours de cette étude entraînera certainement des modifications de leur cadre de travail.

Dans les commentaires apportés, elles ont mentionné à plusieurs reprises combien le type de collaboration établi avec les titulaires influent sur leurs interventions. On peut situer ce genre de remarques à la fois dans le «Comment» et dans le «Avec qui», car il ressort bien de leurs propos que les relations établies avec leurs collègues favorisent ou, au contraire, entravent certaines formes d'action. Les interventions de type coopératif, qui ont tendance à augmenter, ne sont pour autant pas encore monnaie courante et nécessitent une concertation menant à une clarification du rôle de l'enseignante de soutien.

L'introduction de ce dispositif en 1991 a résulté d'une volonté de la direction, qui précisait que son objectif était «l'intégration de la pédagogie compensatoire dans l'enseignement régulier». La mise en œuvre progressive d'EVM a eu des répercussions sur les pratiques de classe et celles du soutien pédagogique. Au terme des premiers entretiens de cette étude, le groupe a certainement pressenti qu'il serait maintenant opportun de réactualiser le projet et de s'en approprier les fondements, ce qui place la démarche dans le «Pourquoi». Cette phase de réflexion mènera probablement les

enseignantes à rediscuter du rôle qu'elles souhaitent donner au soutien dans la pratique quotidienne et dans l'établissement, ainsi que des orientations qu'elles veulent donner à leurs interventions.

La discussion devrait donc prendre en compte l'interdépendance de ces trois plans :

- Niveau des pratiques et des relations :
la collaboration ou la coopération
 - Recadrer les problèmes soulevés par certaines modalités, p. ex. le thème ou la coanimation en classe ou par demi classe, fixer un cadre minimum de fonctionnement.
 - Situer les éléments organisationnels, structurels ou relationnels bénéfiques/néfastes pour les actions du soutien pédagogique (moments avant – pendant – après les prises en charge, p. ex), faire des propositions concrètes sur le plan de l'organisation du soutien.
 - Identifier les points forts/faibles, les effets attendus/pervers, les qualités et les limites du soutien pédagogique, proposer des mesures d'aménagement concrètes.
- Niveau de l'organisation et de la communication :
la concertation
 - Repérer le type de relations avec les enseignantes titulaires qui favorisent/entraînent nos interventions, redéfinir le type de collaboration qu'elles peuvent offrir à leurs collègues, clarifier le rôle attendu de chaque intervenant.
 - Situer les axes d'interventions possibles/impossibles en fonction de leur rôle, identifier ce qu'elles peuvent/ne peuvent pas offrir par leurs interventions.
 - Réfléchir à l'utilité des colloques (et des concertations avec les enseignantes de classe D) pour les pratiques quotidiennes se positionner en tant que groupe.
- Niveau de la structure et du choix :
différenciation et/ou intégration
 - Analyser le rôle du soutien, des enseignantes de soutien dans la dynamique d'une classe, d'un collègue, de l'établissement, orienter la politique d'aide.
 - Définir le projet actuel du soutien pédagogique de Morges, fixer des objectifs, des perspectives, de nouvelles orientations si nécessaire, en s'appuyant sur les points forts existants.

QUEL RÔLE POUR L'ENSEIGNANTE DE SOUTIEN ?

L'intervention en classe est la modalité qui semble focaliser le mieux les divers types de collaboration rencontrés dans les pratiques. Cela va de l'échange de rôle (l'enseignante de soutien prend la place de la titulaire à la tête de sa classe), en passant par la prise en charge d'une demi classe (ou d'un groupe d'élèves) à l'absence de demande d'intervention en classe. L'impossibilité ou la difficulté de mettre en oeuvre cette modalité semble être liée à l'acceptation plus ou moins grande que l'enseignante titulaire manifeste à l'égard d'un regard extérieur qui peut être ressenti comme un jugement sur sa pratique. De plus, comment la collaboration est-elle perçue ? Celle-ci ne devrait en aucun cas fonctionner comme une obligation ou une concession, mais bien

comme un partage de tâches et de responsabilités réalisé volontairement, sur les bases de la confiance et du respect réciproques. Cette forme de délégation constitue une autre difficulté à surmonter dans la coopération.

A l'heure actuelle, pour répondre aux demandes des titulaires, la « Palette » permet de faire des propositions souples et adaptées à la particularité de chaque situation. Offrir un cadre de fonctionnement trop rigide risquerait d'entraver la collaboration et d'empêcher toute coopération. C'est peut-être le rôle de chaque enseignante de soutien que de trouver un consensus permettant de gérer à deux les difficultés d'un élève. Chacune doit être capable de mesurer le degré d'interférence de compétences que peut créer une intervention en coenseignement. En outre, toute action coopérative implique une part de relationnel, qui deviendra prépondérante dans la continuité.

L'enseignante de soutien doit également savoir précisément dans quelle optique elle agit en classe : pour observer un (ou des) élève(s) en activité et repérer ceux qui auraient besoin d'aide, pour travailler avec un groupe avant une mise en commun, pour aider un enfant à s'organiser dans son travail, pour voir s'il peut utiliser des stratégies nouvellement acquises au soutien, pour permettre à l'enseignante titulaire d'observer ses élèves, etc.. L'aide à l'enseignement autant que l'aide à l'enfant devraient être l'aboutissement d'une planification préalable afin d'offrir des outils de travail adéquats.

A plusieurs reprises, il est relevé que le rôle de l'enseignante de soutien n'est pas très clair. Avant de le définir à l'interne, le groupe estime qu'il serait judicieux de consulter les collègues de classe régulière à ce sujet. Quelles sont les différentes représentations que se font les enseignantes titulaires du rôle du soutien pédagogique ? Des confusions et un manque de crédibilité peuvent surgir lorsque celui-ci est mal défini. La question qui se pose ici concerne à la fois le contenu du travail de l'enseignante de soutien sur le plan des disciplines, des capacités transversales, de la formation générale, et celui du rôle de régulation du système qu'il est censé jouer par l'apport de la différenciation pédagogique. C'est au travers des interventions proposées que le rôle du soutien peut se déterminer et qu'un positionnement clair peut être affirmé. Pour cela, il s'avère nécessaire de recenser les besoins exprimés par les titulaires en matière d'aide aux enfants en difficulté.

Que ce soit lors de journées pédagogiques, de pratiques réflexives, d'interventions extérieures, ces moments d'échanges semblent indispensables pour créer une culture d'établissement basée sur les concepts de la collaboration et de la coopération. Les missions instructives et éducatives de l'école passent de plus en plus par un travail d'équipe où l'on assiste à la coordination des actions, à la délégation des tâches, au partage des responsabilités et à des interventions bien spécifiques.

L'intégration se trouve encore assez éloignée des préoccupations actuelles du groupe. Elle doit toutefois rester une perspective à prendre en considération pour définir l'orientation de leur projet. L'objectif fixé par les enseignantes de soutien au terme de la discussion est d'améliorer la structure existante afin de la rendre la plus efficace possible pour aider les élèves en difficulté. Cette construction ne saurait être la réalisation d'un seul petit groupe, c'est pourquoi il conviendrait de la placer dans le cadre d'un projet d'établissement.

Par l'analyse de leur pratique et leur réflexion, les enseignantes du groupe de soutien pédagogique ont relevé l'importance que la dimension relationnelle prend dans leur activité, par le fait qu'elles occupent une place de personne-ressource au sein des collègues. Il n'est dès lors pas étonnant qu'elles aient choisi d'aborder les questions fondamentales soulevées par la pratique du soutien pédagogique en parlant de collaboration et de coopération. Elles ont en même temps conscience de la fragilité de leur statut. De fait, on doit constater qu'elles appartiennent à un corps professionnel qui cherche ses marques parce que son statut institutionnel est loin d'être clair. Plus que par son efficacité, la légitimité de leur fonction pourrait bien se situer dans le domaine des relations, identifiable à la qualité de la collaboration établie. Sur le plan institutionnel, la reconnaissance de leur statut pourrait se fonder sur leurs années d'expérience ainsi que sur les diverses formations suivies pour se perfectionner dans le domaine de l'aide.

En y regardant de plus près, on voit que les actions juxtaposées, observables dans les interventions en individuel ou en petit groupe, ne paraissent pas susciter de grande remise en question. C'est plus spécifiquement dans des situations de coopération (actions conjointes, telles que définies au chapitre VI) que les questions surgissent : les conditions du coenseignement ou de la participation active dans le cadre de la classe régulière ont pris une place importante dans le débat.

Le groupe a également mis en évidence que les questions soulevées par les actions collaboratives ou coopératives ne sauraient être résolues dans le cadre de leur concertation interne. Ce qui les a menées à proposer une concertation élargie à tous les partenaires de l'établissement concernés par l'encadrement scolaire des enfants en difficulté. On a vu dans le cadre théorique que ce type d'échanges permet de planifier des actions, de les coordonner et de clarifier le rôle des intervenants. Dans l'attente d'une communication directe, la consultation des titulaires prévue par les enseignantes de soutien au sujet de leurs prestations permettra de recenser les besoins, d'identifier les points forts sur lesquels elles peuvent ancrer et orienter leurs actions et de clarifier celles qui nécessitent des régulations.

Pour terminer cette brève analyse des axes de la discussion, on remarque que la réflexion à propos du projet de soutien pédagogique ne mentionne pas expressément la différenciation, et que l'intégration n'est encore qu'une vision éloignée. On sent qu'un projet pourrait s'ébaucher sur le plan de la collaboration-coopération autour des enfants en difficulté, par la concertation et une réflexion commune. On peut se demander dans quelle mesure une proposition de type organisationnel n'est pas le plus sûr moyen de bloquer la réflexion et de mener à une impasse parce qu'elle présente une solution univoque et immédiate à des questions multiples et médiates.

PISTES POUR L'AVENIR DANS LE CONTEXTE MORGIEN

Les pistes suggérées ci-après pourraient être envisagées par le groupe d'enseignantes de soutien pédagogique pour faire évoluer leur projet :

- Pour faire progresser certains types de collaboration, il est peut-être utile de trouver d'autres modalités de travail. Si la « Palette » d'interventions n'offre pas des conditions de travail optimales, quelles en seraient les parties à garder, à modifier voire à changer radicalement ?
- Afin de promouvoir la coopération avec les titulaires, les enseignantes de soutien pédagogique pourraient-elles imaginer des actions coopératives dans le cadre de leur groupe ?
- Les demandes et les interventions manquent parfois de balises. Un protocole de fonctionnement pourrait offrir des points de repères utiles et faciliter les choix pour l'encadrement, pour autant qu'il ne devienne pas une règle administrative supplémentaire et sans bénéfice évident.
- Afin de créer ou de renforcer la collaboration ou la coopération autour des élèves en difficulté, outre les enseignantes titulaires, ne serait-il pas judicieux d'associer également les enseignantes spécialisées et les spécialistes du Service Médico-psychologique et Logopédique (SMPL) à la réflexion ? La création d'un groupe de travail, réunissant les personnes intéressées par cette problématique, permettrait d'élaborer des propositions concrètes.
- S'il paraît pertinent d'élaborer un projet propre à l'établissement, ne serait-il pas souhaitable de faire appel à des intervenants extérieurs, à des témoignages d'expériences déjà en vigueur ?
- Avant d'adopter un nouveau projet, il paraît impératif que l'établissement (le corps enseignant appuyé par le conseil de direction) définisse clairement sa politique afin d'orienter ses actions d'aide aux enfants en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A., & Doudin, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire, enquête sur une nouvelle organisation de l'appui pédagogique dans deux communes vaudoises*. Lausanne : CVRP.
- Blanchet, A., & Doudin, P.-A. (1994). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire, bilan après deux ans d'expérience* (document non diffusé). Lausanne : CVRP.
- Cretton, C. (2002). Audit sur l'appui. Où en est-on aujourd'hui ? *Deux points* : « ouvrez les guillemets, 18, 13.
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1995). Intégration scolaire, texte présenté lors du Congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, à disposition sur le site *Thématiques : Intégration et inclusion*.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : Origines, Actualité, Perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université (Pédagogie).
- Giordan, A., & Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Paris : Z'Éditions.
- Hervé, G. (1997). *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté, Histoires de Paul, Hugo et Pierre*. Paris : Armand Colin (Formation des enseignants).
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. CEMEA (Scarabée).
- Lupart, J. L. (2000). *Marche lente vers l'inclusion : le dilemme de l'excellence et de l'équité dans nos écoles*. Document à disposition sur le site du Ministère canadien de l'Éducation <www.ca/stats/pcera/compaper>.
- Perrenoud, P. (1991). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Texte de conférence. Genève : Université de Genève, FAPSE.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer, E. et coll. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, Une nouvelle option éducative*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin.
- Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire, L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Déclaration de Salamanque. UNESCO (juin 1994).

Exposé des Motifs et Projets de Lois. (mai 1996).

Innovations dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire. Dépasser la peur et affirmer la volonté de faire autrement. *Actes du Forum SPV*, Le Mont-sur-Lausanne, 29.10.2003 (28 p.).

Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*, n° 19 du 9.5.2002 (11 p.).

Pédagogie compensatoire, chapitre III. *Loi Scolaire du 21 septembre 1999* (modifiant celle du 12 juin 1984).

Pédagogie compensatoire et Psychologie, Psychomotricité, Logopédie en milieu scolaire (PPLS). Brochure à l'intention des enseignants et de l'équipe pluridisciplinaire de l'établissement primaire et secondaire d'Oron-Palézieux (juillet 2003).

Règlement d'application du 22 décembre 1999 (modifiant celui du 25 juin 1997).

Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche*, Circulaire n° 90-082 du 9.4.1990.

ANNEXES

ANNEXE I

ANNEXE 2

Morges, le

Madame, Monsieur,

Actuellement, bénéficie de soutien pédagogique.
Si vous le jugez nécessaire, vous pouvez m'atteindre au n°

le **lundi** ou le **mercredi**, entre **10h05** et **10h25**.

Avec mes meilleures salutations.

Soutien pédagogique

Madame assure le soutien
pédagogique dans cette école. Elle est à
disposition des enfants pour les aider dans
leur parcours scolaire, si l'enseignante de
classe le juge nécessaire.

ANNEXE 3 : RÉSUMÉ DES FORMES D'INTERVENTION PRATIQUÉES EN SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

RÉSUMÉ DES FORMES D'INTERVENTION PRATIQUÉES EN SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

Année scolaire : 2002-2003
Enseignante : ...

Nombre de bâtiment(s) scolaire(s) : ...
Taux d'activité : ... %

Nb. Cl.	Cycle	Degré	Individuelle	Sur inscription	Petit groupe (2 à 4 max.)	Groupe de besoin/ niveau	Classe 1/2 classe	Thème	Observation Aide parti-culière	Autre
	CIN	1								
		2								
	Total CIN									
	CYP I	1								
		2								
	Total CYP I									
	CYP II	1								
		2								
	Total CYP II									
	TOTAL									

EC = intervention En Classe
D = élève de classe D

CIF = Cours Intensif de Français
* = élève de 3e année du cycle

PC = élèves de Plusieurs Classes

ANNEXE 4 : ANALYSE DE PRATIQUE

Analyse de pratique : résultats par enseignante Enseignante : ...

	Intervention la plus pratiquée	?? ? parce que ... points posit./negatifs	Intervention la moins pratiquée	?? ? parce que ... points posit./negatifs
En général				
Au CIN				
Au CYP I				
Au CYP II				