



# PLACE DU SOUTIEN PÉDAGOGIQUE ET RÔLE DES ENSEIGNANTS IMPLIQUÉS

*ÉTUDE DE DIX DISPOSITIFS  
DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE  
D'ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES VAUDOIS*

Patricia Pulzer-Graf

134 / Octobre 2008



Unité de recherche pour le pilotage  
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,  
ses travaux sont publiés sous l'égide  
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs  
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>1. - CONTEXTE : LA PEDAGOGIE COMPENSATOIRE PENDANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME VAUDOISE</b>	<b>9</b>
1.1 - Propositions de la réforme scolaire et politique cantonale en matière de pédagogie compensatoire	10
1.2 - Politiques d'établissements et projets en matière d'aide aux élèves en difficulté	12
1.3 - Ressources financières	13
1.4 - Modalités d'intervention proposées par les dispositifs compensatoires	14
1.5 - Equipe pédagogique et travail en équipe	15
1.6 - Equipe pluridisciplinaire et fonctionnement en réseau	16
1.7 - Opérationnalisation des mesures	17
1.8 - Evaluation des dispositifs de pédagogie compensatoire	17
1.9 - Après la généralisation d'EVM	17
<b>2. - OBJECTIFS, PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>19</b>
2.1 - Quelle politique d'établissement et pourquoi un projet en matière d'aide aux élèves en difficulté ?	19
2.2 - Quel mode de financement pour la pédagogie compensatoire ?	21
2.3 - Quelles modalités d'intervention en pédagogie compensatoire ?	22
2.4 - Pourquoi une équipe pédagogique et un travail en équipe ?	23
2.5 - Pourquoi une équipe pluridisciplinaire et un fonctionnement en réseau ?	24
2.6 - Comment opérationnaliser les mesures d'aide ?	25
2.7 - Quelle forme d'évaluation pour la pédagogie compensatoire ?	25
<b>3. - METHODE</b>	<b>28</b>
3.1 - Echantillon d'établissements	28
3.2 - Personnes interrogées	30
3.3 - Recueil des informations	30
3.4 - Dépouillement et analyse des données	31
<b>4. - LE PROJET DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE : ARTICULATION ENTRE CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES ET POLITIQUE EDUCATIVE DE L'ETABLISSEMENT</b>	<b>32</b>
4.1 - Structure de l'enseignement régulier : le fonctionnement en cycles pluriannuels	32
4.2 - Mesures structurelles de pédagogie compensatoire	35
4.3 - Politiques d'établissements : valeurs affirmées, priorités accordées	38
4.4 - Dispositifs pédagogiques en matière d'aide aux élèves en difficulté scolaire	42
4.5 - Objectifs des dispositifs de pédagogie compensatoire	45
<b>5. - CARACTERISTIQUES DES DISPOSITIFS : TYPES DE MESURES, PRESTATIONS ET INTERVENANTS</b>	<b>48</b>
5.1 - Mesures structurelles	48
5.2 - Mesures ambulatoires	49
5.3 - Mesures mixtes	51

<b>6. - FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS : RESSOURCES HUMAINES ET FORMES DE COLLABORATION</b>	<b>56</b>
6.1 - Personnes ressources	56
6.2 - Equipes pluridisciplinaires et fonctionnement en réseau	57
6.3 - Equipes pédagogiques et concertation	59
6.4 - Statut et rôle des enseignants de pédagogie compensatoire	63
6.5 - Pratique de la pédagogie compensatoire	65
<b>7. - MISE EN ŒUVRE DES MESURES D'AIDE</b>	<b>71</b>
7.1 - Les difficultés scolaires	71
7.2 - Dépistage et diagnostic des difficultés scolaires	74
7.3 - Procédures de signalement des élèves en difficulté	77
7.4 - Analyse des demandes, détermination et attribution des mesures, décisions particulières	80
7.5 - Modalités d'intervention	83
7.6 - Suivi, durée et évaluation des mesures octroyées	89
7.7 - Information et implication des parents dans la démarche d'aide	92
<b>8. - EVALUATION DES DISPOSITIFS OBSERVES : ATTENTES, EFFETS PRODUITS, POINTS FORTS ET DIFFICULTES D'APPLICATION</b>	<b>97</b>
8.1 - Mode d'évaluation des dispositifs de pédagogie compensatoire	97
8.2 - Effets attendus et appréciation du système de pédagogie compensatoire mis en place	99
8.3 - Attentes des enseignants à l'égard de la pédagogie compensatoire	103
8.4 - Effets observés chez les élèves pris en charge par la pédagogie compensatoire	108
8.5 - Difficultés dans l'application du dispositif de pédagogie compensatoire	111
8.6 - Inconvénients pratiques liés aux interventions de la pédagogie compensatoire	117
<b>9. - SYNTHESE ET CONCLUSION</b>	<b>119</b>
9.1 - Politiques des établissements et politique du Département en matière de pédagogie compensatoire	119
9.2 - Projets de pédagogie compensatoire et dispositifs d'aide	121
9.3 - Fonctionnement et intervenants	122
9.4 - Interventions et modalités	125
9.5 - (Auto)évaluation des dispositifs	127
9.6 - En conclusion	128
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>129</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>132</b>

## LISTE DES ABREVIATIONS

AEMO	Action éducative en milieu ouvert
CADEV	Centrale d'achat de l'Etat de Vaud
CIF	Cours intensif de français
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CIN	Cycle initial de 2 ans
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CYP I et II	Cycles primaires, 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années, 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années
CYT	Cycle de transition, 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années
D (classe)	Classe de développement
DFJ	Département de la formation et de la jeunesse
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DOP	Direction organisation et planification
DP	Direction pédagogique
EMPL	Exposé des motifs et projets de loi
ER (classe)	Classe à effectif réduit
EVM	Ecole vaudoise en mutation
GAPP	Groupes d'aide psychopédagogique
HEP	Haute école pédagogique
HPI	Haut potentiel intellectuel
LRes	Lieu ressources
LS	Loi scolaire
Mappui	Maître(-sse) d'appui
MCIF	Maître(-sse) de CIF
MCDI	Maître(-sse) de classe D itinérant(-e)
OFS	Office fédéral de la statistique
PEV	Plan d'études vaudois
RLS	Règlement d'application de la Loi scolaire

PPLS	Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
ROSE	Rétribution occasionnelle supplémentaire EVM
SEI	Service éducatif itinérant
SENEPS	Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire
SESAP	Service de l'enseignement spécialisé et de l'aide à la formation
SPJ	Service de protection de la jeunesse
SPV	Société pédagogique vaudoise
SUPEA	Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent
UPTI	Unité pédago-thérapeutique itinérante
URSP	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
VS	Voie secondaire baccalauréat
VSG	Voie secondaire générale
VSO	Voie secondaire à options

## INTRODUCTION

Toutes les tentatives menées pour apporter des solutions aux élèves en difficulté ont permis à la pédagogie compensatoire de se développer en quelques décennies jusqu'à faire partie intégrante du paysage scolaire actuel. Sous ses diverses formes, elle apparaît comme la réponse la plus pragmatique proposée par l'école aux élèves qui rencontrent des obstacles dans leurs apprentissages. Le mérite d'EVM (Ecole vaudoise en mutation) est d'avoir soulevé la question épineuse des élèves vaudois qui sont plus nombreux que les autres élèves en Suisse à redoubler ou être orientés vers l'enseignement spécialisé. Ce constat a activé la réflexion sur la pédagogie compensatoire, et plus particulièrement sur les moyens à mettre à disposition et les modalités à appliquer.

Contrairement à d'autres cantons ou d'autres pays, le canton de Vaud n'a pas voulu imposer un modèle unique de système d'aide. En revanche, dès l'introduction de la réforme EVM, les établissements ont été incités à se mettre en projet, ce qui a permis à chacun de proposer des solutions spécifiques en tenant compte des réalités locales. Faisant suite à une étude exploratoire focalisée sur une structure particulière, élaborée sous forme de projet de pédagogie compensatoire<sup>1</sup>, la présente enquête s'étend à une dizaine de dispositifs de soutien pédagogique implantés dans des établissements primaires vaudois. Menée de façon empirique, elle vise à décrire les principes sur lesquels ces systèmes se construisent, ainsi que leur organisation et leur mode de fonctionnement afin d'identifier leurs principales composantes et de mettre en évidence ce qu'implique, pour les différents acteurs, la mise en œuvre de mesures d'aide en termes d'avantages et d'inconvénients. L'idée directrice de cette recherche est de clarifier le rôle et la place que les enseignants de pédagogie compensatoire occupent dans ce domaine en constante évolution.

La première partie du rapport situe la pédagogie compensatoire dans le contexte de la réforme instituée par EVM. Les aspects qui constituent le champ d'observation et la problématique adoptée pour cette recherche se dégagent de cette présentation. Pour réaliser l'étude, un échantillon de dix établissements répartis dans trois zones distinctes (rurale, périurbaine et urbaine) a été constitué. Le recueil des informations a été effectué à l'aide d'entretiens individuels réalisés auprès de directeurs et d'enseignants dans les différents sites d'enseignement.

La partie principale de cette étude présente les résultats, obtenus à partir des rapports d'entretien, comprenant les observations et commentaires apportés par les 40 personnes interrogées à propos des différentes dimensions. On passe ainsi par la description et l'analyse d'éléments structurels de l'enseignement dans les établissements visités, à des aspects organisationnels, fonctionnels et opérationnels des différents dispositifs d'aide en vigueur, pour terminer par les dimensions plus subjectives, comme les attentes des enseignants en matière de pédagogie compensatoire. Certains passages, présentés en caractères réduits, permettent de prendre connaissance de données issues des établissements. A noter que le lecteur pressé peut aller à l'essentiel en parcourant les éléments de synthèse, sur fond grisé,

---

<sup>1</sup> Pulzer-Graf, P. (2004). *Etude d'une structure de soutien pédagogique*, n° 117, Lausanne : URSP.

qui figurent en fin de chapitre ou sous-chapitre. La dernière partie du rapport est composée de la synthèse des éléments saillants et de la mise en discussion de ceux qui pourraient favoriser la cohérence et la pertinence d'un projet de pédagogie compensatoire, dans lequel les enseignants<sup>2</sup> de soutien sont appelés à prendre une part active pour assurer la réussite scolaire d'un maximum d'élèves.

---

<sup>2</sup> Pour alléger la lecture, le terme enseignant est utilisé dans un sens épïcène.

## 1. - CONTEXTE : LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE PENDANT LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME VAUDOISE

Pour tenter d'infléchir les taux importants de redoublement<sup>3</sup> et ceux non moins inquiétants qui concernent les élèves exclus du système de l'enseignement ordinaire<sup>4</sup>, EVM propose une réforme de structure - en introduisant des cycles d'apprentissage de deux ans au primaire et un cycle d'orientation de deux ans au secondaire - ainsi que de fonctionnement, par la pratique de la différenciation pédagogique et de l'évaluation formative. Ces modifications importantes ont suscité une réflexion fondamentale sur la pédagogie et, plus spécifiquement, sur la pédagogie compensatoire. *La pédagogie compensatoire est un bon exemple de la difficulté de concilier des objectifs exigeants et des buts praticables. Face à l'importance de l'échec scolaire dans notre canton, il est nécessaire de se poser des questions de fond : pourquoi cette particularité vaudoise ? Quel message donnons-nous aux jeunes de ce pays ? A qui profitent véritablement les mesures prises ?* se demandent MM. Durussel et Lavanchy (1999), membres du comité de pilotage EVM.

La généralisation d'EVM a été précédée de deux années d'exploration pour chacun des cycles primaires (CYP I et II) ou d'une année pour les degrés secondaires (CYT 5-6, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années) entre 1997 et 2003. Au niveau du primaire, 17 établissements «explorateurs» se sont portés volontaires pour tester les innovations introduites par la réforme (cycles pluriannuels, modalités d'évaluation, projets d'établissement, etc.). Cette période de transition a donné lieu à un suivi effectué par plusieurs collaborateurs de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) qui ont été mandatés pour réaliser des bilans réguliers sur l'introduction des innovations pédagogiques et pour analyser les incidences de celles-ci sur le système d'enseignement. Leurs observations, publiées tout au long de ces années dans la revue *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, ont permis de faire le point de la situation jusqu'à fin 2003. Les différents articles consacrés plus spécifiquement à la gestion des élèves en difficulté scolaire ainsi que les documents officiels ayant trait à la pédagogie compensatoire ont permis de cerner les dimensions qui sont prises en compte dans la présente recherche pour une compréhension élargie de cette forme de pédagogie.

---

<sup>3</sup> En 1999-2000, 3,1% élèves redoublent un des degrés de la scolarité obligatoire, Doudin & Moreau, 2002.

<sup>4</sup> 7,1% en 1997-1998, source SCRIS/URSP. Ce taux comprend les élèves qui fréquentent les classes d'accueil (0.5%), les classes de développement (2.4%), les classes à effectif réduit (1.7%) et les classes SESAF (2.5%). Selon les données les plus récentes à disposition (année scolaire 2006-07), ce taux s'élève à 6.1%. Le plus grand fléchissement provient de la diminution des élèves de classes ER, qui passent de 1.7% à 0.4%, alors que les élèves des classes SESAF passent de 2.5% à 3%.

## 1.1 - PROPOSITIONS DE LA REFORME SCOLAIRE ET POLITIQUE CANTONALE EN MATIERE DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE

Sans adopter des positions radicales, les intentions des promoteurs d'EVM s'inscrivent dans les courants éducationnels actuels qui prônent la reconnaissance et la prise en compte des différences par l'inclusion de tous les enfants, y compris les enfants porteurs de handicaps physiques ou mentaux, dans le système scolaire par la pratique de la différenciation pédagogique.

*«... 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 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.»* Extrait de l'article 2 de la Déclaration de Salamanque<sup>5</sup>, Unesco, juin 1994.

*«Elle [l'Ecole Publique] conçoit toujours davantage l'établissement comme un lieu où l'élève est respecté quel que soit son âge, son origine et sa provenance et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui, de ses enseignants et enseignantes et de ses camarades; elle veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer.»* Finalités et objectifs de l'Ecole Publique. Lignes d'action : e) CIIP, janvier 2003.

Les tenants des politiques intégratives considèrent que la prise en charge de certains enfants différents dans des classes spéciales constitue une mise à l'écart de l'enseignement ordinaire et s'apparente à une exclusion. Se fondant sur des critères administratifs, d'autres considèrent, au contraire, que cette forme de scolarisation, comprise dans le système scolaire officiel (et non en institution), constitue un encadrement mieux adapté aux différences des élèves admis à l'école. Cette position est illustrée par un questionnaire figurant dans un rapport du Service de l'enseignement spécialisé et de l'aide à la formation (SESAF) : *Si l'on considère que les institutions d'enseignement spécialisé font partie intégrante du dispositif scolaire vaudois, peut-on encore parler d'exclusion pour les élèves de ces écoles<sup>6</sup> ?* Ces interprétations contradictoires font que la problématique de l'intégration peut justifier des structures scolaires très différentes, qui comprennent des classes spéciales ou, au contraire, cherchent à les supprimer.

Notons que la suppression des classes relevant de la pédagogie compensatoire ne figure pas explicitement dans les directives cantonales. La Loi scolaire prévoit que, lorsque les difficultés momentanées deviennent persistantes, l'élève peut être placé dans une classe à effectif réduit (ER), une classe de développement (D) ou une classe d'enseignement spécialisé (langage, intégration, etc.). En outre, des structures

---

<sup>5</sup> Adoptée comme cadre d'action par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux.

<sup>6</sup> *«L'école : quels projets d'intégration ?»* Rapport final de la Journée de réflexion des directions d'établissements scolaires et d'institutions d'enseignement spécialisé, SESAF, août 2003.

d'accueil sont prévues pour les élèves allophones (Loi scolaire, chap. III, art. 41, 43, 43 a, b, c).

La lutte contre l'échec scolaire étant l'un des axes principaux d'EVM, l'Exposé des motifs et projets de loi (EMPL) stipule, entre autres, que :

*«La démarche pédagogique, dès les premières années de la scolarité, favorise les conditions de réussite de l'élève et évite le découragement et la marginalisation causés par l'échec. Cette préoccupation est plus aiguë encore pour les premières années de la scolarité où un échec perturbe profondément l'enfant et casse durablement sa confiance et son envie d'apprendre. Il s'agit donc de donner la priorité à l'accompagnement et au soutien de l'élève tout au long de sa scolarité.»*  
(EMPL, 1996, p.11-12)

La réforme encourage les établissements à proposer des démarches pédagogiques innovantes pour l'ensemble des élèves et des solutions d'aide efficaces à ceux qui rencontrent des difficultés, en prenant en compte la différenciation pédagogique à tous les niveaux de l'enseignement et en renforçant les mesures intégrées de pédagogie compensatoire. De plus, les autorités scolaires souhaitent que les mesures d'intégration soient favorisées et que l'appui aux élèves en difficulté s'effectue d'abord, dans la mesure du possible, en classe régulière par l'enseignant titulaire ou par un intervenant extérieur (ibid., p.15).

Le suivi des phases exploratoires d'EVM effectué par l'URSP a été l'occasion d'observer l'évolution des pratiques pédagogiques, notamment celles qui concernent l'aide aux enfants en difficulté, et de développer la réflexion sur les aspects novateurs de cette forme de pédagogie. *Les moyens mis en œuvre pour aider les élèves en difficulté ou en échec peuvent être considérés comme de bons indicateurs à la fois des objectifs de l'école et du système de valeurs qu'elle véhicule*, affirme Martin (1999, p.2-5). Dans cet article, l'auteur propose d'agir à plusieurs niveaux pour favoriser de nouvelles pratiques en matière de lutte contre l'échec scolaire :

- par une définition claire, de la part de l'autorité scolaire, d'objectifs globaux (institutionnels) à atteindre en termes quantitatifs;
- par la mise sur pied, de la part des instituts de formation et de la Haute école pédagogique (HEP), de formations diversifiées et spécifiques, inhérentes à la question;
- par l'élaboration, de la part des conseils de direction et du corps enseignant, de projets d'établissement innovants et centrés sur la prévention de l'échec scolaire;
- par des procédures d'évaluation, de la part de l'autorité scolaire et en concertation avec les équipes pédagogiques, des objectifs globaux (au niveau institutionnel) et des objectifs spécifiques (relatifs au projet de l'établissement).

Les suggestions de l'auteur de cet article mettent en évidence que la politique éducative cantonale n'a pas fixé d'objectifs stratégiques, notamment en termes quantitatifs, de réduction du taux de maintien ou d'exclusion de l'enseignement

régulier. L'adoption d'une telle optique impliquerait une obligation de résultats de la part des établissements. Est-ce réaliste ? On peut légitimement se demander comment une telle (r)évolution pédagogique pourrait avoir lieu dans un système scolaire qui, tout en passant par une réforme, continue de pratiquer la différenciation structurale pour compenser les difficultés de ses élèves (par des classes de pédagogie compensatoire) et pour homogénéiser leurs niveaux d'apprentissage (en trois filières distinctes). *Les choix qui sont effectués ont de profondes racines dans la culture des établissements et des cantons, et les nouvelles pistes qui se développent ne constituent pas des remèdes miracle. Avec EVM, aucune nouvelle mesure n'est imposée et aucune autre n'est supprimée*, constate pour sa part Blanchet (1999, p.11-13).

## 1.2 - POLITIQUES D'ETABLISSEMENTS ET PROJETS EN MATIERE D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE

Le Département incite les établissements à adopter une politique qui fasse évoluer les pratiques d'enseignement vers plus de différenciation et d'intégration en vue de la réussite scolaire des élèves. Le discours des autorités scolaires traduit une volonté de renoncer à une politique centralisatrice qui proposerait un modèle cantonal unique de dispositif d'aide (à l'instar du Service de soutien pédagogique tessinois ou des Réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté en France) au profit du développement d'initiatives locales adaptées à des situations spécifiques.

Dans les premières années de la réforme scolaire, deux chercheurs de l'URSP, Béatrix et Martin (2000, p.12-16), sont chargés du suivi des projets d'établissements. Ils font état d'établissements qui disent ne pas avoir de politique spécifique quant à la gestion des situations d'élèves en difficulté, ni de projets particuliers en vue : *Il apparaît qu'en la matière, les politiques mises en œuvre au sein des établissements sont souvent implicites; rares sont les établissements qui présentent des projets explicites de lutte contre l'échec scolaire.* (ibid., p.15)

Dans les établissements explorateurs du premier cycle primaire (CYP I), les deux chercheurs observent que les projets élaborés concernent essentiellement l'animation pédagogique de toute une école, impliquant élèves et enseignants; dans quelques-uns, plus rares, les projets touchent à des choix pédagogiques comme le décloisonnement, la constitution de groupes de niveaux, des mesures à visée intégrative, etc.

Analysant les choix faits par les établissements explorateurs du deuxième cycle (CYP II), Leutwyler (2002, p.2-5) note que trois d'entre eux (sur seize) travaillent sur l'intégration ou le maintien des élèves en difficulté dans des classes régulières, avec renforcement des appuis. A la suite de la suppression des classes à effectif réduit (ER) ou de développement (D), les enseignants de ces structures deviennent des Maîtres de classe de développement itinérants (MCDI) et vont aider les élèves en difficulté dans leur classe régulière. *Les projets d'établissement montrent qu'on se soucie de maintenir les enfants dans l'enseignement régulier, même s'ils ont des difficultés.* (ibid., p.4) Cette tendance est confirmée par les chiffres fournis par le

SESAF : en 2002, 20.5 postes sont occupés par des MCDI qui prennent en charge 246 élèves; en 2003, on trouve 30.5 postes de MCDI qui interviennent auprès de 366 élèves. Le rapport du Département de la formation et de la jeunesse (DFJ) pour l'année 2003-2004<sup>7</sup> mentionne la création de 10 postes de MCDI, afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté et de favoriser leur maintien dans les classes régulières.

La diversification des mesures de pédagogie compensatoire de type développement est également mentionnée dans le document du DFJ pour la rentrée 2004-2005. *Le remplacement de certaines classes de développement traditionnelles par des maîtres itinérants ou des classes ressources, dans lesquelles les élèves participent à des cours adaptés à leurs besoins spécifiques, tout en restant rattachés à une classe ordinaire, s'avère une option positive : les élèves ne sont pas mis à l'écart de leurs pairs et participent à la plupart des cours avec l'ensemble de leurs camarades. Ces élèves sont moins marginalisés et ces mesures peuvent être offertes à un plus grand nombre d'enfants<sup>8</sup>.*

### 1.3 - RESSOURCES FINANCIERES

En 2001, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) annonce aux établissements la réalisation d'un audit sur l'utilisation des ressources destinées à l'appui pédagogique. Le Département souhaite en effet que les importants moyens consacrés à l'aide aux élèves en difficulté s'inscrivent dans un concept cantonal de différenciation de l'enseignement et d'intégration de l'élève et, qu'en outre, la répartition des ressources se fasse de manière équitable afin qu'elles soient disponibles là où elles s'avèrent le plus évidemment nécessaires. Le groupe désigné pour accomplir cette enquête fait l'inventaire de l'ensemble des mesures dispensées entre 2001 et 2003. Le rapport interne qui s'ensuit est assez mitigé : il valorise des projets qui répondent le mieux aux besoins des élèves en difficulté en leur proposant des mesures alternatives, mais relève toutefois qu'il est extrêmement difficile d'obtenir une image claire de l'utilisation des ressources accordées au titre de l'appui. Les données quantitatives recueillies donnent une vision plus précise des sommes allouées; néanmoins elles n'apportent pas de clarification nette sur les types d'aide mise en œuvre. Les informations qualitatives, quant à elles, font apparaître une évolution des définitions traditionnelles des mesures d'aide<sup>9</sup> vers un sens plus général, que les rapporteurs qualifient de projets de pédagogie compensatoire à valeur intégrative. Des initiatives locales conçues selon cette optique ont été

---

<sup>7</sup> Repères pour l'année scolaire 2003-2004, doc. II, p.7, DFJ, 19 août 2003.

<sup>8</sup> Rentrée 2004, les principaux projets en cours au DFJ, doc. I, p.16, DFJ, 17 août 2004.

<sup>9</sup> Définition de l'Appui individuel (ou particulier) figurant dans les dispositions d'application du SENEPS (DI – 3.04, janvier 2000 – Mod 02.00, p.1) *Cet appui est dispensé, aux premier et second cycles primaires, aux élèves qui rencontrent des difficultés importantes dans les apprentissages de base, par un autre enseignant que le maître de classe. Il se donne en principe sur temps d'école, dans la classe, si les enseignants concernés ont prévu de l'intégrer dans une organisation conjointe du travail ou dans un local distinct. ... Si les circonstances l'exigent, cette mesure peut également être offerte à des élèves de classe enfantine.*

présentées dans le cadre d'un Forum organisé par la Société pédagogique vaudoise (SPV) en octobre 2003<sup>10</sup>.

Comme nous le verrons plus loin, une disposition permet aux établissements qui présentent un projet formalisé d'obtenir un soutien financier lorsque celui-ci a été validé par la DGEO. Pour l'année scolaire 2004-05, une cinquantaine de demandes ont été soumises et approuvées par la commission d'étude, ce qui laisse penser que beaucoup de dispositifs fonctionnent maintenant sous forme de projet pédagogique. On peut cependant imaginer que quelques établissements autofinancent leur dispositif par leur enveloppe pédagogique et que d'autres encore gèrent un système d'aide qui ne s'inscrit pas dans un projet déterminé, au sens entendu par Béatrix et Martin (2000), lorsqu'ils évoquent l'implicite des politiques de certains établissements.

#### **1.4 - MODALITES D'INTERVENTION PROPOSEES PAR LES DISPOSITIFS COMPENSATOIRES**

Déjà présentes en différents endroits et à la suite de l'impulsion donnée par EVM, on assiste dans l'ensemble du canton au développement, au renforcement et à la diversification des mesures compensatoires proposées aux élèves en difficulté :

- appui intégré en classe dispensé par l'enseignant titulaire, sous forme d'appui institutionnalisé, c'est-à-dire figurant dans l'horaire hebdomadaire au primaire, ou par un maître d'appui qui vient dans la classe;
- appui individuel ou en groupe hors de la classe;
- intégration dans une classe à effectif réduit ou dans un groupe d'accueil;
- intégration dans une classe de développement ou une classe de l'enseignement spécialisé;
- intégration partielle dans un groupe ressources;
- pratique de l'enseignement décloisonné (interclasses ou intercycles);
- intervention d'un spécialiste (psychologue, logopédiste, psychomotricien, etc.);
- ...

Pour Blanchet (1999), une pratique de différenciation renforcée dans le cadre de la classe régulière par l'intervention d'un deuxième enseignant (l'enseignant d'appui par exemple) devrait entraîner la diminution des échecs scolaires. Il remarque que, au Cycle de transition (CYT), tous les établissements explorateurs ont mis sur pied un dispositif d'appui, mais que les efforts qui y sont consacrés sont très divers.

---

<sup>10</sup> Forum SPV du 29.10.03 : Innovations dans le champ de l'intégration et de la pédagogie compensatoire « *Dépasser la peur et affirmer la volonté de faire autrement ...* »

Plusieurs formes de prise en charge ont été élaborées : appui intégré en classe, cadre habituel de la remédiation, appui à la carte hors des périodes de classe, sur inscription des élèves, appui donné par un enseignant spécifique hors de la classe, le plus souvent pour du français et des mathématiques. Quelles que soient les modalités proposées, il remarque que les demandes de prise en charge sont en augmentation, et que la nécessité d'un travail en collaboration entre intervenants scolaires devient une évidence pour les enseignants.

## 1.5 - EQUIPE PEDAGOGIQUE ET TRAVAIL EN EQUIPE

Afin de favoriser le travail en équipe, chaque cycle a bénéficié de périodes ROSE (Rétribution occasionnelle supplémentaire EVM, Code Barre, n° 1, printemps 1999) durant la phase d'introduction d'EVM. Ces périodes ont été largement mises à contribution, notamment pour des réflexions menées par les enseignants d'un même cycle, autour du Plan d'études vaudois (PEV)<sup>11</sup> par exemple, comme le relève Leutwyler (2004, p.5).

Dans le suivi mené au Cycle initial (CIN), Gilliéron (2000) constate que le corps enseignant, tous cycles ou degrés confondus, *ne peut échapper à la coopération s'il veut affronter les vrais problèmes* (Gather-Thurler, citée par Gilliéron). La chercheuse estime toutefois que les enseignants devraient en premier lieu être outillés et accompagnés dans l'élaboration de projets pour favoriser la mise en place des innovations, avec des délégations de responsabilité clairement établies entre les participants et du temps mis à disposition. C'est aussi l'avis d'Abbet (2000) qui, à propos du travail en équipe, spécifie : *Il apparaît pertinent de promouvoir l'organisation du travail en réseau. Cette prise en compte d'une complexité de plus en plus incontournable doit être définie dans des conditions cadre et encouragée par des mesures concrètes de la part de l'autorité politique et administrative, puis articulée localement. Il s'agit par là de promouvoir des principes et des outils de communication et de concertation, sur la base d'une claire répartition des tâches, ainsi que de donner du temps à y consacrer. Une telle organisation ne peut partir de la seule initiative des enseignants, même si ceux-ci en constituent le cœur. C'est clairement l'établissement qui est le lieu adéquat pour une telle action.* (ibid., p.4)

Pour évaluer à quel niveau se situent les actions collaboratives entre enseignants, Bétrix et Martin (2001) se réfèrent à une catégorisation proposée par Perrenoud (1997) et qui sera détaillée dans la partie suivante. Ils remarquent que les enseignants explorateurs du premier cycle primaire réalisent un travail d'équipe important en ce qui concerne le partage des ressources et des idées, alors que le partage des pratiques, voire des élèves, est beaucoup plus rare. C'est aussi ce que constate la SPV dans un rapport : *Le travail par cycle devrait s'accompagner du développement du travail en équipe. Or, si les enseignants communiquent plus, ils "collaborent" plus qu'ils ne "coopèrent". Echanges de travaux et définition d'objectifs communs sont le contenu premier des concertations. Mais, finalement, chacun retourne le plus souvent dans "sa" classe, s'occuper de "ses" élèves. Donc*

---

<sup>11</sup> La première version de Plan d'étude vaudois a été présentée en 2000.

*encore peu de responsabilité commune autour de l'élève et peu d'échanges de compétences réciproques et différenciées entre les maîtres*<sup>12</sup>.

Les observations convergent vers le fait que le travail en équipe pratiqué par les enseignants est axé plus particulièrement sur la réflexion, les échanges d'idées et de ressources. Notons que les différents rapports ne mentionnent pas explicitement le rôle occupé par les enseignants de pédagogie compensatoire dans cette forme de collaboration.

## 1.6 - ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE ET FONCTIONNEMENT EN RESEAU

Prévue dans l'EMPL (1996, p.28), l'équipe pluridisciplinaire est constituée lorsque des spécialistes (psychologues en milieu scolaire, logopédistes, psychomotriciens) interviennent. Cette équipe est chargée de coordonner l'ensemble de l'action psychopédagogique et d'assurer le suivi collégial des élèves pris en charge par la pédagogie compensatoire. On lit à l'article 57 du Règlement d'application de la Loi scolaire, modifié en 1999, que :

*«La prise en charge d'un élève bénéficiant de mesures de pédagogie compensatoire est assurée par une équipe pluridisciplinaire.*

*(...) L'équipe pluridisciplinaire identifie les difficultés de l'élève et propose une prise en charge cohérente 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.»*

Leutwyler (2002) a récolté des informations à ce sujet auprès d'enseignants du CYP II dans seize établissements explorateurs. Elle constate que dix établissements fonctionnent avec une équipe pluridisciplinaire, composée généralement d'enseignants titulaires et d'appui, ainsi que de spécialistes (psychologue, logopédiste, psychomotricien), auxquels se joignent occasionnellement médiateur, animateur de santé, infirmière ou médecin scolaire, membre de la direction. Elle relève toutefois que la constitution d'une équipe pluridisciplinaire n'est pas une garantie de fonctionnement harmonieux, *alors que la concertation est primordiale dans la prise en charge d'un élève en difficulté par plusieurs intervenants. Dans le même ordre d'idée, la transmission des informations au maître titulaire est parfois difficile, vu le manque de temps chronique dont souffrent les uns et les autres. Les retours d'information se font souvent "entre deux portes", ce qui n'est guère favorable à un suivi efficace.* (ibid., p.4)

Pour sa part, Cilette Cretton (2001), responsable de la Direction pédagogique (DP) à la DGEO, demande : *Le fait que le verdict soit établi par une équipe pluridisciplinaire constitue-t-il en soi une garantie de lucidité accrue, d'examen plus attentif et plus critique des situations ? Ne peut-il pas être aussi le résultat d'un*

---

<sup>12</sup> Contribution de la Société pédagogique vaudoise au bilan final de la mise en œuvre d'EVM (non publié), selon les 8 axes prioritaires établis lors du bilan intermédiaire, p.1, septembre 2003.

*large consensus, voire la somme d'avis convergents qui peuvent alourdir le dossier "à charge" d'un élève qui n'entre pas dans une norme établie ?*

## **1.7 - OPERATIONNALISATION DES MESURES**

Après une décision octroyant des mesures d'aide, leur mise en œuvre implique la collaboration ou la coopération entre l'enseignant titulaire et le ou les intervenants. Les informations récoltées par Béatrix et Martin (2000) dans treize établissements explorateurs concernant le soutien aux élèves en difficulté scolaire au CYP I font apparaître que, pour les démarches de prise en charge et la planification des interventions, les outils de référence cités sont les objectifs de fin de cycle du PEV, des contrats pédagogiques, des fiches de signalement, des comptes rendus d'entretien avec les parents, le dossier d'évaluation, des démarches non formalisées, etc. *Il faut signaler que seul un petit nombre d'établissements prend des mesures de pédagogie compensatoire à l'aide d'une démarche relativement formalisée*, concluent les auteurs de cet article.

## **1.8 - EVALUATION DES DISPOSITIFS DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Un peu plus loin, ils ajoutent : *Les procédures d'évaluation de la pertinence et de l'effet des mesures de pédagogie compensatoire proposées sont singulièrement absentes du discours des établissements.* (ibid., p.14)

Sur le plan cantonal, l'absence de repères se fait également sentir : *Les intentions du législateur n'ont pas été traduites en objectifs à atteindre en matière de prévention de l'échec scolaire. Ainsi, à quel niveau veut-on ramener le taux d'échec et le taux de passage en filières spéciales (classes à effectif réduit, classes de développement,...) ? Désire-t-on que chaque établissement élabore et mette en œuvre un projet de prévention de l'échec scolaire ? Quels moyens financiers et humains souhaite-t-on mettre en place pour soutenir les enseignants dans leur travail quotidien ?* (ibid., p.15)

La question de l'évaluation globale des effets de la pédagogie compensatoire est posée. Avant d'y donner une réponse, il serait certainement utile d'apporter un éclairage sur ses mécanismes internes qui, comme on l'a vu au cours de ce chapitre, restent encore passablement flous. L'observation des procédures en vigueur, des modalités de prise en charge des élèves, de la régulation et de l'évaluation des mesures d'encadrement au niveau de l'établissement constitue un premier pas vers la compréhension des dispositifs mis en place. C'est ce que compte faire cette étude.

## **1.9 - APRES LA GENERALISATION D'EVM**

Qu'en est-il actuellement de la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaires, alors que la dernière phase de généralisation s'est achevée en 2003-2004 ? *La fin de la mise*

*en œuvre ne devrait pas signifier la fin de la réflexion sur les orientations de l'école vaudoise*, suggère Blanchet (2004). Les résultats de l'enquête qu'il a effectuée indiquent que les visées de la réforme sont généralement bien acceptées, à l'exception, notamment, des avis qui concernent l'intégration des enfants en difficulté dans l'enseignement régulier : une large majorité (82,6 %) des enseignants consultés (N=938) souhaitent le maintien d'un nombre élevé de classes spéciales; un peu moins de la moitié d'entre eux (48,9 %) manifestent leur opposition au maintien des élèves ayant des difficultés dans les classes régulières et plus de la moitié des enseignants (58,1 %) estiment que le fait de garder un élève en difficulté dans une classe régulière ne favorise pas son avenir scolaire. Comme le relève l'auteur du rapport, ces positions ne sont pas en phase avec la politique d'intégration du Département et incitent à aller voir de plus près ce que signifie un pareil décalage.

A l'inverse, l'encouragement au travail en équipe et à l'élaboration de projets d'établissement suscite une large adhésion du corps enseignant consulté (respectivement 89,8 %, et 78,1 %). En outre, 70 % des enseignants considèrent que les projets permettent de générer une dynamique positive. Il paraît donc important de faire émerger les orientations et les choix effectués en matière d'aide aux enfants en difficulté dans les établissements et d'identifier les éléments qui composent leurs dispositifs respectifs. Ces points constituent l'un des buts fixés par cette étude.

## **2. - OBJECTIFS, PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Le champ d'observation défini dans le cadre de la réforme vaudoise fait apparaître la complexité des paramètres qui concernent la pédagogie compensatoire. Les dimensions retenues pour cette recherche, afin d'observer comment le soutien est apporté aux élèves des degrés enfantin et primaire, sont regroupées par thématique : la politique et les projets des établissements en matière d'aide aux enfants en difficulté, les sources de financement de la pédagogie compensatoire, la dynamique et le fonctionnement des équipes, la mise en œuvre et l'évaluation des mesures compensatoires. Ne pouvant être exhaustifs, les aspects pris en considération servent à donner un éclairage assez complet des principes fondateurs et des composantes des différents systèmes d'aide observés pour en retenir des éléments utiles au développement de cette pratique.

Au travers des questions développées plus loin, l'étude vise les objectifs suivants :

- offrir un champ de vision élargi sur des aspects variés composant la pédagogie compensatoire afin de saisir l'orientation, l'organisation et le fonctionnement de plusieurs dispositifs;
- identifier les composantes essentielles d'un projet d'aide aux élèves en difficulté;
- comparer ces divers éléments et mettre en évidence les points forts et les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des mesures d'aide.

### **2.1 - QUELLE POLITIQUE D'ETABLISSEMENT ET POURQUOI UN PROJET EN MATIERE D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE ?**

La politique éducative d'un établissement s'établit à travers les dispositions prises par sa direction dans certains domaines en vue d'atteindre un ou plusieurs buts précis. La clarification des arguments ayant présidé aux orientations de l'établissement, ainsi que les priorités accordées dans les choix opérés, devraient permettre d'identifier le type de politique pratiquée et les conceptions pédagogiques auxquels elle se rattache. On peut postuler que ces orientations dépendent d'une double logique : la nécessité de gérer administrativement l'établissement (en termes d'enveloppe pédagogique, d'effectifs d'élèves et de personnel enseignant, par exemple) pour répondre à des besoins locaux, et la volonté de promouvoir ou de soutenir une dynamique interne qui dépend des personnes en place. On peut aussi se demander si la politique éducative d'un établissement se fonde prioritairement sur les directives cantonales (lutte contre l'échec et l'exclusion scolaires par la différenciation pédagogique et l'intégration de tous les élèves dans un cursus ordinaire), ou est liée à d'autres contraintes, comme des solutions données à plus court terme à des difficultés locales (liées par exemple aux caractéristiques de sa population scolaire ou à sa situation géographique). Un des axes de cette enquête vise à identifier les principes sur lesquels repose la pédagogie compensatoire, afin de

connaître les conditions dans lesquelles les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté scolaire sont conçus, quel genre de pratique et d'encadrement sont jugés nécessaires pour une utilisation optimale des ressources à disposition.

Si rien n'empêchait les établissements de suivre les recommandations du Département qui visent la diminution des classes excluant les élèves de la scolarité régulière, la présence ou l'absence de classes de pédagogie compensatoire (classes D, ER, accueil, intégration, langage) au sein d'un établissement pourrait être un indicateur de la politique intégrative pratiquée. La composition des classes d'un établissement indiquerait si sa politique est axée essentiellement sur l'intégration d'un maximum d'élèves dans un cursus régulier ou si, au contraire, elle privilégie un encadrement spécifique dans des classes spéciales destinées à des enfants qui ne correspondent pas aux normes scolaires. On doit cependant prendre en considération les caractéristiques sociodémographiques ou socioéconomiques qui peuvent expliquer la difficulté de pratiquer, dans certains établissements, l'intégration de tous les élèves en difficulté dans des classes ordinaires.

On a vu que, pour favoriser la mise en œuvre des innovations voulues par la réforme EVM (fonctionnement en cycles de deux ans, évaluation formative, différenciation pédagogique), le Département a incité les établissements à élaborer des projets pédagogiques. Dans un document de travail du Service genevois de la recherche en éducation (SRED), Osiek (2002) cite Courtois (1992) pour qui les projets d'établissement peuvent contribuer à la mise en place d'une école plus juste et plus efficace, fondée sur l'explicitation et la maîtrise des politiques menées par les établissements scolaires, sur une meilleure régulation de la part de l'Etat, et sur un approfondissement de la démocratie au niveau local. Cités dans le même rapport, Broch et Cros (1989) estiment, quant à eux, que le projet d'établissement peut être vu comme un moyen de changement qualitatif portant sur la composition, l'organisation des groupes d'élèves, la mise en œuvre de méthodes pédagogiques et de procédures didactiques propres à remédier à des difficultés rencontrées par les élèves au cours de leurs apprentissages. Dans la même perspective, les autorités scolaires vaudoises ont estimé que la mise en projet s'avère une stratégie efficace pour l'implantation des innovations pédagogiques voulues par la réforme.

Nous nous proposons d'observer la manière dont les projets de pédagogie compensatoire ont évolué depuis la généralisation d'EVM. On vise à mettre en évidence les facteurs qui favorisent l'élaboration et le développement d'un projet de pédagogie compensatoire, ainsi que les éléments qui le composent habituellement (principes, objectifs, mode de fonctionnement et d'évaluation). On peut aussi se demander dans quelle mesure la présence d'un projet constitue la garantie d'un système efficace et, dans cet ordre d'idées, voir quels types de politique et de dispositif trouvent place en l'absence de projet.

## 2.2 - QUEL MODE DE FINANCEMENT POUR LA PEDAGOGIE COMPENSATOIRE ?

Comme on l'a dit dans la partie précédente, les projets de pédagogie compensatoire formalisés et avalisés par la DGEO peuvent bénéficier d'un soutien financier, sous forme de périodes d'enseignement complémentaires. Leur élaboration répond à des dispositions d'application : *D'autres formes d'appui peuvent être proposées dans le cadre d'un projet pédagogique, à tous les niveaux. L'attribution de périodes supplémentaires d'appui, sur la base de besoins avérés, est soumise à l'autorisation du département.* (SENEPS<sup>13</sup> - Directives d'application – 3.04, janvier 2000 – Mod 02.00, p.2)

Introduite à partir de 2002-03, la gestion par enveloppe pédagogique<sup>14</sup> marque la volonté du Département de renforcer l'autonomie et la responsabilité des établissements scolaires. Cette nouvelle forme de gestion permet aux établissements de l'enseignement obligatoire d'attribuer les ressources nécessaires à l'enseignement et à l'encadrement, à l'exception des ressources pour les classes de pédagogie compensatoire et de celles qui dépendent d'un budget spécifique de la DGEO. Ainsi, le financement de l'aide aux élèves en difficulté provient de trois sources distinctes :

- l'enveloppe pédagogique de l'établissement, dont le périmètre comprend «l'appui classe» calculé à raison d'une période par classe des CYP I et II dans son taux d'encadrement et les périodes d'enseignement des classes ER;
- la DGEO pour les cours intensifs de français (CIF, cours individuels, groupes ou classes d'accueil) destinés aux élèves allophones, ainsi que pour les périodes complémentaires liées au développement d'un projet pédagogique particulier;
- le SESAF pour les classes de développement ou l'enseignement spécialisé et les autres prestations de pédagogie compensatoire.<sup>15</sup>

Quel est l'impact de ces diverses sources de financement sur l'élaboration et l'évolution d'un système d'aide ? Peut-on concevoir, et, si oui comment, un dispositif global de pédagogie compensatoire ? Quelle collaboration entre ces trois sources qui sont ou devraient être complémentaires ?

---

<sup>13</sup> Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire, remplacé depuis 2001 par la DGEO.

<sup>14</sup> L'enveloppe pédagogique d'un établissement est constituée des ressources financières allouées par la DGEO et qui sont calculées sous forme de périodes pour lui permettre d'organiser toutes les activités d'enseignement et d'encadrement pédagogiques. Ces périodes correspondent à la somme des produits du nombre d'élèves de chaque cycle ou voie présents dans l'établissement au 1<sup>er</sup> octobre par des coefficients d'encadrement spécifiques à chaque degré. Le conseil de direction de l'établissement dispose ainsi d'un nombre total de périodes hebdomadaires et l'attribue aux enseignants en principe pour l'ensemble de l'année scolaire.

<sup>15</sup> La gestion de l'enveloppe SESAF par les établissements est intervenue à partir de l'année scolaire 2006-2007.

Par ailleurs, à partir de 2004, les restrictions budgétaires imposées par le canton contraignent les établissements à opérer des coupes linéaires de 0,3 % dans leur enveloppe pédagogique. Les économies réalisées par les établissements se sont essentiellement traduites par des mesures touchant l'enclassement et l'encadrement, ainsi que par une diminution de l'offre de cours d'appui. Cette dernière porte sur l'aide dispensée aux élèves en difficulté et représente environ 10 % du total de ces cours, mais elle ne touche pas les classes d'appui aux élèves non francophones (document DFJ pour la rentrée 2004, p.7). Sur le plan local, on peut se demander quelles sont les incidences de ces restrictions sur le dispositif de pédagogie compensatoire.

### 2.3 - QUELLES MODALITES D'INTERVENTION EN PEDAGOGIE COMPENSATOIRE ?

Afin d'éviter l'effet d'étiquetage et la stigmatisation de l'élève qui doit quitter la classe pour participer à un cours de soutien pédagogique, EVM préconise l'intervention d'un deuxième enseignant dans la classe pour des mesures intégrées. Plusieurs articles figurant dans le dossier 436 des Cahiers Pédagogiques *Aider les élèves ?* (octobre 2005) apportent un regard varié à propos des intentions véhiculées par les différents types d'aide proposés à l'école. Tapernoux, par exemple, relève que : *Aujourd'hui, dans le champ de l'aide scolaire comme ailleurs, on est bien obligé de constater que certaines aides produisent des effets pervers contre la volonté affichée des personnes engagées dans l'action.* (ibid., p.11-12) Dans le cadre de ce dossier, certains auteurs remarquent que les interactions entre pairs ou avec l'enseignant au cours de l'enseignement quotidien produisent des effets plus marqués sur la solidité des apprentissages que les interventions de soutien individualisé. Pour Clerc, l'aide personnalisée serait profitable essentiellement aux élèves qui occupent une situation sociale favorable, et sont mieux à même de tirer profit de cette relation; les élèves plus faibles, plus malhabiles dans la verbalisation, se trouvent marginalisés par rapport à tous les actes de socialisation (d'autres élèves, des personnes ressources variées, des situations multiples) utiles à l'apprentissage. (ibid., p.22-24) Parmi les dix risques majeurs induits par l'aide, Chauveau (ibid., p.25-26) signale la ségrégation subie par l'élève en difficulté auquel on apporte une aide spécifique, donc un «traitement à part», et la stigmatisation du sujet qui se trouve étiqueté, dévalorisé lorsqu'on mêle signalement et traitement. Robbes (ibid., p.16-18) voit dans la pédagogie institutionnelle les potentialités d'aide du groupe classe et Bernardin (ibid., p.53-55) estime que l'action de l'aide doit se situer au moment où s'initient les apprentissages et s'effectuer par la modification de la posture de l'enseignant.

Dans l'établissement qui a participé à l'étude exploratoire (Pulzer-Graf, 2004), les modalités adoptées en matière d'intervention de la pédagogie compensatoire sont négociées avec l'enseignant titulaire et adaptées aux besoins de l'élève avant chaque prise en charge. Les interventions les plus classiques, prise en charge individuelle ou d'un petit groupe d'élèves hors de la classe, restent celles qui sont privilégiées tant par les enseignants titulaires que par les enseignants de pédagogie compensatoire. Il apparaît toutefois que les enseignants titulaires se montrent moins réticents

qu'auparavant à l'intervention d'un deuxième enseignant dans le cadre de la classe. On peut se demander quels avantages et inconvénients les enseignants voient dans la pratique du soutien intégré aux activités de la classe. Dans cette perspective, il est intéressant de voir comment ce type de pratique s'est développé, par qui et dans quelles situations il est appliqué.

## **2.4 - POURQUOI UNE EQUIPE PEDAGOGIQUE ET UN TRAVAIL EN EQUIPE ?**

Indissociable de la notion de projet, le travail en équipe doit donner du sens au travail scolaire (Perrenoud, 1994). Pour cet auteur, le sens s'élabore à partir d'une culture faite d'un ensemble de valeurs et de représentations; il se consolide en situation, dans les interactions et les relations. Gather-Thurler (2001) ajoute que le sens se construit dans l'action consciente d'une équipe qui s'implique, réfléchit ensemble et analyse son action. Pour cette auteure, donner un sens à son action, à la démarche collective, c'est se construire une identité, mais aussi se donner un dessein, une fin. Il semble nécessaire de voir de plus près comment et sous quelle forme le travail en équipe pédagogique s'est développé dans les établissements vaudois.

Pour comprendre le niveau des échanges se déroulant dans le cadre du travail d'équipe, Perrenoud (1997) propose de distinguer quatre niveaux d'interdépendance, rappelés ici de manière plus détaillée :

- le partage des ressources signale un arrangement d'ordre matériel (échanges de fiches, de moyens d'enseignement);
- le partage de ressources et d'idées (discussion sur la conception de l'enseignement, par exemple), sans prise de décision, indique des possibilités d'échange tout en préservant l'autonomie de l'action;
- le partage de ressources, d'idées et de pratiques (par exemple, organisation d'activités menées en commun par plusieurs classes) désigne une volonté de coordination et une certaine limitation de la liberté professionnelle;
- le partage de ressources, d'idées, de pratiques et d'élèves signifie une distribution de responsabilités sur le plan des tâches, de leur organisation et de leur planification, ainsi que dans la prise en charge des élèves.

Les trois premiers types d'interactions s'entendent sous forme de collaboration (échanger, réfléchir, prévoir ensemble), alors que le dernier cas de figure illustre la co-opération, c'est-à-dire la réflexion et l'action communes avec, en plus, un partage effectif des responsabilités à l'égard des élèves. En ce qui concerne plus spécifiquement notre étude sur la pédagogie compensatoire, l'exploration de cette dimension cherche à identifier quel type d'équipe gère la prise en charge des élèves en difficulté et sous quelle forme les différents partenaires se concertent : pour échanger des idées ou du matériel, réfléchir à leurs pratiques ou partager des responsabilités avec les titulaires.

Partant de la catégorisation proposée, on peut penser que l'organisation et le fonctionnement d'une équipe pédagogique se fondent sur les caractéristiques des ressources humaines et sur les souhaits des personnes présentes dans l'établissement. Selon cette optique, et sans que cela soit contradictoire, les besoins spécifiques de la population scolaire à laquelle le dispositif d'aide en vigueur est destiné apparaîtraient au second plan. Ce qui signifie que la dynamique propre à chaque établissement serait fortement liée au personnel enseignant en place, à leurs désirs autant qu'à leurs compétences professionnelles (formation, expérience), sociales (éthique personnelle, déontologie) et relationnelles. Il paraît donc important de rencontrer les membres de ces équipes, de les questionner sur leurs objectifs et leur mode de fonctionnement pour appréhender partiellement ce qui constitue cette dynamique interne.

## **2.5 - POURQUOI UNE EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE ET UN FONCTIONNEMENT EN RESEAU ?**

Le Règlement d'application définit explicitement la composition et le rôle de l'équipe pluridisciplinaire (voir chapitre III, art. 57, 59 et 60). Par contre, son mode de fonctionnement n'est pas précisé. Pour le clarifier, il conviendrait de savoir si elle est amenée à fonctionner dans des situations particulières ou à propos de tous les élèves en difficulté. Tout ce qui a trait aux procédures, comme la demande de prise en charge, le bilan pédagogique, le contrat d'intervention et l'évaluation des mesures, doit être précisé. Il serait aussi intéressant de savoir qui participe à la planification et à la coordination des mesures.

Le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire soulève beaucoup de questions. On veillera à distinguer ce qui appartient en propre au suivi de l'élève, avec les informations (rétrocontrôles, régulations, ajustements) qui doivent circuler entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de pédagogie compensatoire durant la prise en charge de l'élève, et ce qui concerne plus spécifiquement les décisions à prendre à son sujet, telles que demande et octroi de mesures, reconduction ou interruption de la prise en charge, modification de l'enclassement, réorientation, proposition d'investigation psychologique ou logopédique, etc.

La concertation joue un rôle essentiel dans la pratique du réseau. Elle est même primordiale lors de la prise en charge d'un élève par différents intervenants. Le statut accordé à la concertation ainsi que son contenu pourraient avoir une influence sur la fréquence et la qualité des rencontres entre les divers intervenants, de même que sur les participants nécessaires à ces discussions. Le mode de concertation adopté semble être un bon révélateur de l'organisation et du fonctionnement d'une équipe éducative. Peeters (2001) différencie quatre types de réunions de concertation différentes : la prise de décision, la résolution de problèmes, la gestion de projets et le partage d'expériences professionnelles. La composition du groupe, la répartition des responsabilités entre ses membres, la qualité des informations et la manière dont elles circulent sont également des dimensions à prendre en compte. Fortier (2003) relève que l'efficacité d'une équipe qui se concerta est dépendante, entre autres, d'une définition claire des rôles et responsabilités des participants,

d'un partage démocratique du pouvoir entre les partenaires engagés et de la circulation efficace d'informations pertinentes à l'intérieur du groupe. Au niveau du primaire, nous cherchons à savoir comment les établissements «reconnaissent» les moments de concertation, qui ils concernent, ainsi que dans quelles situations et à quelle fréquence les rencontres sont prévues.

## **2.6 - COMMENT OPERATIONNALISER LES MESURES D'AIDE ?**

Les diverses modalités d'intervention ont été décrites dans l'étude exploratoire (Pulzer-Graf, op. cit.). Par contre, l'aspect opérationnel des mesures d'aide demeure pour l'instant moins documenté. Il n'est en effet pas toujours aisé de connaître et de comparer le public concerné, ses besoins réels, les procédures utilisées, les objectifs fixés. En l'absence d'une étiologie complète, les difficultés rencontrées par les élèves à l'école recouvrent un vaste champ conceptuel, fait de lacunes instrumentales ou disciplinaires, de problèmes d'apprentissage, de postures scolaires inadéquates, de blocages psychologiques, de comportements perturbateurs, etc. Les enseignants titulaires sont généralement les premiers acteurs du système qui sont confrontés aux difficultés de certains de leurs élèves. Il semble important de mieux savoir de quels instruments ils disposent pour dépister les difficultés scolaires et comment les besoins sont déterminés. A quelles ressources (personnes ou matériel) les enseignants titulaires peuvent-ils faire appel ? Quelle est la forme de l'encadrement prévu et à qui est-il proposé ?

Cette facette de la recherche implique une prise de contact directe avec des enseignants titulaires qui assument quotidiennement la gestion de l'hétérogénéité de leurs élèves. Elle implique aussi d'interroger des enseignants de pédagogie compensatoire sur leur pratique, afin de voir comment s'établit la collaboration, voire la co-opération, dans la prise en charge des élèves en difficulté au quotidien.

## **2.7 - QUELLE FORME D'EVALUATION POUR LA PEDAGOGIE COMPENSATOIRE ?**

Béatrix et Martin (2000) soulignent que les procédures d'évaluation de la pertinence et de l'effet des dispositifs d'aide en vigueur dans les établissements sont rarement mises en place et peu évoquées. On peut en effet s'étonner de ce manque et l'attribuer au fait qu'ils ne peuvent pas être rigoureusement mesurés. On postule alors que ces mesures se font d'une manière interne, dans l'implicite et l'informel, et qu'elles sont donc peu perceptibles de l'extérieur. Les différents participants opéreraient ainsi des réajustements pour répondre aux attentes de la majorité des utilisateurs et assurer l'équilibre et la pérennité du système. L'hypothèse de travail adoptée consiste à considérer que l'évaluation des mesures d'aide mises en œuvre dans l'établissement se fait, de la part des acteurs, par une estimation qualitative de la cohérence du dispositif et non par une vérification instrumentée de l'efficacité et de la pertinence du projet qui mettrait en correspondance les objectifs assignés et les effets observés.

Dans la présente étude, cet aspect est abordé à trois niveaux dans l'établissement (la direction, la pédagogie compensatoire et l'enseignement régulier), afin de connaître comment l'efficacité des mesures prises et les effets généraux de la pédagogie compensatoire sont perçus. Les questions portent sur les effets attendus des interventions, les bénéfices escomptés pour les élèves, l'évaluation des mesures octroyées, les avantages/inconvénients inhérents à une prise en charge et les résultats que les enseignants titulaires observent en classe.

### En résumé

Cette recherche tente d'identifier et de caractériser les composants sur lesquels se fondent différents dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au degré primaire dans le canton de Vaud. Pour cela, les observations se portent à trois niveaux et s'articulent autour de quelques concepts qui servent de clé de lecture :

- *La direction de l'établissement* : les caractéristiques de la population scolaire et ses besoins spécifiques, la structure de l'établissement et la composition du corps enseignant, les priorités et les choix accordés en matière d'aide aux élèves en difficulté, le(s) projet(s) existant(s), son origine, ses principes et ses objectifs, les structures d'aide mises en place. Ces paramètres devraient permettre de déterminer la place qu'occupent les concepts d'intégration et de différenciation dans la politique, l'organisation et la structure de l'établissement.
- *L'équipe de pédagogie compensatoire* : sa composition, son rôle et son mode de fonctionnement, les procédures relatives aux prises en charge (signalement, suivi, évaluation, régulation), ses responsabilités, le statut des moments de rencontre et des entretiens, le mode de coordination des intervenants et de diffusion des informations. Ces éléments servent à comprendre l'organisation et le fonctionnement des ressources d'aide et à appréhender le rôle de la concertation dans le cadre de cette équipe.
- *Les enseignants titulaires* : les besoins ressentis, les ressources et moyens à disposition, les relations établies entre les divers intervenants, les éléments opérationnels mis en œuvre, les modalités d'intervention pratiquées, les avantages et inconvénients liés aux prises en charge, les attentes à l'égard des mesures prises, les effets observés. Ces dimensions offrent un éclairage sur la pratique de la collaboration ou de la coopération développée entre les enseignants titulaires et ceux de pédagogie compensatoire pour la gestion des élèves en difficulté scolaire.

L'ensemble de nos questions de recherche peut se résumer de la manière suivante :

- Dans quelle mesure les politiques éducatives pratiquées dans les établissements correspondent-elles aux recommandations du Département et quelles sont celles qui favorisent l'élaboration d'un projet de pédagogie compensatoire qui y correspond ?
- Quel type d'équipe faut-il instaurer pour gérer les mesures compensatoires et à quelles conditions ?
- Quelles procédures, quelles modalités et quelle forme d'évaluation mettre en œuvre pour assurer l'efficacité des mesures ?

## 3. - MÉTHODE

### 3.1 - ECHANTILLON D'ETABLISSEMENTS

L'étude se déroule dans dix établissements primaires du canton de Vaud (qui en compte 66 en tout). La moitié d'entre eux sont mixtes, c'est-à-dire composés des degrés primaire et secondaire<sup>16</sup>. Nous avons choisi de recueillir les données par des entretiens individuels avec 4 personnes par établissement.

Deux critères ont été retenus pour la sélection des établissements :

- a) la situation géographique,
- b) le mode de financement du dispositif.

a) Si l'on considère que la spécificité des besoins et les particularités des élèves sont en partie dépendantes de leur mode de vie, on peut dire que la zone de recrutement d'un établissement a une certaine incidence sur le type de population scolaire qui le fréquente. L'implantation géographique pourrait donc être une dimension qui influence les caractéristiques du système compensatoire en vigueur, notamment sur son organisation (en termes de besoins à satisfaire), mais également sur son mode de fonctionnement qui doit tenir compte d'aspects logistiques liés aux particularités territoriales de l'établissement (par exemple dispersion vs regroupement des bâtiments scolaires dans une ou plusieurs communes). La densité de la population<sup>17</sup> constitue un moyen de distinguer trois modes de vie différents : des zones urbaines où la population est à «forte densité» comprenant des communes de plus de 10'000 habitants, des zones périurbaines à «densité moyenne» comprenant le plus souvent une agglomération d'environ 2000 habitants et de petites communes, et des zones rurales «à faible densité», composées le plus fréquemment d'un regroupement de communes de moins de 1000 habitants.

b) Il paraît important de tenir compte de l'aspect financier du dispositif d'aide mis en place, car celui-ci pourrait avoir des incidences sur son organisation et son mode de fonctionnement, notamment en termes de dotation horaire, et ceci plus particulièrement en période de restrictions budgétaires. Il est aussi intéressant de voir ce qui peut se faire dans les limites de l'enveloppe, sans financement particulier, que d'analyser des projets coûteux. De plus, il devrait être possible de déterminer et de distinguer plus précisément quelles mesures sont prises en charge par l'enveloppe pédagogique de l'établissement, et, sur demande spécifique, par la DGEO et par le SESAF.

---

<sup>16</sup> A ce stade, il n'est pas possible de savoir si la mixité exerce une influence sur le système de pédagogie compensatoire.

<sup>17</sup> Selon la carte de densité de population par commune, nombre d'habitants par kilomètre carré, Observatoire du Territoire, 2001

Les catégories de financement du dispositif d'aide retenues considèrent que :

- une catégorie d'établissements financent entièrement leur système de pédagogie compensatoire par leur enveloppe pédagogique; ils n'ont pas adressé de demande à la DGEO et n'ont pas besoin de faire connaître leur projet officiellement;
- certains établissements sont équipés d'un système d'aide novateur, connu et/ou présenté à la DP ou à un public enseignant, et financé essentiellement par leur enveloppe pédagogique;
- d'autres établissements enfin possèdent un dispositif compensatoire financé substantiellement par la DGEO parce qu'ils fonctionnent avec un projet spécifique.

Les deux critères retenus ont permis de sélectionner dix établissements qui sont présentés dans le tableau ci-dessous (leur nom a été remplacé par une lettre); pour chacun d'eux, il est précisé s'il s'agit d'un établissement primaire (EP) ou d'un établissement mixte, comprenant des classes primaires et secondaires (EPS), ainsi que, entre parenthèses, la région dans laquelle il se situe (selon le découpage du canton de Vaud en dix régions scolaires, établi par la DGEO).

Tableau 1 : Répartition des 10 établissements participant à l'étude selon la situation géographique et le type de projet

	Etablissements dont le projet n'est pas connu officiellement	Etablissements avec un projet financé principalement par leur enveloppe	Etablissements avec un projet financé en partie par la DGEO
Zone à faible densité (rurale)	A1 - EP (Venoge-Lac)	A2 - EPS (Alpes vaudoises)	A3 - EP (Broye)
Zone à densité moyenne (péri-urbaine)	B1 - EPS (Venoge-Lac)	B2 - EPS (Lavaux)	B3 - EPS (Jura-Gros-de-Vaud)
Zone à forte densité (urbaine)	C1 - EP (Crénol)	C2 - EP (Jura-Lac)	C3 - EP (Riviera) C4 - EP (Lausanne)

Les personnes interrogées se répartissent dans 5 établissements primaires (EP) et 5 établissements mixtes (EPS). De plus, les établissements sélectionnés sont compris dans 9 des 10 régions scolaires correspondant au découpage de la DGEO. En fonction de leur répartition géographique ainsi que de leur composition, on peut considérer que ces 10 établissements sont assez représentatifs de l'ensemble des établissements primaires vaudois.

### **3.2 - PERSONNES INTERROGÉES**

Dans chaque établissement, le premier contact a été établi avec la direction. Les dix directeurs des établissements présélectionnés ont accepté de participer à la recherche. Par leur intermédiaire et dans chaque établissement, des contacts à l'interne ont été établis avec un enseignant de pédagogie compensatoire et deux enseignants titulaires; les coordonnées des enseignants qui ont donné leur accord nous ont été transmises par la direction. Ce sont ainsi 40 personnes qui ont été interrogées dans les divers sites d'enseignement.

### **3.3 - RECUEIL DES INFORMATIONS**

Les informations ont été récoltées séparément au niveau de la direction (le directeur ou la directrice), de la pédagogie compensatoire (la doyenne, un enseignant d'appui ou une MCDI) et de l'enseignement ordinaire (un enseignant pour chacun des cycles primaires CYP I et CYP II). Les entretiens individuels se sont déroulés en une heure environ, dans le cadre de l'établissement et, le plus souvent, dans le lieu d'enseignement.

Une grille d'entretien spécifique a été utilisée à chaque niveau (voir annexes 1 à 3), le caractère des informations à recueillir n'étant pas identique en tout point :

- les dimensions développées avec la direction sont basées principalement sur des aspects structurels, les caractéristiques et les besoins de la population scolaire, la politique adoptée par l'établissement en matière d'aide aux élèves en difficulté, les priorités et les choix opérés pour le dispositif de pédagogie compensatoire;
- les données recueillies auprès de l'enseignant de pédagogie compensatoire concernent essentiellement des aspects organisationnels et fonctionnels du système en vigueur, avec des informations relatives aux procédures utilisées;
- les enseignants titulaires ont été amenés à préciser des données descriptives et opérationnelles, à propos notamment des difficultés rencontrées par les élèves, des personnes ressources à disposition dans l'établissement et de la mise en œuvre des mesures d'aide.

Les questions sont larges et ouvertes aux commentaires que chaque personne souhaite faire sur le sujet proposé. Toutes les rencontres ont donné lieu à un rapport d'entretien qui a été adressé à la personne interrogée pour relecture et validation.

Les informations à disposition proviennent de 40 entretiens individuels : 10 directeurs, 10 enseignants (ou responsables) de pédagogie compensatoire, 10 enseignants titulaires de classes du CYP I et 10 enseignants titulaires de classes du CYP II.

La récolte des données a débuté en septembre 2004 et s'est achevée en novembre 2005; on peut considérer qu'elle concerne essentiellement l'année scolaire 2004-2005.

### **3.4 - DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DES DONNEES**

Le corpus des retranscriptions a été regroupé par établissement, à l'aide des 4 entretiens qui s'y sont déroulés. Ils ont permis de réaliser un descriptif monographique de chacun d'eux.

Les éléments à partir desquels les analyses sont réalisées sont constitués de discours (descriptions, commentaires personnels, intentions, etc.) et de représentations. Les différentes thématiques présentées dans la problématique sont traitées par recoupement des données recueillies dans chaque établissement sous forme qualitative. Les résultats sont présentés dans les cinq chapitres suivants.

## **4. - LE PROJET DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE : ARTICULATION ENTRE CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES ET POLITIQUE ÉDUCATIVE DE L'ÉTABLISSEMENT**

Rappelons que la réforme de l'école vaudoise s'est principalement attachée à lutter contre l'échec et l'exclusion scolaires en proposant, entre autres, de pratiquer la différenciation pédagogique et l'intégration des élèves en difficulté scolaire dans l'enseignement ordinaire. On postule que la mise en œuvre de ces deux concepts peut s'observer à plusieurs niveaux. La première partie des observations proposées concerne la gestion administrative des établissements, certains aspects pouvant fournir des indications sur la manière dont la politique cantonale a imprégné les politiques régionales et plus particulièrement la pédagogie compensatoire. Certaines données objectives sont éclairées par des informations plus subjectives recueillies principalement auprès des responsables scolaires (les dix directeurs interrogés individuellement).

Dans la phase exploratoire de la réforme, les établissements primaires qui souhaitaient expérimenter les innovations (les établissements dits «explorateurs» étaient volontaires) devaient impérativement adopter un fonctionnement en classes multiâges aux CYP I et II. Partant de là, nous pouvons considérer que la présence de classes multiâges dans la structure d'un établissement constitue un des indicateurs de la volonté d'implanter concrètement la différenciation dans les pratiques quotidiennes. La généralisation d'EVM datant de 2004, nous nous proposons d'observer comment ce type de fonctionnement s'est développé dans les établissements (4.1). Nous essayons de déterminer quels facteurs peuvent jouer un rôle dans l'offre de prestations structurelles de pédagogie compensatoire en comparant la présence ou l'absence de classes de ce type avec différentes variables indépendantes (4.2). Nous abordons ensuite les valeurs défendues par les établissements (4.3) pour voir s'ils ont une incidence sur l'organisation générale de leur système de pédagogie compensatoire et, dans la même optique, nous observons les effets de la politique cantonale, notamment en matière d'intégration, sur les politiques propres aux établissements (4.3.1). Les informations recueillies nous permettent également de retracer l'historique des projets de pédagogie compensatoire des dix établissements participant à la recherche ainsi que leur développement (4.4). Pour terminer cette partie, nous cherchons à voir comment les intentions et les orientations prises par les établissements se traduisent dans leurs projets de pédagogie compensatoire (4.5).

### **4.1 - STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER : LE FONCTIONNEMENT EN CYCLES PLURIANNUELS**

Une des innovations d'EVM a été l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels (de deux ans en principe). L'idée principale était d'offrir plus de souplesse dans la gestion du cursus des élèves, en leur permettant de parcourir un cycle en une, deux, voire trois années, et en incitant les enseignants à différencier leur enseignement pour l'adapter aux différents niveaux atteints par leurs élèves.

Idéalement, cette structure comprend des classes de deux groupes d'âge différent (d'où l'appellation multiâge), comprenant des élèves situés à différents stades dans les apprentissages à réaliser au cours du cycle. En dehors du fait que la troisième année dans le cycle est dorénavant considérée comme un maintien, et non comme un redoublement, on souhaitait favoriser des pratiques de différenciation pédagogique, indispensables à la gestion d'une classe de ce type, sans toutefois les imposer comme modèle unique. Le choix de classes «mono- ou multiâges» a pu être plus ou moins conflictuel dans les établissements selon l'adhésion du corps enseignant aux principes de la nouvelle organisation et le mode de participation aux décisions.

Le tableau ci-dessous présente l'organisation structurelle, par cycle, des classes la recherche.

Tableau 2 : Nombre de classes d'enseignement régulier présentes dans les 10 établissements par cycles, avec, en grisé, les classes dites multiâges

Etablissement	Total classes	CIN 1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> années	CYP I			CYP II			
			1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> années	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> années	
A1	24	9	-----	-----	8	3	2	2	
A2	26	8	2	2	6	3	3	2	
A3	43	16	2	2	10	5	5	2	
					1 classe de CYP I-2/CYP II-1				
B1	25	8	2	3	4	4	4	-----	
B2	20	6	-----	-----	7	-----	-----	7	
B3	52	16	8	7	4	8	8	1	
C1	61	22	7	7	6	7	6	6	
C2	52	18	4   2+	5   2+	2   3+	4   2+	4   2+	4	
C3	60	18	10		7	2	10	9	2
		2 classes de CIN/CYP I-1							
C4	74	27	5	4	14	10	12	2	

La comparaison des classes primaires situées dans les établissements visités montre que seul l'établissement B2 fonctionne intégralement en cycles pluriannuels, c'est-à-dire avec des classes multiâges aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Le directeur mentionne que ce type d'organisation a été adopté avant la généralisation d'EVM. L'établissement A1 fonctionne intégralement en multiâge au 1<sup>er</sup> cycle, par choix de son corps enseignant;

dans les établissements C4 (explorateur EVM), A2 et A3, la proportion de classes multiâgées au CYP I est supérieure à 60 %. En ce qui concerne le 2<sup>e</sup> cycle, l'établissement C1 a la proportion la plus élevée de classes fonctionnant sur un cycle de deux ans (environ 30 %), alors que l'établissement B1 n'a aucune classe de ce degré en multiâge.

Toutes les classes du CIN comprennent des élèves de deux années de recrutement (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année du cycle initial) et fonctionnent par conséquent en multiâge. Sur l'ensemble des 148 classes du CYP I comprises dans l'échantillon, 67 classes fonctionnent en multiâge (environ 45 %), et sur 139 classes du CYP II, 32 d'entre elles sont multiâgées (environ 23 %)<sup>18</sup>. On peut constater qu'avec la totalité des classes du CIN et un peu moins de la moitié des classes du 1<sup>er</sup> cycle, le fonctionnement en multiâge est visiblement mieux implanté dans les 4 premières années de la scolarité qu'au 2<sup>e</sup> cycle. Ce constat mène à se demander pourquoi la gestion des apprentissages au CIN et au CYP I semble mieux se prêter à l'hétérogénéité qu'au CYP II.

Différents commentaires, récoltés dans plusieurs établissements, peuvent éclairer les choix opérés pour la composition des classes. Le directeur de l'établissement C1 considère que la gestion d'une classe monoâge n'exclut pas la pratique de la différenciation. Dans les établissements A1, B1, C2 et C4, l'option de la généralisation de classes «mono- ou multiâgées» a fait l'objet d'un débat et d'une décision prise dans le cadre d'une conférence des maîtres. Un autre directeur mentionne que le fonctionnement en multiâge présente une solution bénéfique pour tous les élèves, mais qu'il doit convaincre par l'expérience et ne devrait pas être imposé par crainte d'effets contreproductifs. Dans certains établissements, la constitution de quelques classes multiâgées a été dictée par les effectifs d'élèves, leur zone de recrutement et l'emplacement des sites d'enseignement. Dans la plupart des cas, le choix est laissé aux titulaires d'accepter la maîtrise de ce type de classe ou de la refuser (c'est le cas notamment dans l'établissement C1). Cette situation est par ailleurs également observable dans deux établissements qui présentent des classes «à cheval» entre deux cycles : les deux classes semi-enfantines de l'établissement C3 et la classe comprenant des élèves de la fin du 1<sup>er</sup> cycle et du début du 2<sup>e</sup> cycle de l'établissement A3.

Un autre point de vue peut être avancé si l'on considère que le début de la scolarité est consacré aux apprentissages fondamentaux qui concernent le développement du langage oral puis écrit, ainsi que la construction du nombre et de l'espace. Ces approches se font d'une manière plutôt globale; elles nécessitent une prise en compte importante de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, et se prêtent bien à un enseignement individualisé. A partir du 2<sup>e</sup> cycle, l'enseignement disciplinaire devient spécifique, fragmenté en divers domaines (conjugaison, vocabulaire, orthographe, numération, opérations, etc.). Des matières plus complexes et plus denses, des normes plus formelles renforcent probablement la transmission collective des savoirs, et rendent plus difficile l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des parcours personnels.

---

<sup>18</sup> Ces taux sont assez proches de la moyenne cantonale qui se situe à environ 41% de classes multiâgées au CYP I et environ 24% au CYP II (Source : RESCO, année scolaire 2006-07).

Une particularité est à signaler à propos de la structure des classes de l'enseignement régulier dans les établissements visités. Les «classes +» de l'établissement C2 sont comptabilisées dans l'enseignement ordinaire; elles accueillent, entre autres, des élèves qui rencontrent de grandes difficultés scolaires et offrent, conjointement, des conditions d'enseignement particulières aux titulaires. Elles sont présentes à chaque degré primaire et font partie d'un projet spécifique qui sera présenté plus loin (voir 4.4 – *Dispositifs pédagogiques en matière d'aide aux élèves en difficulté*).

## **4.2 - MESURES STRUCTURELLES DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Les articles 41 et 43 de la Loi scolaire définissent les mesures structurelles de pédagogie compensatoire qui comprennent les classes d'accueil, les classes ER et D. Le tableau de la page suivante présente ces classes, ainsi que celles qui dépendent de l'enseignement spécialisé, comprises dans les 10 établissements visités. La première remarque qui s'impose à la lecture de celui-ci est que la taille d'un établissement semble être en relation avec le nombre de classes de pédagogie compensatoire qu'il comprend.

Globalement, on trouve trois types d'établissements dont les caractéristiques correspondent à ces paramètres :

- Les établissements A1, A2 et B2 ont des effectifs situés en dessous de 500 élèves et n'ont pas de classe de pédagogie compensatoire;
- les établissements A3, B1 et B3 accueillent entre 500 et 1000 élèves et ont chacun une classe de pédagogie compensatoire;
- les établissements C1, C2, C3 et C4 ont plusieurs classes de pédagogie compensatoire et sont fréquentés par plus de 1000 élèves.

Tableau 3 : Catégories des mesures structurelles de pédagogie compensatoire par établissement et par cycle

Etablissement	Effectif total	Nombre de classe PC	Effectif Réduit (ER)	Développement (D)	Enseignement spécialisé	Accueil
<b>A1</b>	480	0	-----	-----	-----	-----
<b>A2</b>	490	0	-----	-----	-----	-----
<b>A3</b>	850	1	-----	CYP I-II 1 classe	-----	-----
<b>B1</b>	540	1	CYP II 1 classe	-----	-----	-----
<b>B2</b>	390	0	-----	-----	-----	-----
<b>B3</b>	960	1	-----	CYP I-II 1 classe	-----	-----
<b>C1</b>	1290	7	-----	CYP I et CYP II 5 classes	Langage semi-enf 1 classe Transition CYP I 1 classe	-----
<b>C2</b>	1000	5	-----	CYP I et CYP II 3 classes	Langage CIN et CYP I 2 classes	-----
<b>C3</b>	1200	4	CYP II 1 classe	CYP I et CYP II 2 classes	Langage CIN + CYP I 1 classe	-----
<b>C4</b>	1500	6	CYP I et CYP II 3 classes	CYP I et CYP II 2 classes	-----	Accueil CYP II 1 classe

Plusieurs similitudes sont observables à l'intérieur de ces catégories. Les trois établissements qui n'ont aucune classe de pédagogie compensatoire (A1, A2 et B2) sont des établissements mixtes avec, comme on vient de le relever, des effectifs relativement bas au primaire. Deux d'entre eux (A1 et A2) sont situés dans une zone rurale, le troisième se trouve en zone périurbaine. Conjointement à l'absence de classes de pédagogie compensatoire, on observe dans ces trois établissements une volonté d'inscrire la différenciation dans les pratiques par la composition de leurs classes du CYP I (voir tableau 2) : deux d'entre eux (A1 et B2) pratiquent le multiâge intégralement à ce degré, et plus de la moitié de ces classes sont multiâgées dans le troisième établissement (A2).

Les trois établissements (A3, B1 et B3) qui ont des effectifs moyens (entre 500 et 1000 élèves) disposent chacun d'une classe de pédagogie compensatoire (ER ou D). Dans cette catégorie, l'établissement A3 se distingue par le fait qu'il ne comprend que des classes primaires, qu'il est situé en zone rurale et qu'environ 3/4 de ses classes au CYP I fonctionnent en multiâge. Les deux autres établissements sont mixtes et se trouvent dans une zone périurbaine. En revanche, le public concerné par la classe de pédagogie compensatoire présente une caractéristique commune dans les trois établissements : dans l'établissement B1, la classe ER est destinée à des élèves du 2<sup>e</sup> cycle, et les deux autres directeurs précisent que la classe D de leur établissement accueille des élèves de la fin du CYP I, mais principalement ceux du CYP II. On peut supposer que les difficultés rencontrées par les élèves au 2<sup>e</sup> cycle nécessitent parfois une prise en charge particulière, probablement parce qu'elles sont plus globales et persistantes. Dans ces trois établissements, c'est une solution en dehors du cursus ordinaire qui a été retenue.

Dans la catégorie des établissements qui disposent de plusieurs classes de pédagogie compensatoire (entre 4 et 7), on trouve les quatre établissements citadins (C1, C2, C3 et C4). Tous sont des établissements primaires avec des effectifs importants (situés entre 1000 et 1500 élèves). De plus, ils sont fréquentés par une population scolaire dont les quatre directeurs relèvent les fragilités : un taux important de familles d'origine étrangère qui rencontrent souvent des problèmes linguistiques ou culturels, des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, pour certains, l'ignorance des règles de la vie sociale qui engendrent des comportements scolaires inadéquats, pour d'autres, des situations de vie familiale compliquées, des parents d'élèves difficilement mobilisables, etc. Les quatre établissements urbains offrent des solutions structurelles diversifiées à ces problématiques, en sortant les élèves des classes régulières pour les placer dans des classes de pédagogie compensatoire.

Les observations réalisées au niveau structurel dans les établissements visités permettent de dégager quatre éléments saillants :

- Loin d'être généralisé, le fonctionnement en cycles d'apprentissage pluriannuels avec des classes multiâges s'est néanmoins mieux implanté au début de la scolarité (CIN et CYP I) qu'au 2<sup>e</sup> cycle.
- L'absence de classes de pédagogie compensatoire accompagnée d'un taux important de classes fonctionnant en multiâge incite à penser que certains établissements sont plus enclins à accepter, ou même à utiliser, l'hétérogénéité des élèves.
- La taille d'un établissement semble être un élément déterminant dans la présence de classes de pédagogie compensatoire. Au-delà de 500 élèves, la constitution d'une classe spéciale est envisageable d'un point de vue financier et en raison de l'effectif minimal nécessaire à la création d'une structure particulière. Dans les établissements de plus de 1000 élèves, on voit apparaître plusieurs structures avec des offres diverses et très spécifiques.

- La relation entre situation géographique et caractéristiques de la population scolaire est mise en évidence : les établissements urbains proposent plusieurs types de classes de pédagogie compensatoire pour accueillir une population scolaire sujette à une «concentration» de difficultés (scolaires, sociales, économiques, culturelles, etc.).

### **4.3 - POLITIQUES D'ETABLISSEMENTS : VALEURS AFFIRMEES, PRIORITES ACCORDEES**

#### **4.3.1 - LES VALEURS**

Les directeurs ont été interrogés sur ce qu'ils considèrent comme valeurs prioritaires sur lesquelles se fonde l'aide apportée par l'école aux élèves en difficulté. Deux d'entre eux (établissements A1 et A2), dans une approche sociologique, parlent d'insertion et d'exclusion sociales. Cinq directeurs (A3, B1, B2, B3 et C2) se réfèrent à des valeurs éthiques, en évoquant notamment la justice et le respect que l'école doit témoigner aux élèves et aussi leur enseigner. Evoqués de manière plus générale, des aspects psychologiques et pédagogiques sont mis en avant par les directeurs de six établissements (A1, A2, B3, C1, C2 et C4). Des commentaires plus détaillés figurent dans les paragraphes suivants.

#### ***Approche sociologique de l'école (A1 et A2)***

Le directeur de l'établissement A1 estime que l'école doit donner la possibilité à chaque enfant d'entrer dans la société de «tout le monde», en offrant un cadre adéquat pour l'acquisition des connaissances indispensables à une bonne insertion professionnelle. Le directeur de l'établissement A2 affirme que l'école n'a pas à calquer son fonctionnement sur celui de la société en pratiquant la marginalisation des élèves différents. Il évoque l'effet d'étiquetage provoqué par toute catégorisation et la mise à l'écart de la vie ordinaire comme deux formes d'exclusion sociale que l'école n'a pas à reproduire. L'état d'esprit qui règne dans cet établissement demande qu'aucun clivage ni étiquetage n'intervienne en raison de difficultés scolaires. Il n'est dès lors pas étonnant que l'intégration des élèves en difficulté par leur maintien dans le cursus régulier soit identifiée comme principe du système de pédagogie compensatoire de l'établissement. On ne compte aucune classe de pédagogie compensatoire dans ces deux établissements.

#### ***Valeurs éthiques défendues dans les établissements A3, B1, B2, B3 et C2***

Le système d'aide mis en place dans l'établissement A3 est basé sur des valeurs de respect que l'enseignante de pédagogie compensatoire dit pouvoir démontrer et enseigner aux élèves qu'elle prend en charge. Le directeur de l'établissement B1 estime que l'école publique est non seulement un droit, mais qu'elle a aussi le devoir d'être juste. Il considère l'orientation dans une autre structure que l'enseignement ordinaire comme une exclusion; à son avis, cette décision ne doit être prise que lorsqu'on est intimement convaincu que c'est juste. C'est la raison pour laquelle aucune classe de l'enseignement spécialisé n'est prévue au niveau primaire dans son établissement. Reconnue sous forme de «culture d'établissement», la justice doit s'exprimer dans le fonctionnement global de l'école. La Charte de l'établissement B2 est basée sur le respect de soi, des autres et de l'environnement. Ces principes engendrent des actions concrètes dans tous les domaines scolaires : pédagogique, éducatif, social et préventif. Le respect est également une valeur affirmée dans l'établissement B3 : le respect des capacités intellectuelles de chaque élève est associé à la volonté d'éviter son identification à une étiquette péjorative par «effet Pygmalion». Le respect des normes sociales est évoqué par le directeur

de l'établissement C2 où le corps enseignant mène une réflexion qui vise l'identification et la clarification des valeurs partagées dans l'établissement en vue de la réactualisation de son règlement d'école.

### ***Principes d'ordre psychologiques et pédagogiques évoqués (A1, A2, B3, C1, C2 et C4).***

Pour plusieurs directeurs, l'école ne doit pas être responsable de la perte de l'estime de soi, mais au contraire fournir des outils pour grandir intellectuellement et affectivement. Dans le même ordre d'idées, d'autres directeurs estiment que l'école doit permettre à l'élève de garder une image positive de soi, éviter de blesser l'enfant ou encore, laisser s'épanouir les élèves par leur revalorisation scolaire. Certains disent aussi que l'école doit également assurer le bien-être physique, affectif et intellectuel en proposant des moments d'apprentissage agréables; elle doit aussi construire des savoirs à partir des notions de base et doter les élèves d'outils d'organisation et de structuration de la pensée. C'est encore elle qui doit fournir l'aide nécessaire pour surmonter les difficultés rencontrées dans les apprentissages.

#### **4.3.2 - POLITIQUE D'ÉTABLISSEMENT VS POLITIQUE CANTONALE**

##### ***Avis émis à propos de l'intégration d'élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire***

La volonté de garder les élèves en difficulté dans un cursus régulier est mentionnée dans neuf établissements. Trois d'entre eux disent se référer aux incitations du Département en matière d'intégration. Le système de pédagogie compensatoire mis en place dans l'établissement B1 a une visée intégrative, c'est-à-dire que l'aide proposée doit rester au plus près de la normalité, afin d'éviter les effets de la stigmatisation et de l'exclusion. Pour un enseignant de pédagogie compensatoire, la pratique de l'intégration nécessite une conjonction d'éléments et un terreau favorables : des lieux et un moment propices, des relations de confiance entre professionnels et la volonté affirmée du directeur de l'établissement. Pour l'un des directeurs, elle nécessite beaucoup de souplesse de la part des enseignants, une forte collaboration entre eux, un certain contexte, des conditions particulières et l'adhésion de tous les partenaires concernés. Quelques enseignants titulaires disent que l'intégration fait partie des valeurs auxquelles ils adhèrent personnellement : pas de mise à l'écart ou de blessure à cause de la différence, accueil sans crainte de la difficulté, égalité de traitement, par exemple. Le seul établissement où il n'a pas été fait mention spontanément de l'intégration des élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire est celui qui a le plus de classes de pédagogie compensatoire à disposition (5 classes D et 2 classes d'enseignement spécialisé).

Très souvent mise en relation avec le souhait d'éviter les effets de la stigmatisation, de la marginalisation, voire de l'exclusion, l'intégration suscite des commentaires qui signalent les limites de son application. Plusieurs directeurs mentionnent que l'intégration doit être pensée et appliquée avec beaucoup de sagesse et de pertinence, en termes d'utilité ou de protection de l'enfant. La définition du terme «difficulté» fait référence à la norme scolaire (les objectifs du PEV, le programme). Celle-ci exclut les problèmes liés à des comportements inadéquats ou à des situations critiques (l'élève perturbe la classe, met sa vie en danger, dysfonctionne dans un grand comme dans un petit groupe, est en «souffrance»). Dans ces cas de figure, les mesures qui sont le plus fréquemment préconisées sont d'ordre socioéducatif ou thérapeutique et appartiennent à l'enseignement spécialisé, pratiqué le plus souvent en institution. La déclaration d'un directeur résume cet

avis : *L'intégration est positive si elle a un sens pour l'enfant et ses parents. Elle est inopportune si l'enfant n'est pas à l'aise à l'école et qu'un autre lieu peut lui offrir un encadrement plus adéquat.* Bien que le projet de l'établissement C3 prévoit de garder dans les classes régulières les élèves présentant des troubles du comportement et/ou de la personnalité en offrant une forme d'encadrement très spécifique, le directeur estime qu'il y a des exceptions qu'il vaut mieux confier à des institutions spécialisées. Le directeur de l'établissement B2 estime que la pratique de l'intégration se heurte à la résistance des directions ou des enseignants parce qu'elle est difficile à mettre en œuvre, alors que le directeur de l'établissement A2 évoque des arguments institutionnels en affirmant que les 3 filières secondaires (VSO – VSG – VSB) vont à l'encontre d'une visée intégrative.

### ***Avis émis à propos de la différenciation pédagogique***

Evoquée à plusieurs niveaux et sous différentes formes, cette pratique est présente dans les discours de neuf établissements. D'un point de vue général, il est reconnu que la mise en œuvre de la différenciation favorise l'application de l'intégration. Considérée comme le meilleur encadrement à offrir à des élèves en difficulté, la différenciation semble être l'apanage de la pédagogie compensatoire par le fait qu'elle propose des solutions adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves et appropriées à chaque situation. Les multiples possibilités d'adapter l'enseignement sont très fréquemment assumées par les enseignantes de soutien pédagogique pour que les élèves en difficulté puissent rester dans le circuit régulier, que ce soit par des moyens variés, des approches différenciées, le dosage ou l'adaptation de la matière au rythme d'apprentissage de l'élève.

Dans les classes régulières, la différenciation paraît plus difficile à pratiquer. Dans l'établissement B3 par exemple, il est relevé que la différenciation est l'une des difficultés d'application du projet en vigueur, parce qu'elle va à l'encontre du perfectionnisme des enseignants et qu'elle les désécurise. Le directeur de l'établissement C1 estime pour sa part que la différenciation est une bonne solution, selon la nature des difficultés de l'élève. Plusieurs enseignants abordent des aspects plus pragmatiques : la pratique de la différenciation nécessite une évolution des représentations de l'enseignement, elle rend la gestion de la classe plus difficile, se conçoit à partir d'objectifs d'apprentissage larges, cette pratique est plus aisée lorsqu'on privilégie une approche individualisée et, par là, est peu compatible avec un enseignement favorisant le collectif.

### ***Personnes influentes en matière de politique d'aide***

Dans huit établissements, des enseignants de pédagogie compensatoire et des titulaires mentionnent le rôle important du directeur et du conseil de direction dans les orientations et les options prises en matière d'aide aux élèves en difficulté. L'impact que ces personnes ont sur le système en vigueur est lié au fait que celles-ci se montrent garantes du cadre théorique et qu'elles s'engagent moralement ou physiquement dans les actions qui s'y réfèrent. En effet, on peut noter que dans quatre établissements (A1, A2, B1 et B2), les valeurs défendues par le directeur ont influencé la culture de l'établissement. Un enseignant de l'établissement C4 estime que les options personnelles du directeur ont un impact sur le système de pédagogie

compensatoire par le fait que c'est lui qui gère le budget de l'établissement et peut décider d'investir des montants plus ou moins importants dans l'aide.

Dans la majorité des établissements visités, la doyenne ou les enseignants de pédagogie compensatoire sont porteurs et/ou partie prenante du projet. Dans six établissements (A1, A2, A3, B1, B2 et B3), l'appropriation des concepts et l'adhésion du corps enseignant aux principes qui régissent la culture propre à l'établissement en matière d'aide aux élèves en difficulté sont souhaitées. Vu la méthodologie adoptée par la recherche (quatre personnes ont été interrogées par établissement), il n'est pas possible dans ce cadre de connaître le taux d'adhésion réel de l'ensemble du corps enseignant aux orientations décidées. On relève encore que ce désir n'a pas été évoqué dans les grands établissements citadins, vraisemblablement parce que les projets existants ne concernent qu'une partie de la population des élèves en difficulté.

- Globalement, on peut dire que les intentions exprimées dans les établissements visités sont en adéquation avec les recommandations du Département et de la CIIP en ce qui concerne l'intégration des élèves en difficulté dans l'enseignement régulier.<sup>19</sup>

- Si, dans tous les cas, on essaie d'éviter de blesser l'élève et d'assurer son bien-être psychique, on n'aboutit cependant pas aux mêmes décisions concernant l'organisation de la pédagogie compensatoire. La suppression des classes spéciales relève d'une attitude plus volontariste.

- Toutefois, une catégorie d'élèves «hors normes scolaires» semble nécessiter un encadrement socioéducatif ou thérapeutique que l'école n'est pas à même d'offrir.

- L'intégration des élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire paraît être un processus dans lequel le directeur et les personnes en place ont un rôle prépondérant, particulièrement dans l'orientation de la politique d'aide et le développement des dispositifs de pédagogie compensatoire.

- Les enseignants de pédagogie compensatoire semblent être le vecteur principal de la différenciation parce qu'ils peuvent proposer des solutions adaptées à la spécificité de chaque situation.

---

<sup>19</sup> On peut y voir un effet de conformité sociale dû au volontariat des établissements de l'échantillon, ce qui impliquerait une sous-représentation d'établissements moins porteurs d'intégration.

#### 4.4 - DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES EN MATIERE D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE SCOLAIRE

Le tableau suivant donne un aperçu de l'historique des projets liés à la pédagogie compensatoire, avec les éléments marquants de leur développement (contrainte institutionnelle ou demande émanant d'enseignants), les incidences sur l'organisation du dispositif ainsi que les prestations à mettre sur pied.

Tableau 4 : Projets de pédagogie compensatoire, forme, historique, conception, prestations et public concerné

Etablissement	Projet		Datant de	Origine	Incidences	Prestations nécessaires et public visé
	formalisé	non formalisé				
<b>A1</b>		X	2000	Suppression classes D	création d'un lieu ressources	Elèves en grandes difficultés (profil D) nécessitant un soutien important
<b>A2</b>		X	1995	Suppression classes ER	nouvelle organisation de la pédagogie compens. sous forme de lieu ressources	Toutes prestations de la pédagogie compensatoire, sauf CIF
<b>A3</b>	X		1993  2000	Structure destinée à des élèves allophones  Extension de l'offre à d'autres élèves en difficulté	création de groupes <i>Assistance Pédagogique Adaptée (APA)</i> pour un soutien intensif	Elèves allophones  Elèves en grandes difficultés nécessitant un soutien important
<b>B1</b>		X	1999	Suppression des classes D (au primaire et au secondaire)	soutien intégré pratiqué par une MCDI	Elèves en grandes difficultés (profil D) nécessitant soutien important en classe
<b>B2</b>	X		1992 - 1993	Supervision et analyses de pratiques	- élaboration d'une Charte - soutien intégré dispensé par une équipe de pédagogie compensatoire - création groupe-jeu	Toutes prestations de pédagogie compensatoire pour tous types de difficultés  - El. avec difficultés d'adaptation scolaire

Etablissement	Projet		Datant de	Origine	Incidences	Prestations nécessaires et public visé
	formalisé	non formalisé				
<b>B3</b>	X		2000  2002	Réflexion  Suppression classes ER	- groupe de réflexion qui doit prévoir un soutien plus ou moins intensif selon le profil de l'élève  - prestations dispensées par une équipe de pédagogie compensatoire	Elèves nécessitant de l'appui ponctuel + élèves (profil ER) nécessitant soutien important + élèves allophones (CIF)
<b>C1</b>		X	1991	Suppression classes ER	nouvelle organisation de la pédagogie compensatoire	Elèves nécessitant prestations d'appui et/ou de CIF
<b>C2</b>	X		2002	Suppression classes ER	- création des «classes+» avec conditions d'enseignement particulier  - soutien intégré dispensé par MCDI	Elèves (profil ER) nécessitant encadrement particulier de l'enseignement régulier  Elèves en grandes difficultés nécessitant soutien en classe
<b>C3</b>	X		2002  2003	Projet de structure d'enseignement spécialisé destinée à élèves avec difficultés comportementales  Projet remodelé	création d'une équipe de personnes ressources dispensant soutien intégré	Elèves avec troubles comportementaux ou personnalité nécessitant soutien important en classe
<b>C4</b>	X		2002	Suppression d'une classe ER	mesure «ER fictive» = soutien intégré dispensé par une MCDI	Elèves (profil ER) nécessitant un soutien important en classe

Plusieurs remarques peuvent être faites à partir de ce tableau :

*- L'évolution du système d'aide aux élèves en difficulté n'est pas systématiquement liée à la présence d'un projet formalisé*

Il apparaît que chaque établissement a organisé un dispositif plus ou moins complexe pour assurer la prise en charge des élèves en difficulté. Six établissements sont régis par un projet formalisé, alors que quatre établissements ont développé un système particulier. Dans trois d'entre eux, il est relevé que le projet n'est pas formalisé, afin de lui laisser de la souplesse pour l'adapter chaque année aux besoins exprimés par le corps enseignant, et du temps pour le construire et le consolider.

*- Les projets de pédagogie compensatoire sont échelonnés entre 1991 et 2003*

Quatre d'entre eux sont antérieurs à EVM : 1991 pour l'établissement C1, 1992 pour l'établissement B2, 1993 pour l'établissement A3 et 1995 pour l'établissement A2. Parmi les six projets formalisés, cinq ont été élaborés à partir de 2000 et sont financés partiellement par la DGEO. On peut dire que les mesures du Département pour soutenir financièrement les équipes pédagogiques qui se mettent en projet ont eu un écho favorable dans la moitié des établissements visités.

*- L'évolution de plusieurs dispositifs (sept ou huit) est consécutive à la suppression de classes de pédagogie compensatoire*

Cinq dispositifs ont évolué lors de la suppression d'une ou plusieurs classes ER (établissements A2, B3, C1, C2 et C4). Deux dispositifs ont évolué à la suite de la suppression d'une ou de plusieurs classes D (établissements A1 et B1). Le projet de l'établissement B2 fait suite à une supervision avec analyse de pratiques; on peut supposer que les classes de pédagogie compensatoire ou d'enseignement spécialisé ont été supprimées à ce moment-là.

*- Le développement des projets donne lieu à des solutions très diverses*

Les trois établissements situés dans une zone rurale (A1, A2 et A3) ont créé des lieux ressources pour accueillir ponctuellement des élèves qui rencontrent des difficultés. Cinq établissements (B1, B2, C2, C3 et C4) intègrent les élèves en difficulté à l'aide d'un soutien intensif dispensé dans le cadre de la classe. En outre, l'établissement C2 intègre les élèves en difficulté à temps complet dans des classes ordinaires, mais avec des conditions d'enseignement particulières (allègement de l'effectif, décharge horaire et supervision). Dans trois établissements (B2, B3 et C3), on assiste à la création d'une équipe de pédagogie compensatoire et, dans deux autres (A2 et C1), à une nouvelle organisation de la pédagogie compensatoire.

On peut constater qu'il n'y a pas de systématique dans le remplacement d'une ancienne structure par une nouvelle organisation. Ceci suggère que l'on a affaire à des dynamiques locales, liées par exemple à des structures de pédagogie compensatoire déjà en place, à l'émergence de nouveaux besoins chez les élèves, au désir de la direction ou d'une partie des enseignants d'apporter des solutions innovantes, à l'opportunité de faire appel à de nouvelles ressources, etc.

*- Les prestations et le public visé sont variés*

Les formes d'encadrement à assurer concernent le CIF, l'appui ponctuel ou le soutien intensif. Elles peuvent se présenter sous forme de prestations globales dispensées par une équipe de pédagogie compensatoire et s'étendre du primaire au secondaire, comme dans les établissements A2 (à l'exception du CIF) et B2, ou de prestations d'appui et de CIF pour des élèves du primaire dans l'établissement C1.

Dans cinq établissements (A1, B1, B3, C2 et C4), la suppression de classes spéciales a entraîné la mise sur pied d'un soutien intensif intégré aux activités de la classe ou dans un lieu ressources pour les élèves ayant un «profil ER ou D».

Une offre complémentaire s'adresse à des élèves qui rencontrent des difficultés d'adaptation scolaire dans l'établissement B2, et une autre concerne les élèves avec des difficultés comportementales ou relationnelles dans l'établissement C3.

- Le souci de maintenir les élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire est présent dans presque tous les établissements, mais les modalités de leur intégration prennent diverses formes : classe régulière avec des conditions d'enseignement particulières, lieu ressources, soutien intégré aux activités de la classe, appui plus ou moins intensif hors de la classe.

- La variété des dispositifs peut faire penser que l'évolution d'un projet est dictée par des raisons internes, comme la volonté et la détermination de la direction ou d'une équipe pédagogique, les structures préexistantes, l'accroissement des besoins chez les élèves ou de nouvelles ressources à disposition.

- La diversité des prestations offertes et des élèves concernés montre l'ampleur du champ d'action concerné par la pédagogie compensatoire.

## 4.5 - OBJECTIFS DES DISPOSITIFS DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE

Toutes les personnes ont été interrogées à propos des principes et des objectifs qui régissent le système d'aide en vigueur dans leur établissement. Les commentaires recueillis nous permettent de cerner les intentions et les objectifs généraux qui ont imprégné la conception de l'ensemble des dispositifs observés. Voici les principales orientations mentionnées.

### ***Apporter une aide adaptée à l'élève***

Dans la totalité des établissements visités, le dispositif mis en œuvre vise prioritairement à répondre aux besoins des élèves en difficulté en leur offrant, le plus rapidement possible, aide et encadrement par des réponses diversifiées et adaptées à la spécificité des difficultés rencontrées. Dans l'établissement B2, il s'agit de favoriser l'aide et l'encadrement directs en classe, alors que dans l'établissement A1, le cadre du soutien prévoit de sortir ponctuellement l'élève du circuit ordinaire.

Trois établissements mixtes (A2, B1 et B2) mentionnent que l'accompagnement des élèves est pensé dans la continuité, c'est-à-dire, tant au primaire qu'au secondaire. On peut penser que la mixité exerce une influence non négligeable dans la prise en compte de l'ensemble du cursus scolaire par le système d'aide.

### ***Favoriser la collaboration entre enseignants***

La collaboration et le partenariat figurent dans les principes fondamentaux du dispositif de pédagogie compensatoire de huit établissements. Ils sont évoqués sous plusieurs aspects, tels que démarche commune entre enseignants titulaires et de soutien, co-construction ou co-animation pédagogiques dans des activités d'enseignement, travail en équipe pour l'élaboration de documents, réflexion et recherche de solutions dans le cadre des réseaux, communication et coordination entre partenaires scolaires à propos des mesures d'aide et des interventions, transmission d'informations lors du passage d'un cycle à l'autre, relations entre professionnels qui agissent en concertation, complémentarité entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, inclusion des parents dans la démarche, etc.

### ***Offrir un encadrement aux titulaires***

Le soutien et le conseil aux enseignants font partie de la conception du système d'aide de six établissements (A2, A3, B1, B2, C2 et C3) : les enseignants de pédagogie compensatoire sont les premières personnes ressources citées par les enseignants pour répondre à leurs demandes et à leurs besoins, notamment par l'écoute, la disponibilité et le soutien apportés en cas de nécessité. Dans l'établissement B2, une intervision est proposée par le biais d'un regard extérieur sur la classe et sur les pratiques d'enseignement; dans l'établissement A2, il est question de perfectionnement par le biais de la formation continue, alors que l'établissement C2 offre une supervision externe et des conditions d'enseignement particulières, sous forme de décharge horaire et d'allègement de l'effectif.

### ***Assurer le confort de l'élève***

Parmi les objectifs mentionnés, ceux qui concernent spécifiquement les élèves sont formulés d'une manière très générale. Le souci du confort physique, intellectuel et affectif de l'élève est cité dans sept établissements. Il est illustré de différentes manières : améliorer l'image de soi, restaurer la confiance, favoriser l'épanouissement, développer l'autonomie, assurer un soutien affectif autant que pédagogique, revaloriser les résultats scolaires, etc.

### ***Assurer la réussite de l'élève***

La mise en œuvre de conditions pour assurer la réussite scolaire est mentionnée dans cinq établissements, et se décline sous plusieurs formes : assurer les connaissances de base, conforter les apprentissages indispensables à une bonne insertion professionnelle, actualiser le potentiel de chacun, développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces, avoir une vision régulière de l'évolution de l'élève, le mener au terme du cycle en mettant tout en œuvre pour le faire progresser.

### ***Garder l'élève dans une classe ordinaire***

Le désir de maintenir les élèves en difficulté dans l'enseignement régulier et d'éviter les effets d'étiquetage ou de marginalisation est mentionné dans cinq établissements.

### ***Prévenir l'échec scolaire***

La prévention de l'échec scolaire et la limitation du maintien dans le cycle sont citées dans un seul établissement. Cela signifie-t-il que, dans la majorité des établissements consultés, on pense que ces aides ne permettent guère de diminuer l'échec scolaire ?

- Une prise en charge rapide et adaptée à chaque situation constitue pour tous les établissements un des objectifs généraux de leur dispositif compensatoire.

- La collaboration entre enseignants et l'encadrement des titulaires figurent également dans les priorités des projets de la majorité des établissements.

- Visant majoritairement le confort physique, affectif et intellectuel des élèves, les objectifs plus spécifiques sont très hétérogènes et n'indiquent pas de tendance dominante : plus ou moins intégratifs, plus ou moins sensibles à l'exclusion, plus ou moins orientés vers la réussite scolaire.

- Parmi ces diverses aspirations, on remarque que le désir de garder l'élève en difficulté dans un cursus ordinaire est une priorité dans la moitié des établissements visités, alors que la lutte contre l'échec scolaire et la limitation des maintiens dans le cycle restent des buts peu souvent mentionnés explicitement.

## 5. - CARACTÉRISTIQUES DES DISPOSITIFS : TYPES DE MESURES, PRESTATIONS ET INTERVENANTS

La définition des différents dispositifs est complexe. Au niveau suisse, Grossenbacher (1994) relève que l'appui pédagogique, en tant que *mesure visant à prévenir l'échec scolaire et forme intégrative d'aide aux enfants ayant des difficultés scolaires*, est observable sous des dénominations variées qui reflètent des «traditions» (et probablement des pratiques) différentes en la matière. Ces mesures font partie intégrante du quotidien de l'école et englobent les mesures pédagogiques ainsi que les prestations thérapeutiques. Dans le canton de Vaud, la Loi scolaire (chapitre III, articles 40 à 469), ainsi que le Règlement d'application (chapitre III, articles 57 à 63) définissent les principes, les procédures, l'organisation et les buts de l'ensemble des mesures de pédagogie compensatoire à disposition dans l'école obligatoire.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de distinguer les différentes formes d'aide d'ordre pédagogique proposées par l'école aux élèves en difficulté, en fonction de certaines caractéristiques, et d'observer quels enseignants les dispensent habituellement. En tenant compte du rattachement administratif de l'élève à un certain type de classe, ainsi que de «l'intensité» des mesures octroyées, nous pouvons différencier :

- l'aide apportée à l'élève par la fréquentation à temps complet d'une classe spécifique, que nous appelons les mesures structurelles (5.1);
- l'aide ponctuelle, plus ou moins intensive, accordée à l'élève dans sa classe ordinaire ou hors de la classe, impliquant un déplacement de l'élève ou de l'enseignant de soutien, que nous qualifions de mesures ambulatoires (5.2);
- l'aide relativement intensive dispensée à un élève inscrit dans une classe régulière et qui se rend régulièrement dans un lieu spécifique, que nous nommons les mesures mixtes (5.3).

### 5.1 - MESURES STRUCTURELLES

Parmi les différents types de mesures proposées par les établissements, les mesures structurelles correspondent à des entités administratives particulières désignées comme classes de pédagogie compensatoire dans la Loi scolaire (articles 41, 43 a, b, c) : classes à effectif réduit, classes d'accueil, classes de développement. Les classes dépendant du SESAF sont décrites d'une manière plus globale dans la Loi sur l'enseignement spécialisé (article 10, al. 1).

L'ensemble des mesures structurelles présentes dans les établissements participant à la recherche a été détaillé à la section 4.2 – *Mesures structurelles de pédagogie compensatoire*. Signalons que, dans le canton, on peut trouver des classes spéciales sous plusieurs dénominations – classe verte, classe de langage, d'intégration, d'adaptation, par exemple –, et qu'il n'est a priori pas aisé de savoir à quels élèves elles sont destinées. Nous notons cependant que, de façon générale, les mesures

structurelles sont dispensées dans un lieu spécifique, à temps complet, à des groupes de 10 à 12 élèves présentant une problématique similaire.

## **5.2 - MESURES AMBULATOIRES**

Mettauer (citée par Grossenbacher, *ibid.*) introduit dans sa terminologie la notion de «mesure ambulatoire» qui convient à une partie des prestations observées dans cette recherche. Pour cette auteure, les mesures ambulatoires impliquent un déplacement de l'élève (des élèves) ou de l'enseignant. Les mesures observées dans les 10 établissements de la recherche et qui correspondent à cette définition sont dispensées individuellement ou à un petit groupe d'élèves, de manière ponctuelle, pour une durée hebdomadaire allant d'une demi période à trois ou quatre périodes par semaine. Elles peuvent être intégrées aux activités de la classe régulière ou se dérouler hors de la classe. Sont compris dans ce type de mesures, l'appui, les cours de français intensif, le soutien pédagogique, intégré ou non.

Le mode de financement, le public concerné et l'«intensité» de la mesure permettent de faire la distinction entre l'appui et le soutien pédagogique. Comme on l'a vu au chapitre consacré au mode de financement de la pédagogie compensatoire (voir sous 2.2), l'appui est compris dans l'enveloppe pédagogique de l'établissement, à raison d'une période hebdomadaire par classe primaire de l'enseignement ordinaire. Théoriquement, ce sont 45 minutes par semaine qui sont à disposition d'une classe avec un effectif moyen de 20 élèves, ce qui en fait une mesure d'aide relativement «légère». Le soutien pédagogique est une mesure financée par le SESAF; il est octroyé à un élève selon ses besoins sous plusieurs dénominations: renfort pédagogique, soutien pédagogique spécialisé, SEI, etc.; ces mesures concernent des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires, ou des difficultés très spécifiques, et nécessitent une aide plus importante que l'appui. Il est ainsi qualifié plus loin par les termes de soutien intensif. Certains élèves bénéficient de mesures structurelles de pédagogie compensatoire (classe D, enseignement spécialisé, voir section 4.2); d'autres élèves restent dans une classe régulière et se voient attribuer une aide ambulatoire spécifique sous forme de soutien pédagogique. Chaque situation est étudiée avec un représentant du SESAF qui octroie les périodes nécessaires (fréquemment entre 3 et 4 périodes hebdomadaires par élève). En outre, et comme mentionné dans le document du DFJ pour la rentrée 2004-05, la suppression d'une classe D permet aux établissements de réinvestir les périodes d'enseignement dans du soutien itinérant, c'est-à-dire de répartir 28 périodes entre 8 à 10 élèves.

En ce qui concerne les mesures destinées aux élèves allophones, le CIF est attribué généralement durant les deux années qui suivent leur arrivée en Suisse. Un quota annuel de périodes CIF est octroyé aux établissements qui ont une importante population allophone; dans les autres établissements, les mesures sont attribuées sur demande motivée et renouvelables tous les 3 mois. Selon l'organisation particulière de l'établissement, cette mesure peut être dispensée de manière ambulatoire (c'est le cas notamment dans les établissements qui ont peu d'élèves allophones), sous une forme mixte (groupe d'accueil) ou encore dans une structure spécifique, sous l'appellation de classe d'accueil.

Le tableau suivant présente les différentes mesures ambulatoires proposées dans les 10 établissements visités ainsi que le personnel enseignant qui les dispense habituellement.

Tableau 5 : Ensemble des mesures ambulatoires proposées dans les 10 établissements et intervenants concernés

Etablissement	Appui	CIF	Soutien intensif	Dispensés par
<b>A1</b>	X	X	X	Mappui Enseignants lieu Ress. et D en complément du lieu ressources
<b>A2</b>	X	X	X	Enseignants D, en complément du lieu ressources MCIF
<b>A3</b>	X	X	X	Mappui Enseignants lieu Ress. et D, en complément du lieu ressources
<b>B1</b>	X	X	X	Mappui MCIF Enseignant D
<b>B2</b>	X	X	X	Equipe de soutien pédagogique composée de Mappui, enseignant CIN, enseignants D et spécialisés
<b>B3</b>	X	X	X	Equipe («pool») de pédagogie compensatoire composée de Mappui et d'enseignants D
<b>C1</b>	X	X		Mappui
<b>C2</b>	X	X	X	Mappui MCIF Enseignant D
<b>C3</b>	X	X	X	Mappui MCIF Groupe de personnes ressources, composé d'enseignants primaires et D
<b>C4</b>	X	X	X	Mappui MCIF Enseignant D, en complément de la classe ER

Remarques et constats à propos des mesures ambulatoires :

- Tous les établissements proposent les prestations habituelles de la pédagogie compensatoire, appui et CIF, sous forme ambulatoire.

- Le soutien intensif ambulatoire figure dans neuf établissements. On peut penser que l'établissement C1 n'offre pas ce type de mesure parce qu'il dispose de cinq classes D et de deux classes d'enseignement spécialisé pour des mesures de soutien intensives, ou que l'appui et le soutien intensif ne sont pas différenciés dans les prestations offertes.
- Le soutien intensif est dispensé par un enseignant D dans deux établissements (B1 et C2), par une équipe de pédagogie compensatoire dans 3 établissements (B2, B3 et C3), et en complément d'un suivi dans un lieu ressources ou dans une classe ER dans 4 établissements (A1, A2, A3 et C4). La terminologie adoptée de manière générale désigne ce genre d'intervention par le nom de la personne qui la dispense : MCDI, c'est-à-dire Maître de Classe D itinérant.
- Deux établissements (B2 et B3) disposent d'une équipe de pédagogie compensatoire, composée d'enseignants de formations différentes (enseignement primaire, enfantin, spécialisé, classe D, psychomotricité), qui assument l'ensemble des mesures ambulatoires, appui, CIF et soutien intensif. Quant à l'établissement C3, il dispose d'une équipe d'enseignants ressources, comprenant des enseignants réguliers et de classe D, qui dispensent les mesures de soutien intensif.
- Les enseignants de pédagogie compensatoire (Mappui) donnent le CIF conjointement à l'appui dans trois établissements (A1, A3 et C1).
- Assurant exclusivement des prestations d'appui, de CIF ou de soutien intensif, les enseignants de pédagogie compensatoire semblent plus spécialisés dans quatre établissements (B1, C2, C3 et C4). On observe ainsi une spécificité professionnelle plus importante dans les établissements urbains.

### **5.3 - MESURES MIXTES**

Certains établissements offrent des mesures intermédiaires qui comportent des caractéristiques appartenant à la fois aux mesures structurelles et aux mesures ambulatoires, comme le déplacement d'élèves présentant la même problématique et leur regroupement régulier dans un lieu spécifique, pour une durée de plus de deux périodes hebdomadaires, allant le plus souvent de une à plusieurs matinées par semaine. Ces prestations, désignées dans la recherche par mesures mixtes, sont destinées à une dizaine d'élèves environ qui proviennent de plusieurs classes; elles sont constituées d'un suivi généralement annualisé et sont dispensées de manière plus intensive que l'appui. Les lieux ressources, les groupes d'accueil pour élèves allophones, les groupes du mercredi matin pour élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) par exemple, appartiennent à cette catégorie de mesures.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de l'appellation, du genre de prestations offertes et du personnel enseignant généralement désigné pour dispenser les mesures mixtes.

Tableau 6 : Ensemble des mesures mixtes : dénomination, prestations et intervenants concernés

Etablissement	Dénomination	Type de prestations	Dispensées par
<b>A1</b>	Lieu ressources	Appui, soutien intensif, CIF	Mappui
<b>A2</b>	Lieu ressources	Appui et soutien intensif	Enseignant D ou spécialisé
<b>A3</b>	Groupe Assistance Pédagogique Adaptée (APA)	Soutien intensif	Enseignant régulier et enseignant D
<b>B2</b>	Groupe jeu	Encadrement spécifique	Enseignant D + psychomotricien
<b>B3</b>	Groupe HPI	Encadrement spécifique	Enseignant régulier + stagiaire
<b>C3</b>	Classe du mercredi	Encadrement spécifique pour élèves HPI	Enseignant régulier
	Groupe d'accueil	CIF	MCIF
<b>B1</b>	Aucune mesure mixte dans ces établissements		
<b>C1</b>			
<b>C2</b>			
<b>C4</b>			

Remarques et constats à propos des mesures mixtes :

- Quatre établissements (B1, C1, C2 et C4) ne proposent pas de mesures mixtes. Trois d'entre eux sont des établissements citoyens qui disposent en revanche de mesures structurelles de pédagogie compensatoire relativement importantes (classes ER, classes D et/ou d'intégration, etc.).

- Les trois établissements situés dans une zone rurale (A1, A2 et A3) ont créé un lieu ressources. Deux d'entre eux (A1 et A2) proposent un éventail de prestations d'aide assez complet : appui, soutien intensif, voire CIF, et tous trois offrent également des prestations ambulatoires sous forme de soutien intégré à la classe. Il s'agit donc probablement d'une mesure complémentaire à l'aide apportée par le lieu ressources.

- Dans les établissements A1 et A2, la création d'espaces de soutien pédagogique, nommés le plus souvent lieux ressources, a été favorisée par la suppression d'une ou de plusieurs classes D ou ER (voir tableau 3), certainement pour remplacer les prestations offertes par ce type de structure. On peut cependant constater que les établissements B1 et B2, qui ont aussi renoncé aux classes d'enseignement spécialisé, n'ont pas institué de mesures mixtes, alors que l'établissement A3 qui dispose d'une classe D a néanmoins constitué un espace d'aide mixte. La présence

d'un lieu ressources ne peut donc pas être associée systématiquement à l'absence de classe de pédagogie compensatoire.

- Deux établissements (B3 et C3) offrent un encadrement spécifique destiné à des élèves HPI. Ce type de mesures a été très peu commenté par les différentes personnes rencontrées, peut-être parce que les enseignants n'assimilent pas les besoins de ces élèves à des difficultés scolaires, ou, comme le relève Daepfen (2003), parce qu'ils ne constituent qu'une faible proportion de la population scolaire pour laquelle des mesures particulières ne sont pas jugées indispensables.

- Le groupe-jeu, particularité de l'établissement B2, propose un espace ludique à des élèves qui passent (ou ont passé) par des situations de vie difficiles, pour développer en eux le sentiment d'appartenance à un groupe et favoriser leur socialisation.

- L'unique groupe d'accueil recensé est situé dans l'établissement C3 (l'établissement C4 propose une classe et non un groupe d'accueil).

- Des enseignants ordinaires sont appelés à assumer l'encadrement pour les deux groupes d'élèves HPI et dans deux lieux ressources. Des enseignants D ou spécialisés interviennent dans deux lieux ressources ainsi que dans le groupe-jeu. Les enseignants CIF prennent en charge le groupe d'accueil pour élèves allophones.

- Les mesures ambulatoires classiques, appui et CIF, sont présentes dans tous les établissements visités. Dans la moitié d'entre eux, les enseignantes de pédagogie compensatoire assument l'appui et le CIF conjointement, alors que, dans plus du tiers des établissements, ce sont des enseignants spécifiques qui interviennent pour l'appui, le CIF ou le soutien intensif.

- Deux établissements disposent d'une équipe de pédagogie compensatoire, composée d'enseignants de formation différente, qui prend en charge toutes les prestations ambulatoires (appui, CIF et soutien intensif).

- Le soutien intensif, dispensé généralement par des enseignants D ou spécialisés à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires, est aussi une mesure ambulatoire. Cette forme d'aide s'est beaucoup développée durant les dernières années sous l'appellation de MCDI. Elle est souvent mise en œuvre pour suppléer l'encadrement qui était offert par les classes de développement ou à effectif réduit - qui ont été supprimées - ou pour compléter le soutien apporté dans un lieu ressources.

- Les mesures mixtes permettent de regrouper à certains moments des élèves qui présentent une problématique similaire dans un même lieu et de proposer des prises en charge plus massives. Elles sont destinées à différents publics (élèves HPI, élèves allophones, élèves en grandes difficultés scolaires, etc.) et assumées aussi bien par des enseignants réguliers que par des enseignants D ou spécialisés.

### EN RÉSUMÉ : VUE D'ENSEMBLE DES MESURES DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE

Le tableau suivant présente l'organisation des 10 dispositifs de pédagogie compensatoire observés. Les établissements y sont regroupés en fonction du type de mesures qu'ils ont ou non à disposition.

Tableau 7 : Vue d'ensemble des mesures de pédagogie compensatoire proposées dans les 10 établissements

Etablis- sement	Caractéristique	Mesure structurelle	Mesure mixte	Mesure ambulatoire
<b>A1</b>	390 EL. - EPS - périurb.	aucune	groupe jeu	toutes
<b>A2</b>	480 EL. - EPS - rural	aucune	lieu ressources	toutes
<b>B2</b>	490 EL. - EPS - rural	aucune	lieu ressources	toutes
<b>B1</b>	540 EL. - EPS - périurb.	1 cl. ER	aucune	toutes
<b>C1</b>	1000 EL - EP - urbain	3 cl. D + 2 cl. langage	aucune	toutes
<b>C2</b>	1290 EL - EP - urbain	5 cl. D + 2 cl. ens. spécialisé	aucune	appui + CIF
<b>C4</b>	1500 EL - EP - urbain	3 cl. ER + 2 cl. D + 1 cl. accueil	aucune	toutes
<b>A3</b>	850 EL - EP - rural	1 cl. D	lieu ressources	toutes
<b>B3</b>	960 EL - EPS - périurb.	1 cl. D	groupe HPI	toutes
<b>C3</b>	1200 EL - EP - urbain	1 cl ER + 2 cl.D + 1 cl. langage	groupe HPI + groupe accueil	toutes

Trois établissements (A1, A2 et B2) ne disposent d'aucune mesure structurelle; tous trois disposent d'une mesure mixte et offrent toutes les prestations ambulatoires usuelles (appui, CIF et soutien intensif). Les similitudes que l'on peut observer concernent leur effectif situé en dessous de 500 élèves ainsi que leur situation géographique (voir plus en détail en 4.2). Pour ce groupe d'établissements, on peut penser que l'absence de mesure structurelle de pédagogie compensatoire a joué un rôle dans l'élaboration de mesures mixtes.

La catégorie des dispositifs d'aide qui ne présentent aucune mesure mixte regroupe quatre établissements (B1, C1, C2 et C4). Trois d'entre eux sont des établissements primaires citadins qui accueillent plus de 1000 élèves (entre 1000 et 1500) et disposent de plusieurs classes de pédagogie compensatoire (entre 5 et 7). Dans ce groupe, l'établissement B1 se distingue par sa situation géographique, sa mixité (degrés primaire et secondaire), un effectif à peine supérieur à 500 élèves au primaire et le fait qu'il ne dispose que d'une classe de pédagogie compensatoire, sous forme d'effectif réduit. Cette observation rejoint le constat qui a été fait dans la partie précédente, à savoir que l'implantation géographique et la taille d'un

établissement exercent une grande influence sur son système compensatoire. Dans ce groupe d'établissements, on peut remarquer que l'absence d'espaces transitoires, sous forme de mesures mixtes, s'accompagne généralement d'une offre structurelle variée.

Trois établissements (A3, B3 et C3) ont un système de pédagogie compensatoire qui dispose de mesures structurelles et de mesures mixtes. Dans ce groupe relativement atypique, on observe peu de points communs : leur situation géographique est très différente, deux établissements sont primaires, leurs effectifs s'échelonnent entre 850 et 1200 élèves; deux d'entre eux ont une seule classe D, alors que quatre classes de pédagogie compensatoire se trouvent dans le troisième; de plus, deux d'entre eux ont un groupe du mercredi matin destiné aux élèves HPI. Nous relevons toutefois qu'un des points communs dans ce groupe d'établissements est le fait qu'ils ont tous un projet de pédagogie compensatoire, sous forme de mesures mixtes entre autres, financé par la DGEO.

## **6. - FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS : RESSOURCES HUMAINES ET FORMES DE COLLABORATION**

Les informations récoltées permettent de dire que, dans le domaine scolaire, une phase de réflexion, d'analyse et de consultation précède généralement la décision de mettre un élève au bénéfice de mesures d'aide et que ce processus est rarement le fait de personnes isolées. On observe ainsi plusieurs formes d'équipes qui ont leur propre mode de fonctionnement à des niveaux différents. Ce chapitre présente les diverses ressources humaines présentes dans les établissements et qui interviennent, à un titre ou à un autre, lors d'une prise en charge par la pédagogie compensatoire. Nous observons également la manière dont ces différents intervenants collaborent.

Nous présentons tout d'abord, par le terme de personnes ressources, les personnes vers lesquelles les enseignants se tournent en premier lieu pour faire un état de situation et juger de la nécessité d'une aide (6.1). Pour cela, nous avons demandé aux enseignants titulaires de dresser un bref inventaire des personnes ou des équipes auxquelles ils peuvent s'adresser lorsqu'ils souhaitent demander une aide spécifique pour l'un de leurs élèves.

Nous observons ensuite plusieurs sortes d'équipes (6.2), qui fonctionnent en réseau de manière courante. Nous constatons que ces divers groupes répondent à différentes fonctions et que leurs actions peuvent dans certains cas se juxtaposer, se recouper ou se compléter. D'après les explications fournies, nous distinguons néanmoins les groupes spécifiques qui s'occupent de la gestion des situations particulières, des réseaux fixes qui concernent des problématiques plus générales et/ou plus globales.

Nous nous intéressons aussi aux équipes pédagogiques, formées principalement d'enseignants, chargées de concrétiser les mesures de pédagogie compensatoire, au travers notamment de leur composition et de leur mode de fonctionnement (6.3), chaque établissement ayant sa propre organisation.

Le rôle et le statut des enseignants de pédagogie compensatoire (6.4) ainsi que ce qui caractérise cette fonction (6.5) terminent la partie consacrée aux ressources humaines.

### **6.1 - PERSONNES RESSOURCES**

Les différents spécialistes (psychologues, logopédistes, psychomotriciens) rattachés aux services des PPLS sont les personnes ressources mentionnées le plus fréquemment, tant par les enseignants titulaires que par les enseignants de pédagogie compensatoire (26 sur 30). On peut comprendre l'importance accordée à ces spécialistes par le fait que les enseignants considèrent que l'origine ou l'explication de certaines difficultés scolaires, notamment en lecture, pourraient être liées à des difficultés affectives, développementales ou sensorielles (voir section 7.1). Il n'est donc pas surprenant que le corps enseignant attende des spécialistes une analyse spécifique de cette hypothèse et, en cas de confirmation, un soutien pour les

élèves concernés. Signalons encore que certains intervenants PPLS (logopédiste ou psychologue) sont présents régulièrement dans quelques collèges de l'échantillon (établissements C1, C2 et C4) et se mettent à disposition des enseignants pour une consultation.

15 enseignants titulaires sur 20 parlent de l'enseignant d'appui (et/ou de CIF) attiré à la classe, et 6 d'entre eux de la MCDI, comme étant la première personne à qui ils s'adressent en cas de difficulté. Sans pouvoir définir un ordre d'importance, 14 enseignants disent pouvoir faire appel au directeur, et 15 enseignants à la doyenne de pédagogie compensatoire. Les infirmières scolaires ou les groupes de santé sont mentionnés par 13 enseignants (sur 30).

8 enseignants titulaires considèrent les échanges entre collègues comme une importante ressource, qui se trouve dans des discussions, des confrontations d'idées ou d'opinion avec un duettiste, avec des collègues du bâtiment ou du même cycle.

Relevons enfin que, dans les quatre établissements qui disposent d'une équipe de pédagogie compensatoire (A2, B2, B3 et C3), la quasi-totalité des enseignants (10 sur 12) considèrent le groupe de soutien comme une ressource à part entière. L'analyse des composantes d'une équipe pédagogique est développée plus loin (voir 6.3).

## 6.2 - EQUIPES PLURIDISCIPLINAIRES ET FONCTIONNEMENT EN RESEAU

De manière générale, dans tous les établissements, les enseignants parlent de réseaux pour désigner les réunions organisées entre différents professionnels, intervenant ou non auprès des élèves en difficulté. Ces divers regroupements ont pour but d'échanger des points de vue, de réfléchir ensemble et, le plus souvent, de déterminer et de coordonner les actions d'aide. Au vu des informations récoltées, on peut d'ores et déjà établir que la notion d'équipe pluridisciplinaire est associée très étroitement au fonctionnement en réseau. L'équipe pluridisciplinaire, prévue par les textes réglementaires<sup>20</sup> pour la gestion des élèves en difficulté, est présente dans l'ensemble des établissements consultés, mais sous diverses formes. Selon leur fonction, on distingue trois types de réseaux : les réseaux spécifiques, les réseaux fixes et les réseaux parascolaires.

### *Les réseaux spécifiques*

Ils sont constitués pour une situation particulière et mobilisés ponctuellement, en fonction des besoins. Ils permettent à tous les acteurs concernés par la prise en charge d'un élève, ou impliqués dans la réflexion, d'évaluer la situation ensemble, d'envisager des solutions en commun et de se mettre d'accord sur un certain nombre de décisions; l'enseignant titulaire, l'enseignant de pédagogie compensatoire, un intervenant PPLS, les parents de l'élève participent généralement à ce type de réunion. Pour la doyenne de pédagogie compensatoire de l'établissement C2, le

---

<sup>20</sup> Voir point 5 au chap. 2

fonctionnement en réseau est une pratique courante; selon les particularités de la situation, des professionnels très divers, comme l'assistant social, un membre du SPJ (en plus des participants habituels cités plus haut), sont susceptibles d'être invités à participer à ces réunions.

### **Constitution des réseaux spécifiques**

Généralement, le directeur ou un membre du conseil de direction (le doyen ou la doyenne le plus souvent) assiste à ces réunions. Ainsi, la doyenne de pédagogie compensatoire de l'établissement A1 participe activement à tous les réseaux de l'établissement en compagnie du directeur. Dans ce même établissement, les intervenants PPLS occupent une place importante dans les réseaux spécifiques, par le fait que toute mesure compensatoire est décidée sur la base d'un bilan réalisé par leur service.

Dans l'établissement A3, le rôle du directeur est prépondérant dans les réseaux qu'il mobilise et conduit lui-même. Par délégation de la direction, certaines doyennes de pédagogie compensatoire ont la responsabilité de constituer les réseaux nécessaires et de convoquer les différents participants concernés par la discussion. C'est notamment le cas dans l'établissement B3, alors que dans l'établissement C3, la constitution et la participation aux réseaux sont partagées entre le directeur et la doyenne de pédagogie compensatoire.

Dans quelques établissements, les réseaux sont placés sous la responsabilité de personnes référentes, en général l'enseignant de pédagogie compensatoire qui suit l'élève, comme dans l'établissement B2, ou la MCDI de l'établissement B1.

### **Les réseaux fixes**

Ces réseaux ont pour but de mettre en discussion les difficultés rencontrées par les élèves et les remédiations à envisager. Ils servent aussi à traiter de thématiques ou de problématiques plus globales qui concernent tout ou partie de l'établissement. A l'instar des équipes pluridisciplinaires qui constituent les réseaux spécifiques, ceux-ci regroupent des personnes intervenant dans divers champs scolaires (directeur, doyen, infirmière ou médecin scolaire, médiateur, enseignants titulaires ou spécialisés, intervenants PPLS, etc.) mais en nombre plus important. Les rencontres se déroulent à un rythme régulier dans le courant de l'année (toutes les 5 à 6 semaines, 3 à 4 fois par année, par exemple). Dans cette catégorie de réseaux figurent ceux qui concernent la santé, la prévention, la gestion de situations de crise, etc., ainsi que, dans plusieurs établissements, des réunions interdisciplinaires visant à assurer l'encadrement des enseignants titulaires. Quelques exemples sont présentés dans les paragraphes suivants.

Le groupe d'encadrement de l'établissement A2, composé des quatre enseignants du lieu ressources (pour le primaire et le secondaire), auxquels se joignent une psychologue scolaire, une logopédiste, et parfois, une psychomotricienne, est chargé de la supervision du dispositif compensatoire. Cette équipe pluridisciplinaire est à disposition des enseignants, une fois par semaine sur inscription, pour des conseils, la présentation d'une situation compliquée ou la préparation des entretiens avec les parents. Ce groupe est aussi chargé de recenser les besoins d'aide pour l'année scolaire suivante.

L'équipe pluridisciplinaire de l'établissement B2 comprend le directeur, la doyenne et l'équipe de pédagogie compensatoire, l'infirmière et des intervenants PPLS. Elle se réunit toutes les 5 à 6 semaines

pour discuter de situations problématiques, articuler plusieurs modalités d'intervention, fixer la thématique de la prochaine rencontre. Le conseil aux enseignants est assuré par les membres de cette équipe pluridisciplinaire.

Six fois par année, une permanence, assurée par une psychologue, une psychomotricienne, une logopédiste et la doyenne, est à disposition des enseignants de l'établissement B3. L'enseignant qui le souhaite dispose d'une demi-heure pour présenter une situation qui le préoccupe. A la suite de cette séance et selon les circonstances, il peut être décidé qu'un intervenant du service PPLS effectue une observation en classe.

Le groupe pluridisciplinaire de l'établissement C4 est composé d'une infirmière scolaire, d'une assistante sociale, d'une psychologue scolaire, d'une logopédiste ou d'une psychomotricienne et de la doyenne de pédagogie compensatoire. Cette équipe est à disposition un après-midi toutes les six semaines. A chaque session, 4 ou 5 enseignants préalablement inscrits, exposent la situation qui les préoccupe durant 30 minutes. Ce groupe a pour but de réfléchir ensemble à la situation présentée, de chercher des pistes d'action et d'engager des démarches d'aide. La constitution et la mobilisation de réseaux spécifiques, dans lesquels des membres du SESAF, du SPJ ou du SUPEA pourraient être consultés, sont aussi de son ressort.

Dans le même établissement, le directeur souligne la volonté de maintenir une unité de vision dans le cadre des équipes pluridisciplinaires, ce qui explique pourquoi plusieurs groupes se réunissent pour des questions d'orientation. Le groupe «orientation», composé de la doyenne et d'environ cinq enseignants, est à disposition du corps enseignant en février-mars pour traiter de questions relatives à l'orientation difficile de certains élèves qui vont parvenir à la fin du cycle. L'enseignant qui s'est inscrit peut venir présenter la situation et débattre des solutions à envisager avec le groupe. Au début du mois de mai, la «commission R» se réunit pour examiner les demandes d'orientation en classe D ou ER. Cette équipe pluridisciplinaire à géométrie variable, composée des enseignants titulaires concernés, des enseignants ER et D, du directeur, de la doyenne, d'infirmières, d'une assistante sociale, d'une psychologue et d'une logopédiste, est chargée d'étudier les propositions d'orientation en classe ER ou D et de débattre de l'adéquation de ces mesures.

Les établissements A1 et C2 proposent des séances de supervision. Dans les deux cas, ce type de prestations est assuré par une personne ou un organisme extérieurs à l'établissement.

### ***Les réseaux parascolaires***

Ils réunissent des acteurs de l'école et des partenaires qui gravitent autour d'elle : autorités communales, sanitaires, milieux associatifs, organismes ou institutions spécialisées, etc. Le but de ces réseaux est souvent de répondre à des besoins socioéducatifs en les ajustant aux ressources humaines, structurelles et financières disponibles. Ils s'occupent, entre autres, de l'accueil des enfants en dehors des heures d'école (repas de midi, goûter, devoirs surveillés), mais également d'actions éducatives ou thérapeutiques ciblées (AEMO, UPTI<sup>21</sup>, SPJ, fondation Verdeil, centre de la Monneresse, etc.). Dans cette étude consacrée à la pédagogie compensatoire, nous resterons sur le terrain de l'aide pédagogique proposée par et à l'école.

## **6.3 - EQUIPES PEDAGOGIQUES ET CONCERTATION**

Si, comme on vient de voir, les équipes pluridisciplinaires jouent un rôle important dans les décisions à prendre, les équipes pédagogiques fonctionnent principalement

---

<sup>21</sup> La mission de l'unité pédagogique thérapeutique itinérante est d'optimiser, dans le Nord vaudois, la prise en charge des enfants présentant de graves troubles de la personnalité et du comportement par le biais de conseils, d'aide à l'orientation et la mise en réseau.

pour mettre en œuvre les mesures octroyées. Afin de préciser ce côté opérationnel, nous avons interrogé les directeurs, les enseignants titulaires et les enseignants de pédagogie compensatoire à propos de la composition et du mode de fonctionnement des équipes pédagogiques destinées spécifiquement à la gestion des élèves en difficulté.

Il faut souligner qu'à la différence des équipes pluridisciplinaires, les équipes pédagogiques ne sont pas nécessairement instituées et peuvent rester très informelles. Perrenoud (1997) définit une équipe comme *un groupe réuni par un projet commun, dont l'accomplissement passe par diverses formes de concertation et de coopération*. On peut donc penser que la fréquence et le contenu des rencontres d'une équipe constituent de bons indicateurs pour connaître de quelle manière la concertation fait partie du mode de collaboration institué dans chacun des établissements. Par ailleurs, la composition du groupe permet d'identifier la nature de l'équipe. Les observations ont ainsi été regroupées en fonction de différents types de rencontre et de fonctionnement :

- la concertation instituée regroupe régulièrement tout ou partie des enseignants de pédagogie compensatoire de l'établissement pour échanger des expériences ou des avis concernant leur pratique et partager des responsabilités sur le plan de la prise en charge des élèves;
- la concertation administrative est le plus souvent destinée à la gestion des activités des enseignants de pédagogie compensatoire, sous forme de bilan;
- la concertation occasionnelle se déroule généralement de manière informelle et le plus souvent pour des échanges de ressources, d'idées ou de pratiques.

### **Concertation instituée**

Cinq établissements ont institué des rencontres régulières, plus ou moins fréquentes, entre les membres de leur équipe de pédagogie compensatoire pour favoriser les échanges de pratiques et le partage de responsabilités dans la gestion des élèves en difficulté. On peut noter qu'une seule concertation figure dans l'engagement horaire des enseignants de pédagogie compensatoire; elle est consacrée au conseil et à l'encadrement des enseignants titulaires. Les paragraphes suivants donnent plus de détails sur la concertation instituée.

#### Etablissement A2

4 enseignants spécialisés (2 pour le primaire, 2 pour le secondaire) accueillent les élèves en difficulté dans un lieu ressources et/ou interviennent dans leur classe d'origine. L'enseignant de pédagogie compensatoire consulté estime que le partage d'un espace de travail commun implique l'échange de rôle et la concertation sur le suivi des élèves. En outre, une période de concertation est comprise dans l'engagement horaire des enseignants du lieu ressources pour leur participation au groupe d'encadrement, dont le fonctionnement en équipes pluridisciplinaires a été décrit dans la section précédente.

#### Etablissement B2

Une équipe de 8 enseignants de pédagogie compensatoire, dont 5 pour le primaire, se rencontre une fois par semaine pour parler de l'organisation et du fonctionnement du soutien pédagogique ou réfléchir à un thème lié à la pratique. Leur concertation est basée sur l'analyse des demandes, l'attribution de mesures appropriées, le compte-rendu des suivis, l'élaboration de démarches

pédagogiques spécifiques, un travail à partir d'objectifs, l'élaboration de modalités d'intervention ou de canevas d'observation, etc.

#### Etablissement B3

12 enseignants de pédagogie compensatoire ainsi que la doyenne constituent le «pool d'appui» qui se réunit toutes les 6 semaines, en dehors des heures d'enseignement, sous la responsabilité d'une coordinatrice. Cette dernière prévoit l'ordre du jour et rédige le procès-verbal de la séance. Le contenu des réunions est constitué de l'organisation administrative des mesures (examen des situations signalées par les enseignants titulaires et répartition des prises en charge, par exemple), des échanges sur les interventions, la préparation de documents communs, une réflexion sur les objectifs, etc.

#### Etablissement C2

Les 4 enseignants de classe D et les 2 MCDI se rencontrent toutes les 8 semaines en présence du directeur pour analyser la situation des élèves déjà suivis ou signalés, établir un projet pédagogique adapté ou y apporter des modifications et des réajustements.

#### Etablissement C3

La doyenne de pédagogie compensatoire estime que les 13 enseignants d'appui de l'établissement ne forment pas une équipe qui se rencontre pour avoir des échanges sur le plan professionnel, probablement du fait que ces enseignants ont un engagement sur appel, c'est-à-dire lié à des besoins ponctuels. En revanche, les 7 enseignants ressources constituent une équipe depuis 2 ans. Les membres du groupe bénéficient d'un engagement annualisé et se partagent l'ensemble des périodes attribuées au projet. Trois rencontres sont organisées chaque année par la doyenne; elles ont pour but de favoriser les discussions et les échanges sur les pratiques : faire le bilan des situations prises en charge, échanger des points de vue à propos d'observations, analyser les demandes qui ont été adressées à la doyenne, cibler plus finement les mesures, modifier ou adapter des prestations, etc.

### ***Concertation administrative***

Dans quatre établissements, le directeur ou la doyenne de pédagogie compensatoire organisent des rencontres dans le but de réguler les demandes de prises en charge et de procéder au bilan des activités de soutien. Quelques illustrations figurent ci-dessous.

#### Etablissement B1

Afin de superviser le suivi des élèves en difficulté, le directeur organise des rencontres mensuelles avec la MCDI et 2 séances annuelles avec les 3 enseignants d'appui. La MCDI de cet établissement souhaite la création d'une équipe pédagogique, composée d'enseignants volontaires, qui fonctionnerait comme réseau fixe au primaire et au secondaire, pour assurer l'accompagnement des élèves les plus à risque tout au long de la scolarité obligatoire. Cette équipe serait amenée à planifier des rencontres régulièrement (une fois par mois par exemple) pour des échanges sur le plan professionnel.

#### Etablissement C1

Les 10 enseignants de mesures pédagogiques (appui et CIF) de cet établissement constituent une équipe relativement stable depuis la création de son dispositif d'aide. L'enseignant consulté pense qu'il ne s'agit pas d'une équipe pédagogique à proprement parler, dans la mesure où ses membres interviennent dans des collèges disséminés et sont peu amenés à se côtoyer dans le cadre de leur travail. Il estime que les échanges sont plus fructueux lorsque deux enseignants de pédagogie compensatoire interviennent dans le même collège. Le directeur organise deux rencontres annuellement pour faire le bilan des activités de soutien.

#### Etablissement C2

Des rencontres sont organisées pour chacun des groupes d'intervenants, selon la spécificité de leurs fonctions; ceux-ci sont constitués de 7 enseignants d'appui, 6 enseignants de CIF, 2 MCDI, 4 enseignants de classe D et 2 enseignants spécialisés. De l'avis de la doyenne, le regroupement global de tous les enseignants de pédagogie compensatoire n'est pas envisagé pour le moment.

La concertation pour l'appui et le CIF se déroule en présence de la doyenne de pédagogie compensatoire; elle donne lieu à des discussions sur le suivi des élèves.

#### Etablissement C4

Les 13 enseignants d'appui et les 11 enseignants de CIF se réunissent 2 à 3 fois par année sous la responsabilité de la doyenne de pédagogie compensatoire pour régler des questions d'ordre administratif.

### **Concertation occasionnelle**

Des rencontres informelles ont lieu dans quatre établissements. La formation continue, les échanges d'idées ou de ressources en sont parfois le contenu, comme le montrent les exemples ci-dessous.

#### Etablissement A1

2 enseignants de classe D fonctionnent dans le lieu ressources et comme MCDI, 5 enseignants dispensent l'appui et le CIF. Ces enseignants et la doyenne de pédagogie compensatoire se réunissent de manière informelle 2 à 3 fois par année. Leur concertation est consacrée au questionnement sur le meilleur type d'aide à envisager et la construction commune de projets pratiques. Le directeur aimerait pouvoir compter sur un «staff de pédagogie compensatoire», équipe qui pour le moment n'est pas constituée en tant que telle.

#### Etablissement A3

2 enseignants gèrent les espaces ressources (groupes APA) et 10 enseignants de pédagogie compensatoire dispensent l'appui et le CIF. Quelques tentatives de regroupement ont eu lieu lors de journées de formation en commun avec des cours ciblés sur les besoins de l'établissement ou pour échanger et créer des outils d'enseignement différents de ceux qui sont employés dans les classes régulières. Selon les besoins, les enseignants d'appui et de CIF se rencontrent 3 ou 4 fois par année.

#### Etablissement B1

Les 3 enseignants d'appui et la MCDI n'ont que peu d'échanges professionnels. La concertation se fait lors des rencontres de réseaux spécifiques ou par les échanges informels entre enseignant de pédagogie compensatoire et enseignant titulaire.

#### Etablissement C1

Lorsque des circonstances particulières se présentent, les 10 enseignants de pédagogie compensatoire organisent des séances de travail de leur propre initiative, pour élaborer des documents administratifs, par exemple.

### Que peut-on retenir de ces informations ?

- Les intervenants des PPLS (psychologues, logopédistes, psychomotriciens) sont les premières personnes ressources auxquelles les enseignants s'adressent lorsqu'ils souhaitent faire un état de situation et juger de la nécessité d'une aide. L'enseignant d'appui ou la MCDI attitrée à la classe, le directeur ou la doyenne de pédagogie compensatoire sont aussi fréquemment consultés.

- Conformément aux articles 57, 59 et 60 du Règlement d'application de la Loi scolaire, les établissements font appel à des équipes pluridisciplinaires pour la prise de décision de mesures compensatoires.

- Les rencontres des équipes pluridisciplinaires se déroulent sous diverses formes et ont des buts différents : les réseaux spécifiques pour traiter ponctuellement d'une situation particulière, les réseaux fixes pour aborder des problématiques plus globales et les réseaux parascolaires pour répondre à des besoins d'ordre socioéducatifs.

- En reprenant la typologie proposée par Perrenoud (1997), on peut reconnaître différents types d'équipes pédagogiques allant de l'équipe qui partage seulement des ressources à celle qui partage aussi bien des ressources, des idées, des pratiques que des responsabilités au niveau des élèves. Le niveau de collaboration le plus élevé semble être atteint par les établissements qui ont constitué des «équipes de pédagogie compensatoire» comme l'équipe du lieu ressources de l'établissement A2, l'équipe de soutien pédagogique de l'établissement B2, le pool d'appui de l'établissement B3 et le groupe d'enseignants ressources de l'établissement C3. La concertation instituée permet à ces équipes de se concerter régulièrement pour harmoniser leurs pratiques, de partager des ressources financières communes, de se répartir les prises en charge et de discuter du suivi des élèves.

- L'image de groupe ressources, véhiculée par une équipe de pédagogie compensatoire constituée, est probablement liée au fait que, lors des concertations, ses membres participent à la plupart voire à toutes les phases de la prise en charge : observation, signalement, analyse de la demande, détermination et attribution de la mesure, évaluation de la situation, etc.

- Un seul établissement (A2) fait figurer la concertation dans le temps d'engagement des enseignants de pédagogie compensatoire pour le conseil et l'encadrement des enseignants titulaires.

## **6.4 - STATUT ET RÔLE DES ENSEIGNANTS DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Le tableau 5 (voir section 5.2) montre que, selon l'établissement, on fait appel à des enseignants de formation différente pour des prestations identiques (appui, CIF, soutien intensif). L'appui, par exemple, n'est pas exclusivement confié à des maîtresses d'appui, le soutien intensif n'est pas uniquement l'affaire d'enseignants D. Il paraît intéressant de voir si le statut (rôle donné par l'établissement) des différents intervenants de pédagogie compensatoire peut donner un éclairage sur le rôle que les enseignants titulaires leur attribuent. Pour pouvoir traiter de ce point, les directeurs ont été interrogés sur le mode de recrutement et la formation requise pour le personnel engagé dans le système de pédagogie compensatoire.

### ***La formation des enseignants de pédagogie compensatoire***

Une première remarque s'impose concernant la formation de base : la majorité des directeurs disent ne pas avoir d'exigences particulières pour l'attribution d'un poste d'enseignant d'appui ou de CIF, pas plus que pour celui de MCDI. En revanche, le

directeur de l'établissement A2 estime que le lieu ressources exige un large éventail de compétences, acquises dans le cadre d'une formation spécialisée. De fait, la plupart des lieux ressources et des postes de MCDI sont occupés par des personnes avec une formation pour l'enseignement en classe D ou pour l'enseignement spécialisé, ce qui n'a rien d'étonnant puisque la réorientation de leur fonction a été liée à la diminution ou la suppression d'une classe de pédagogie compensatoire (D ou ER).

Six directeurs parlent de l'importance de la formation continue. Dans l'établissement A3, une formation ciblée sur les besoins du groupe de pédagogie compensatoire est demandée par le directeur. Celui de l'établissement B3 souhaite une réelle professionnalisation des enseignants du «pool d'appui» par des formations communes dans l'établissement. Dans deux autres établissements, des enseignants de soutien pédagogique sont en train de se former comme «personne ressource pour l'appui» à la HEP<sup>22</sup>. Deux directeurs parlent aussi de l'expérience professionnelle et de la formation personnelle comme étant des atouts majeurs pour pratiquer la pédagogie compensatoire.

La dotation horaire mise à part, peu d'informations sont à disposition sur le mode d'engagement des intervenants de pédagogie compensatoire. Trois directeurs mentionnent toutefois que les enseignants d'appui de leur établissement (A1, A3 et C1) complètent leur temps de travail par de l'enseignement en classe régulière (ou l'inverse).

### **Rôle des enseignants de pédagogie compensatoire**

Les directeurs de quelques établissements se sont exprimés sur les distinctions qu'ils font entre les différents intervenants de leur système d'aide.

Le directeur de l'établissement A1 considère que la MCDI a une pratique semblable à de l'enseignement spécialisé qui dispense un soutien personnalisé. A son avis, les enseignants de VSO et les MCDI sont habitués à prendre en compte et à gérer l'hétérogénéité des élèves.

Pour le directeur de l'établissement A2, l'attribution et la mise en œuvre des mesures se fait de manière indistincte entre les différents enseignants du lieu ressources puisqu'ils ont tous la même formation spécialisée.

Le directeur de l'établissement A3 estime que le statut de l'enseignant d'appui constitue un problème parce qu'il n'est pas toujours considéré comme un partenaire par les enseignants titulaires, notamment lors des entretiens avec les parents ou les intervenants PPLS. Il estime que les différences se situent essentiellement dans les responsabilités qui sont dévolues à l'enseignant de pédagogie compensatoire. L'enseignant de classe D garde la responsabilité de sa classe, alors que l'enseignant d'appui se trouve souvent dans l'ombre du titulaire, et l'enseignant du lieu ressources, qui assure une prise en charge plus intensive de l'élève, doit collaborer avec l'enseignant de sa classe d'origine et se montrer actif dans les réseaux professionnels.

Selon le directeur de l'établissement B3, les interventions des enseignants d'appui ne diffèrent pas de celles des MCDI; elles dépendent à la fois des compétences requises par les situations particulières et de la disponibilité des enseignants du «pool».

---

<sup>22</sup> En 2004-05, et pour la première fois, une formation spécifique destinée aux enseignants d'appui est proposée par la HEP.

Dans l'établissement C1, le directeur définit le rôle de l'enseignant d'appui par l'identification des pré-requis manquants permettant de débloquer et de faciliter les apprentissages restés lacunaires, de débuisquer d'éventuelles notions non intégrées ou mal assurées. Il cherche aussi à mettre en correspondance les nouvelles connaissances avec celles qui ont été acquises antérieurement et utilise un matériel qui lui est propre. Il évite donc de voir sa tâche réduite à terminer une fiche ou un travail commencé en classe.

Pour l'établissement C2, le directeur dit que chaque intervention d'appui se situe dans un contexte spécifique et que l'enseignant qui le dispense doit s'adapter aux besoins exprimés par l'approche qui lui semble appropriée. Pour lui, la MCDI a une formation spécifique et intervient de manière plus intensive et plus ponctuelle que l'enseignant d'appui, elle assure la réintégration des élèves qui quittent une classe D ou l'enseignement spécialisé.

Pour le directeur de l'établissement C4, l'enseignant de pédagogie compensatoire est amené à pratiquer de l'appui au CYP I, au moyen de prises en charge individualisées ou en groupes hors de la classe; l'observation en classe et l'élaboration d'un projet personnalisé, calqué sur la vie quotidienne de l'élève sont également de son ressort. L'enseignant qui pratique de l'appui intégré vise plutôt l'adéquation à la démarche du titulaire; l'appui intégré est, selon ce directeur, plus adapté au CYP II, pour des élèves auxquels il faut enseigner des bases éducatives, donner des habitudes de travail, de soin ou de ponctualité et offrir des conditions favorables pour les apprentissages en commun.

### ***Rôle des doyennes de pédagogie compensatoire***

Le rôle de la doyenne de pédagogie compensatoire a fait l'objet de commentaires plus précis dans les quatre établissements (A2, B2, B3 et C3) qui disposent d'une équipe de pédagogie compensatoire. Cela tient probablement au fait qu'elles sont porteuses et/ou parties prenantes du projet de pédagogie compensatoire. Cette hypothèse semble confirmée par les propos recueillis également dans les établissements A1 et C2 où les doyennes en poste sont intimement liés au développement du projet en vigueur.

Dans l'établissement A1, la doyenne est responsable des cycles primaires et de la pédagogie compensatoire; en collaboration avec le directeur, elle gère les dossiers des élèves en difficulté. Les trois doyennes (CIN-CYP, CYT, secondaire) de l'établissement A2 sont responsables de la formation en établissement, ainsi que du dispositif d'aide en général, et plus particulièrement du suivi des élèves en difficulté scolaire. Dans l'établissement B2, la doyenne est responsable de centraliser toutes les informations concernant les prises en charge par la pédagogie compensatoire. En collaboration avec les autres membres de l'équipe, elle veille à la coordination des rencontres, des actions et de la communication entre les différents intervenants. Le rôle de la doyenne de l'établissement B3 est très similaire à celui de l'établissement B2; il consiste à trier les demandes, coordonner les actions et mettre en liens les différents partenaires dans le cadre des réseaux. Elle assume la responsabilité de tout le processus qu'implique une prise en charge par la pédagogie compensatoire. Comme dans l'établissement A1, le rôle de la doyenne de pédagogie compensatoire de l'établissement C2 concerne le suivi des dossiers des élèves en grande difficulté scolaire. Quant à la doyenne de pédagogie compensatoire de l'établissement C3, c'est elle qui centralise les demandes et organise les séances au cours desquelles elle attribue les mesures aux enseignants ressources, selon la spécificité des situations exposées.

## **6.5 - PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

### ***Différences entre enseignement ordinaire et enseignement compensatoire***

13 enseignants titulaires (sur 20), 3 enseignants de pédagogie compensatoire (sur 10) et un directeur (sur 10) ont évoqué les différences entre la pratique d'un

enseignant généraliste à la tête d'une classe et celle d'un enseignant engagé pour apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté. Les principales distinctions qui se dégagent des réponses fournies se situent dans les responsabilités qui incombent au titulaire dans la conduite de l'ensemble des élèves de la classe, celles qui concernent l'organisation du travail et l'évaluation des connaissances, ainsi que dans la forme de l'aide proposée aux élèves. Le tableau de la page 68 donne un aperçu des commentaires apportés à cette question.

### ***Principales caractéristiques de la pratique compensatoire***

Les différences de pratique mises en évidence permettent de dégager les spécificités de la fonction de l'enseignant de pédagogie compensatoire. Un enseignant estime que *ce qui différencie un titulaire d'un enseignant de pédagogie compensatoire c'est le nombre d'élèves à gérer et l'organisation qui en découle*. Un autre titulaire dit que l'enseignant de pédagogie compensatoire apporte *une aide qui va au-delà du travail habituel d'enseignement et s'adresse à des élèves qui peinent à entrer dans les activités proposées à l'ensemble des élèves de la classe*. Un enseignant de pédagogie compensatoire remarque que la pratique du soutien peut être exercée de manière très différente, selon la personne, les situations et les besoins.

Les commentaires faits par les enseignants font apparaître que la pratique du soutien pédagogique se caractérise par :

#### *une ou des approches différentes*

12 enseignants disent que les interventions de pédagogie compensatoire offrent la possibilité de diversifier les démarches pédagogiques en les adaptant à la spécificité de chaque situation. Selon un enseignant titulaire, ces approches plus évolutives, plus riches peuvent se baser sur des situations de progrès, voire de réussite, parce qu'elles se déroulent en dehors de la pression exercée par la gestion collective de la classe. La fonction du soutien pédagogique est de choisir une approche différente de celle adoptée par le titulaire, ce qui permet de mettre en œuvre la différenciation pédagogique.

#### *une vision différente de l'élève*

10 enseignants mentionnent le regard différent apporté par l'enseignant de pédagogie compensatoire sur la situation. La pratique de l'observation lui permet de repérer les processus et les stratégies utilisées par l'élève, d'avoir une vision plus pointue de ce qui fait obstacle ou, au contraire, sur sa progression dans les apprentissages. Un enseignant parle de «vision positive» qui permet de redonner courage et espoir à l'élève; il ajoute cependant qu'il faut veiller à ne pas se bercer d'illusions parce que cette perception ne correspond pas forcément avec la réalité du groupe classe. Cette mise en garde figure également dans les propos de trois autres titulaires; pour l'un d'eux, l'enseignant de soutien qui n'est plus confronté à une collectivité perd la vision de la dynamique de la classe et a un regard très (trop ?) optimiste sur les progrès réalisés par l'élève pris en charge individuellement. Les deux autres enseignants évoquent le décalage qui peut survenir entre la vision du titulaire et celle de l'enseignant de pédagogie compensatoire, lors d'évaluations déterminantes ou de décisions de fin de cycle, par exemple. Pour l'un d'eux, les prises en charge individualisées font oublier le niveau d'ensemble d'une classe et

visent un bagage minimal. Il ajoute que ces points de vue divergents surviennent parfois aussi avec les intervenants PPLS, *un peu comme si les difficultés rencontrées en classe n'étaient pas reconnues comme telles!* Selon cet enseignant, il est nécessaire de prendre en compte les possibilités de l'élève de s'adapter au travail dans un grand groupe et de répondre aux exigences de fin de cycle.

#### *la création de liens particuliers*

8 enseignants parlent de la relation affective qui peut se tisser entre l'élève et l'enseignant de pédagogie compensatoire au cours des interventions et agir comme un stimulant dans les apprentissages. Pour l'un d'eux, le contact proche favorise une relation personnalisée et intime, où les soucis peuvent être exprimés et la difficulté surmontée. Marquer moins d'attentes face à l'élève pour diminuer la pression, l'aider à dépasser ses problèmes en faisant découvrir du sens aux tâches entreprises, écouter l'élève et lui accorder de l'attention sont les principaux éléments relevés.

#### *le temps*

6 enseignants mettent en évidence que l'enseignant de pédagogie compensatoire a du temps pour observer l'élève, identifier avec lui ce qui fait obstacle, revenir à des notions concrètes par la manipulation, reprendre plusieurs fois, si nécessaire, ce qui n'a pas été compris ou parler avec lui et créer ainsi un contact privilégié. Le temps dont il dispose lui permet ainsi d'identifier le fonctionnement propre à l'élève, de déceler ses besoins spécifiques, de cibler l'aide appropriée et de différencier ses approches.

#### *un partage possible des responsabilités*

6 enseignants parlent de la collaboration entre les enseignants titulaires et ceux de pédagogie compensatoire sur le plan du partage des responsabilités dans le suivi des élèves en difficulté. Pour ce niveau très exigeant de co-opération, les facteurs déterminants semblent être : un cadre de références commun acquis durant des cours de formation continue, la participation à la conduite de tout ou partie de la classe, à l'évaluation ou aux réseaux concernant les élèves pris en charge, l'adoption d'une ligne commune pour atteindre un même objectif, la détermination du rôle de chacun dans les mesures d'aide proposées, le coaching de l'élève autant que celui du titulaire. Un enseignant précise que ce dernier a la liberté de définir la place et le rôle qu'il souhaite donner à une autre personne dans sa classe.

Tableau 8 : Les différences de pratique entre un titulaire et un enseignant de pédagogie compensatoire

	L'enseignant titulaire :
La collectivité «classe» (citée 15 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>est responsable de l'avance collective de l'ensemble de la classe</i></li> <li>- <i>doit garder la gestion collective (une vision sur la globalité) de la classe</i></li> <li>- <i>impulse le rythme de travail à toute la classe, fait avancer le train</i></li> <li>- <i>assume la progression du groupe classe d'un bout à l'autre du programme prévu</i></li> <li>- <i>même avec des plans de travail individualisés, garde la vision de l'avance et de l'enseignement collectif</i></li> <li>- <i>est présent constamment auprès de tous ses élèves</i></li> <li>- <i>doit créer un cadre sécurisant pour tous les élèves et pas seulement pour les élèves en difficulté</i></li> <li>- <i>est le référent et le garant de la dynamique de la classe</i></li> <li>- <i>établit et fait respecter les règles de vie de la classe pour que les relations soient agréables</i></li> </ul>
L'organisation du travail (citée 8 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>fait figure d'organisateur</i></li> <li>- <i>planifie les objectifs de base à travailler, communs à tous</i></li> <li>- <i>a une pratique axée principalement sur l'avance du programme et l'obligation de mettre en œuvre les méthodes officielles</i></li> <li>- <i>base le travail sur le niveau moyen des élèves de la classe, pour doser les activités autant pour ceux qui vont vite que pour ceux qui peinent</i></li> <li>- <i>agence l'espace et organise le travail en vue d'offrir un climat favorable aux apprentissages de chacun</i></li> <li>- <i>a recours à des techniques générales d'enseignement (syllabation, comptage, etc.) identiques à celles de l'enseignant de soutien, mais avec des approches, des explications et un contexte différents</i></li> </ul>
L'aide à apporter aux élèves en difficulté (citée 8 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a un regard centré sur les difficultés rencontrées et sur les solutions les plus rapides pour les surmonter</i></li> <li>- <i>donne la première forme d'aide pendant l'appui institutionnalisé, sous forme de remédiation à un petit groupe d'élèves, ou de rattrapage pour les élèves plus lents</i></li> <li>- <i>pratique des régulations durant l'appui institutionnalisé, en effectuant des corrections, des révisions ou en donnant de nouvelles explications</i></li> <li>- <i>propose la première remise à niveau des exigences de base pendant l'appui institutionnalisé</i></li> </ul>
L'évaluation des élèves (citée 5 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>doit évaluer les apprentissages scolaires courants</i></li> <li>- <i>est le répondant pédagogique de l'élève concernant le suivi et l'évaluation</i></li> <li>- <i>est le garant du cursus de l'élève, même lorsqu'un programme allégé a été adopté par l'équipe pluridisciplinaire</i></li> <li>- <i>évalue et certifie les connaissances acquises</i></li> <li>- <i>par l'évaluation dont il est responsable, a un regard plus détaillé sur l'ensemble des compétences des élèves dans différentes matières (pas seulement en français ou en mathématiques), a donc une vision à la fois plus générale et plus précise</i></li> </ul>

\*Certains enseignants ont fait des commentaires sur plusieurs caractéristiques

### ***Différences de pratique entre l'enseignant d'appui et la MCDI***

C'est à propos du partage des responsabilités que la fonction de l'enseignant d'appui et celle de la MCDI se distinguent le plus clairement. Cette différence est probablement liée au fait que les MCDI interviennent plus régulièrement dans le cadre des activités de la classe, comme on va le voir plus loin dans la section consacrée aux modalités d'intervention (voir 7.5). L'une d'elles dit, par exemple, que son rôle consiste, entre autres, à adapter ses interventions au fonctionnement de ses collègues. Elle ajoute que ce type de mesure semble convenir à des enseignants ouverts à une autre approche, prêts à entrer dans une dynamique de partage de compétences pour assumer à deux les problèmes didactiques et ceux d'ordre comportemental. Une autre MCDI dit qu'elle est dépendante des besoins exprimés par l'enseignant titulaire et de ses options pédagogiques. Elle relève que la situation peut devenir très inconfortable lorsqu'elles ne sont pas concordantes. D'autre part, lors des entretiens, elle ne se sent pas en position de faire des propositions différentes de celles du responsable de la classe.

Quelques éléments complémentaires permettent de distinguer le rôle attribué aux enseignants d'appui de celui de la MCDI. Pour un enseignant, la MCDI et l'enseignant d'appui appartiennent à deux canaux d'aide différents, l'investissement nécessité par l'appui n'étant pas le même que celui demandé à la MCDI. Deux autres enseignants disent que l'enseignant d'appui intervient en principe en cas de difficultés scolaires sectorielles et/ou ponctuelles et pour des acquisitions plus ou moins récentes qui n'ont pu se faire en classe, alors que la MCDI est sollicitée pour des situations plus complexes et lorsque les méthodes de remédiation habituelles ont été inopérantes. Les effets liés à des mesures intégrées aux activités de la classe sont mentionnés par deux autres enseignants. Ces derniers relèvent que, par sa présence en classe, l'enseignant de pédagogie compensatoire peut observer les élèves dans leur contexte scolaire habituel, apporter l'attention et une aide immédiate à l'élève qui en a besoin, tout en restant dans la dynamique du programme de la classe régulière. La constitution et la prise en charge de groupes homogènes ou hétérogènes sont également rendues possibles par des interventions en classe.

- Le statut des enseignants d'appui (et de CIF) semble plus fragile que celui des MCDI, probablement parce que leur engagement n'est pas toujours annualisé et qu'il s'exerce parfois en complément d'une autre fonction dans l'établissement.

- Les équipes de pédagogie compensatoire instituées sont composées d'enseignants de formations initiales très variées : brevet enfantin ou primaire, enseignement en classe D ou spécialisée, complétées le plus souvent par une formation personnelle ou réalisée avec des formateurs de la HEP dans le cadre de l'établissement.

- Le type de formation (initiale ou complémentaire) différencie les enseignants d'appui (de CIF) et les MCDI, alors que les caractéristiques de leur fonction sont très similaires. Parce qu'ils proposent des démarches pédagogiques adaptées à la spécificité de chaque situation, c'est par les enseignants de pédagogie compensatoire que s'opère le plus fréquemment la différenciation pédagogique. Echappant à la pression de la conduite d'une classe, ils disposent de temps pour observer l'élève en difficulté, apportent un regard différent sur lui et peuvent créer une relation d'aide particulière au cours de leurs interventions.

- Les enseignants des lieux ressources et/ou les MCDI sont sollicités lorsque la situation de l'élève devient complexe; on peut en déduire qu'ils prennent en charge des élèves dont les difficultés sont devenues persistantes et/ou plus globales, après les premières tentatives de remédiation à des difficultés ponctuelles ou sectorielles, proposées par l'enseignant titulaire et/ou l'enseignant d'appui.

- Les MCDI dispensent des mesures plus massives et intensives que les enseignants d'appui; c'est une des raisons qui peut expliquer pourquoi elles interviennent plus fréquemment dans le cadre des activités de la classe. Ces modalités différentes ont des incidences sur leurs pratiques, notamment dans les responsabilités qu'elles peuvent partager avec les titulaires au niveau des prises en charge collectives ou individuelles.

- Dans le cadre de la classe régulière, la place et le rôle donnés à l'intervenant de pédagogie compensatoire sont déterminés par l'enseignant titulaire.

## **7. - MISE EN ŒUVRE DES MESURES D'AIDE**

Cette partie est consacrée aux aspects opérationnels se rapportant à la mise en œuvre des mesures d'aide, à l'exception de la première section qui a pour but de clarifier les motifs pour lesquels les enseignants font appel à la pédagogie compensatoire, c'est-à-dire, les difficultés scolaires (7.1). Nous observons ensuite comment les enseignants dépistent et diagnostiquent les difficultés scolaires de leurs élèves (7.2) avant de les signaler officiellement (7.3). L'analyse des demandes et l'octroi des mesures d'aide sont présentés sous l'angle des différences intervenant entre les établissements (7.4). Les modalités d'intervention utilisées sont illustrées (7.5), en tenant compte notamment des diverses mesures proposées, des enseignants qui les dispensent habituellement et du fait que le soutien pédagogique se déroule dans la classe ou à l'extérieur de celle-ci. Nous exposons ensuite les différents canaux utilisés pour effectuer le suivi ainsi que l'évaluation des mesures octroyées (7.6) et, pour terminer, comment les parents sont informés et impliqués dans la démarche de soutien (7.7).

### **7.1 - LES DIFFICULTES SCOLAIRES**

Tout système compensatoire repose sur le présupposé de lacunes ou de déficits à combler. Dans le domaine scolaire, ces carences sont le plus fréquemment désignées par un terme générique «difficultés scolaires» qui recouvre, on s'en doute, un vaste champ conceptuel : lacunes disciplinaires, problèmes de processus ou de stratégies d'apprentissage, maîtrise insuffisante de la langue, défaillances liées à une pathologie, troubles relationnels ou comportementaux, références culturelles différentes, etc. Si la mission de la pédagogie compensatoire de l'école publique est de proposer des actions pédagogiques variées de prévention ou de remédiation pour pallier ces diverses sortes de difficultés, il semble utile d'identifier plus finement ces dernières telles qu'elles apparaissent au quotidien pour pouvoir proposer des solutions adéquates.

Afin de définir plus précisément les difficultés scolaires auxquelles les élèves sont le plus souvent confrontés, deux questions traitant de cette thématique ont été posées aux enseignants titulaires ainsi qu'à ceux de pédagogie compensatoire (N=30)<sup>23</sup>. L'une demande de décrire, d'une manière très générale, les difficultés les plus fréquentes. La seconde concerne les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves de l'année scolaire en cours. L'analyse des réponses fournies spontanément donne une idée plus claire du type de difficultés auxquelles les mesures compensatoires sont censées apporter des solutions. Très sommairement, les difficultés décrites sont de trois ordres :

---

<sup>23</sup> Pour rappel, cet échantillon se compose de 10 enseignants du CYP I, de 10 enseignants du CYP II et de 10 enseignants de pédagogie compensatoire.

- Les problèmes cognitifs, liés aux savoirs et aux disciplines scolaires;
- les problèmes méthodologiques, liés au savoir-faire, c'est-à-dire à la gestion des tâches, des connaissances et du temps scolaire;
- les problèmes affectifs, liés au savoir-être et qui comprennent des troubles personnels, relationnels ou sociaux.

### **Difficultés dans le domaine du français**

Les difficultés d'apprentissage en **lecture** sont citées par presque tous les enseignants titulaires (19) et plus de la moitié (6) des enseignants de pédagogie compensatoire. Pour eux, la lecture, dans sa dimension technique autant que dans son aspect compréhension, semble constituer l'écueil majeur sur lequel beaucoup d'élèves butent. Ils décrivent, par exemple, des difficultés techniques liées au code, et des problèmes de **déchiffrage**, comme l'acquisition mal stabilisée des sons, une mauvaise mémorisation des lettres ou des sons, une mauvaise mise en relation phonèmes-graphèmes, l'absence de fusion syllabique, un manque de fluidité ou encore l'irrégularité du débit. La plupart des enseignants du CYP I (8 sur 10) évoquent ce type de difficultés; on peut en déduire que celles-ci se rencontrent principalement au début de l'apprentissage de la lecture. Relevons toutefois que la moitié des enseignants du CYP II (5) signalent encore des difficultés dans les apprentissages techniques de la lecture. Ces remarques mettent en évidence l'importance à accorder à l'apprentissage continué dans cette discipline.

Les problèmes liés à **la compréhension de l'écrit** sont cités par beaucoup d'enseignants du CYP II (7 sur 10) comme des difficultés de traitement des informations, de limitation d'accès au sens. Ces difficultés semblent moins présentes au CYP I où moins de la moitié des enseignants (4 sur 10) les mentionnent, sans qu'on puisse savoir si cela tient au fait qu'elles sont présentes mais mieux maîtrisées à ce niveau, ou si elles n'apparaissent plus massivement qu'au CYP II. Ce questionnement peut se prolonger en observant que les difficultés liées à **la compréhension générale**, comme la compréhension de messages, de questions orales ou écrites, l'interprétation de consignes ou la recherche autonome d'informations, sont citées majoritairement par plus de la moitié des enseignants du CYP II (6) et 3 enseignants du CYP I.

Certains enseignants ajoutent que la limitation de la compréhension a des répercussions dans d'autres domaines, **l'analyse grammaticale** ou **la connaissance de l'environnement** par exemple, et constitue un frein dans tous les apprentissages formels. S'exprimant de façon plus générale, un enseignant de pédagogie compensatoire estime que les difficultés rencontrées dans les acquisitions basiques se répercutent *comme les ondes d'un caillou jeté dans l'eau*, c'est-à-dire qu'elles ont des incidences dans d'autres domaines que celui d'origine. Par conséquent, l'analyse et la compréhension des obstacles lui paraissent essentielles pour pouvoir enseigner les stratégies adéquates et faire que les notions acquises puissent être transférées dans de nouvelles constructions du savoir.

Le passage à l'écrit, et plus particulièrement **l'orthographe**, est mentionné par un tiers des enseignants (10), mais à nouveau de façon plus affirmée au CYP II par la moitié d'entre eux (5).

Un peu moins de la moitié des enseignants consultés (12 sur 30) évoquent des difficultés liées à la construction et au développement du **langage oral**, sous forme d'insuffisances du lexique de base, de pauvreté du vocabulaire courant, d'expression orale limitée, de manque d'habiletés verbales ou encore de mauvaises structures syntaxiques. Les incidences d'une mauvaise maîtrise de la langue dans d'autres domaines que l'expression orale sont relevées. Ces commentaires soulèvent la question de la place donnée aux activités langagières dans l'enseignement quotidien.

### ***Difficultés dans le domaine des mathématiques***

En **mathématiques**, les enseignants parlent de difficultés en **numération** (construction du nombre, décomposition, représentation) et dans **les opérations** (mémorisation des tables additives ou soustractives, habiletés techniques, rapidité d'application, calcul mental et réfléchi). Mais c'est surtout **la résolution de problèmes** qui est relevée comme difficulté majeure dans ce domaine; elle se manifeste par des défaillances de logique, de raisonnement, de déduction, des difficultés dans l'interprétation des consignes et dans la compréhension des énoncés. Un peu moins de la moitié des enseignants interrogés (12) en parlent. Plus de la moitié des enseignants du CYP I (6) signalent ce type de difficultés; ils mettent ainsi en évidence que la complexité et l'abstraction sont présentes dès le début de la scolarité obligatoire (la résolution de problèmes est essentielle dans les nouveaux moyens de mathématiques), ce qui suppose un développement intellectuel adéquat des jeunes élèves.

### ***Difficultés non disciplinaires***

Souvent associés ou mentionnés conjointement à des lacunes disciplinaires, les **difficultés d'ordre méthodologique** ou les **problèmes psychologiques** apparaissent souvent sous forme de facteurs explicatifs, les uns se combinant ou engendrant les autres. La **gestion des connaissances, des tâches** ainsi que **l'attitude scolaire**, mentionnées chacune par plus du tiers des enseignants (respectivement 10, 11 et 12 fois), sont les principales sources de difficultés, ce qui montre à quel point l'apprentissage du «métier d'élève» dont parle Perrenoud (1994) peut poser problème à certains enfants. Deux tiers des enseignants du CYP II (7) signalent des difficultés dans la gestion des connaissances, qui se manifestent par des représentations peu claires, des difficultés d'analyse, de transfert, de connexions ou de mémorisation, un manque d'entraînement, de repères ou d'ancrage. Ils sont presque aussi nombreux (6) à parler d'attitude scolaire inadéquate, qui se signale par des problèmes de concentration, d'attention, de persévérance, de motivation, d'intérêt, d'implication, de dispersion ou de distraction. On peut en déduire qu'au 2<sup>e</sup> cycle, ce type de difficultés non disciplinaires handicapent sérieusement la carrière scolaire de certains élèves. En plus de l'inadéquation de l'attitude scolaire, sept enseignants titulaires et quatre enseignants de pédagogie compensatoire relèvent des difficultés d'ordre méthodologique ayant trait à la gestion du travail, comme le manque de technique, d'outils, d'organisation, de structuration, d'autonomie, d'initiative, de stratégies et un rythme de travail trop lent.

La moitié des enseignants de pédagogie compensatoire (5) et quatre enseignants titulaires parlent aussi des **problèmes liés au comportement ou aux modes relationnels** adoptés par les élèves. Ceux-ci sont identifiables par le non-respect des limites, une méconnaissance des règles de la vie scolaire, des préoccupations personnelles envahissantes, un manque de confiance en soi, de l'agitation ou au contraire de l'apathie, de l'opposition, de l'impulsivité, de l'agressivité, voire de la violence verbale ou en actes.

De cette introduction, on peut retenir :

- L'apprentissage de la lecture, sous sa forme technique autant que par le travail à effectuer sur le sens, constitue un écueil majeur pour certains élèves, particulièrement au début de la scolarité obligatoire.
- Les difficultés liées à la maîtrise de la langue et celles qui touchent à la compréhension ont des répercussions très défavorables sur l'ensemble des apprentissages scolaires.
- Les situations complexes qui demandent de l'abstraction sont présentes dès le début de la scolarité et mettent déjà en difficulté une certaine catégorie d'élèves au 1<sup>er</sup> cycle.
- Le manque de ressources métacognitives entrave sérieusement la gestion du travail, des connaissances et du temps scolaire, particulièrement chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.
- Une attitude scolaire inadéquate est relevée par près de la moitié des enseignants consultés et environ un tiers d'entre eux évoquent des problèmes comportementaux ou relationnels.
- Certains problèmes non disciplinaires apparaissent fréquemment comme facteurs explicatifs des difficultés scolaires, particulièrement lorsqu'ils sont associés à des difficultés d'apprentissage spécifiques aux matières scolaires.

Les trois sections suivantes présentent les différentes étapes qui précèdent une prise en charge par la pédagogie compensatoire : le dépistage et le diagnostic des difficultés, les procédures de signalement, l'analyse des demandes et l'attribution des mesures. On s'attache plus particulièrement à distinguer le fonctionnement institué par l'établissement ou le Département, sous forme de procédures par exemple, de ce qui est plus informel.

## 7.2 - DEPISTAGE ET DIAGNOSTIC DES DIFFICULTES SCOLAIRES

Plus de la moitié des enseignants titulaires (11) disent ne pas recourir à une procédure formalisée pour dépister et diagnostiquer les difficultés rencontrées par

les élèves de leur classe. En effet, l'analyse des différents éléments mentionnés par l'ensemble des enseignants titulaires (20) sous cette rubrique indique que le dépistage et le diagnostic des difficultés scolaires ne s'effectuent pas selon un protocole rigoureux. Les trois quarts d'entre eux (14) parlent d'*observations* effectuées en situation, durant les activités de la classe ou à partir des travaux des élèves. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des diverses formes d'observations mentionnées.

Tableau 9 : Observations en situation réalisées par les enseignants titulaires pour dépister et diagnostiquer les difficultés scolaires de leurs élèves

Type d'observations	Les difficultés s'observent quotidiennement au travers :
Activités scolaires (cités 9 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>de l'expression orale, la production écrite, le démarrage de la lecture, la représentation du nombre, etc.</i></li> <li>- <i>de l'organisation du travail</i></li> <li>- <i>de la rapidité d'exécution des tâches, du temps de réalisation</i></li> <li>- <i>de la qualité des travaux rendus : présentation du travail réalisé en classe ou des devoirs faits à domicile</i></li> <li>- <i>de la comparaison avec d'autres élèves de la classe</i></li> <li>- <i>du type d'erreurs repérées, des difficultés récurrentes ou occasionnelles : confusions, omissions, accords, segmentation, etc.</i></li> </ul>
Attitude et comportement en classe (cités 8 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>du fonctionnement de l'élève lors des activités en groupes ou pendant le travail individuel : prononciation, prise en compte de l'axe temporel ou spatial, difficultés mentionnées par l'élève, etc.</i></li> <li>- <i>de l'attitude pendant le travail collectif face aux camarades ou à l'adulte : refus, retrait, respect des limites, discipline, etc.</i></li> <li>- <i>du comportement et de l'attitude face aux tâches demandées</i></li> </ul>
Résultats scolaires : travaux formatifs ou significatifs (cités 7 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>de l'analyse des erreurs faites dans les tests formatifs</i></li> <li>- <i>des résultats aux différentes évaluations, aux travaux significatifs</i></li> <li>- <i>des progrès, réalisés ou non, en regard des objectifs fixés ou de l'atteinte des objectifs planifiés pour la période, considérés comme des étapes à franchir pour pouvoir aller plus loin dans les apprentissages</i></li> <li>- <i>du positionnement de l'élève par rapport au groupe classe à la fin de la période, en fonction des objectifs fixés et des références communes à tout l'établissement</i></li> </ul>

\*Les enseignants ont parfois donné plusieurs réponses.

En outre, deux enseignants du CYP II utilisent des travaux diagnostics au début de l'année scolaire ou au début du cycle pour faire un bilan des connaissances

stabilisées ou à consolider, pour obtenir des indications sur le degré d'autonomie et le mode d'organisation de leurs élèves. Un enseignant du CYP I dit que la grille des objectifs de la période constitue un outil diagnostique qui lui permet, le cas échéant, de cibler l'aide. Dans l'établissement A1, les PPLS proposent un dépistage systématique des difficultés langagières durant les 2 années du CIN et des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture pendant la première année du CYP I.

Deux enseignants du CYP II disposent d'informations concernant le cursus antérieur de leurs élèves, l'un parce que les problématiques ont été signalées par l'enseignant de l'année scolaire précédente, l'autre parce qu'il se renseigne auprès de l'enseignant précédent sur la vie scolaire et sociale de l'élève.

La moitié des enseignants titulaires (10) font appel à la MCDI ou à la maîtresse d'appui, pour une observation en classe, des conseils ou un avis sur la situation, et pour préciser la demande d'aide. Un enseignant de pédagogie compensatoire dispose de différents canevas d'observation qui, selon la situation, lui permettent de faire le point sur l'attitude générale, les relations, le comportement, la personnalité, les apprentissages, les compétences et l'évolution de l'élève.

### **Situations préoccupantes**

Plusieurs enseignants mentionnent qu'ils redoublent d'attention à l'apparition de certains signes. Le tableau suivant regroupe les principaux repères cités comme «signaux d'alerte».

Tableau 10 : Signes qui alertent les enseignants titulaires et les incitent à signaler les élèves

Travail et rendement scolaires (cité 7 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>persistance des difficultés, erreurs à répétition</i></li> <li>- <i>détérioration de la qualité du travail</i></li> <li>- <i>travaux pas rendus ou inachevés</i></li> <li>- <i>retard accumulé dans l'atteinte des objectifs</i></li> <li>- <i>peu de progression en regard des objectifs fixés pour la période</i></li> </ul>
Comportement et attitude scolaires (cité 5 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>changement du comportement : agitation, apathie, mal-être, perturbation, passivité, etc.</i></li> <li>- <i>comportement négatif envers soi ou les autres</i></li> <li>- <i>modification significative de l'attitude, de la participation et du rendement scolaire</i></li> <li>- <i>réactions surprenantes face aux tâches demandées</i></li> </ul>

\* Certains enseignants ont mentionné plusieurs points

Pour compléter leur propre analyse et avoir une compréhension plus globale de la situation, 16 enseignants titulaires et 3 enseignants de pédagogie compensatoire disent qu'ils rencontrent les parents de l'élève. Cet entretien permet de cadrer la situation, de relever les points forts et les points faibles constatés en classe, de connaître le point de vue des parents, de mener avec eux une réflexion sur l'aide utile à apporter et de parler des mesures à envisager.

En plus des observations communiquées aux parents par le biais de l'agenda de l'élève, la majorité des enseignants (16) gardent une trace écrite des observations réalisées sous forme de notes personnelles. Celles-ci peuvent être consignées : sur des feuilles volantes, dans un carnet de notes personnel ou un cahier commun qui sert de lien entre des duettistes (deux enseignants qui se partagent le temps d'enseignement d'une classe), dans des dossiers individuels qui comprennent l'ensemble des observations à propos de l'attitude de l'élève ainsi que les appréciations et les remarques sur les stratégies utilisées, sur une feuille de route ou une grille nominative où sont relevées les observations faites au cours des activités, pendant les apprentissages, etc.

Sept enseignants évoquent les conditions qui leur semblent nécessaires pour repérer et diagnostiquer les difficultés scolaires : leur propre expérience professionnelle et/ou familiale, la concertation entre collègues et la formation continue. Un enseignant précise que le dépistage exige une attention et une observation fines de l'activité de l'élève, ainsi qu'une analyse précise des travaux formatifs et significatifs. Un autre enseignant estime, en revanche, que les intervenants PPLS sont plus habilités que lui à établir un diagnostic parce qu'ils disposent de tests spécifiques.

Avant de demander une aide extérieure, un quart des enseignants interrogés disent qu'ils proposent eux-mêmes la première remédiation durant l'appui institutionnalisé. Ces moments leur permettent de réviser des notions, de perfectionner des techniques en cours d'apprentissage ou de pratiquer un travail spécifique à partir de difficultés persistantes. Un enseignant précise que l'appui lui donne l'occasion d'observer plus finement les difficultés spécifiques de l'élève et de procéder à des régulations.

### **7.3 - PROCEDURES DE SIGNALEMENT DES ELEVES EN DIFFICULTE**

#### ***La fiche de signalement***

Le signalement de l'élève en difficulté constitue une étape importante dans l'expression de ses besoins et pour le choix de la modalité d'aide. Six établissements proposent une fiche de signalement officielle. Ce document administratif se présente le plus souvent sous forme de bilan pédagogique, dont le contenu comporte une description plus ou moins détaillée de la situation et diffère d'un établissement à l'autre. Les éléments, qui figurent dans l'un ou l'autre des documents proposés, contiennent des renseignements généraux, comme le profil du cursus, le type de difficultés rencontrées, les ressources de l'élève, son attitude face au travail, son comportement, ses modes relationnels, les démarches déjà entreprises, les besoins spécifiques de l'élève, une évaluation par matière, etc. Deux établissements n'utilisent pas de document officiel pour le signalement des élèves en difficulté. On trouve ci-dessous des détails sur le contenu et l'utilisation de la fiche de signalement dans quelques établissements, et surtout les raisons évoquées dans deux établissements pour ne pas l'utiliser.

Une fiche de signalement constitue la demande d'aide formelle adressée par les enseignants titulaires à l'équipe de soutien pédagogique de l'établissement B2. Le directeur de l'établissement A3 mentionne

l'exigence que toute demande de prise en charge se fasse par écrit à l'aide du formulaire ad hoc, identique pour la classe D et le groupe APA, différent pour l'appui et le CIF. Il remarque qu'une minorité d'enseignants ne font pas appel à l'appui par crainte peut-être de se compliquer la tâche.

Dans l'établissement B1, il y a une volonté de ne pas compliquer les démarches par des formulaires administratifs, et les demandes sont adressées oralement au directeur. L'absence de procédure formalisée rend la démarche de signalement peu claire, ce que confirment les propos tenus par les deux enseignants titulaires consultés : l'un «croit» qu'il existe un document et l'autre n'aborde pas cette étape.

La position de l'établissement C3, qui n'utilise pas non plus de document pour le signalement, est un peu différente. Un formulaire officiel est à disposition, mais aucune procédure écrite n'est imposée par la direction. Pratiquement, toutes les demandes se font par contacts téléphoniques ou par entretiens avec la doyenne de pédagogie compensatoire ou les professionnels concernés. La demande de prise en charge par l'enseignant d'appui passe par une demande orale qui déclenche une procédure bien définie. Elle implique l'intervention du psychologue scolaire pour une observation en classe, après que l'enseignant titulaire lui a exposé la situation et obtenu l'accord des parents pour cette démarche. Un des enseignants consultés trouve cette procédure compliquée, coûteuse en temps et en énergie pour convaincre les parents. C'est la raison pour laquelle il privilégie le contact direct avec la doyenne ou l'enseignant ressources.

### **Signalement en cours d'année**

Dans la majorité des établissements (8), les nouvelles demandes de prise en charge en cours d'année se font oralement et directement auprès de l'enseignant de pédagogie compensatoire qui, le plus souvent, intervient déjà auprès d'autres élèves de la classe. Celui-ci planifie ses interventions en fonction de ses disponibilités, le plus souvent après un entretien avec le titulaire pour clarifier la demande.

Comme on peut le voir de manière plus précise ci-dessous, six établissements procèdent au recensement des élèves en difficulté en fin d'année scolaire ou à la fin du premier semestre pour prévoir les mesures d'encadrement de l'année suivante.

Un formulaire comprenant un inventaire très sommaire des lacunes constatées permet aux enseignants titulaires de l'établissement A1 de signaler en fin d'année scolaire les mesures d'aide souhaitées pour l'année suivante. L'établissement A2 organise chaque année deux journées d'encadrement durant lesquelles chaque enseignant titulaire dispose d'une demi-heure pour répertorier, avec l'équipe de pédagogie compensatoire, les élèves qui nécessiteront une prise en charge durant l'année suivante. Dans l'établissement B3, le recensement est établi conjointement par les enseignants d'appui et les titulaires si les mesures sont à prolonger ou à modifier, ou par un rapport rédigé par l'enseignant de classe et adressé à la doyenne de pédagogie compensatoire. Les enseignants de pédagogie compensatoire de l'établissement C1 dressent une liste des élèves (un à trois au maximum par classe) qui auront besoin d'aide l'année suivante lors d'un entretien avec chaque enseignant titulaire du collège dont ils sont responsables. Les enseignants des établissements C2 et C4 disposent de formulaires différents selon le type de mesures souhaitées pour l'année suivante (appui, CIF, classe D, etc.) qu'ils doivent compléter en janvier ou février.

Dans la plupart des établissements (7), le signalement des élèves en difficulté transite par le directeur ou la doyenne de pédagogie compensatoire, lorsque l'établissement a désigné une personne responsable de ce secteur particulier. Dans les établissements A2, B2 et C1, les demandes sont traitées par les enseignants de pédagogie compensatoire par délégation de la part de la direction.

Le tableau suivant présente un résumé des différentes démarches de signalement (procédure, personne habilitée à la traiter, moment où elle se déroule) propres à chaque établissement.

Tableau 11 : Procédures de signalement des élèves en difficulté et demandes de prise en charge par la pédagogie compensatoire dans les établissements observés

Etablissement	Type de procédure	Adressée à	Quand ?
<b>A1</b>	liste de recensement demande orale	directeur ou doyenne PC Mappui ou ens. ressources	fin d'année en cours d'année
<b>A2</b>	recensement par entretien demande orale	équipe du lieu ressources enseignant du lieu ressources	fin d'année en cours d'année
<b>A3</b>	formulaires spécifiques (appui, CIF, classe D ou groupe APA)	directeur	toute l'année
<b>B1</b>	demande orale	directeur	toute l'année
<b>B2</b>	formulaires de signalement	équipe de soutien pédagogique	toute l'année
<b>B3</b>	recensement par fiches de signalisation demande orale	doyenne PC Mappui	fin d'année en cours d'année
<b>C1</b>	recensement par fiches de signalisation demande orale	enseignant PC enseignant PC	fin d'année en cours d'année
<b>C2</b>	formulaires spécifiques (appui, CIF, classe D ou +) demande orale	directeur ou doyenne PC Mappui ou MCDI	fin du 1 <sup>er</sup> semestre en cours d'année
<b>C3</b>	demande orale	doyenne PC, psychologue scolaire, Mappui ou ens. ress.	toute l'année
<b>C4</b>	formulaires spécifiques (Appui, CIF, classe D ou ER, enseignement spécialisé) demande orale	directeur ou doyenne PC Mappui	fin du 1 <sup>er</sup> semestre en cours d'année

Il convient de relever que les procédures concernant une demande de prestations de l'enseignement spécialisé, donc de mesures financées par le SESAF comme le soutien intensif, l'orientation en classe D ou en classe de langage, par exemple, sont plus rigoureuses et se font généralement par écrit.

Que faut-il retenir ?

- En vue d'identifier les difficultés, les enseignants pratiquent des observations qui portent principalement sur le travail effectué par l'élève en classe, sur ses résultats ainsi que sur son attitude scolaire.
- La majorité des enseignants consignent leurs observations par écrit sur divers types de supports.
- Plusieurs enseignants précisent quels signaux d'alarme montrent une péjoration de la situation et indiquent qu'il est grand temps de signaler les difficultés de l'élève.
- Plus de la moitié des établissements mettent des documents officiels à disposition des enseignants pour signaler les difficultés de leurs élèves et demander une prise en charge par la pédagogie compensatoire.
- Plus de la moitié des établissements recensent les besoins d'aide à la fin de l'année scolaire ou du premier semestre pour pouvoir planifier les mesures d'encadrement à offrir l'année suivante. C'est sans doute le signe d'une exigence administrative permettant de gérer rationnellement le flux des demandes et de l'offre en matière de pédagogie compensatoire. On peut penser que ces contraintes de gestion, comme nous le verrons encore plus loin, tendent à limiter la souplesse du système.
- Une minorité d'enseignants proposent eux-mêmes la première mesure de remédiation pendant les périodes d'appui institutionnalisés.
- En cours d'année, dans la majorité des établissements, les demandes sont faites oralement et directement aux enseignants de pédagogie compensatoire qui régulent les prises en charge en fonction de leurs disponibilités.
- Les demandes concernant des mesures de l'enseignement spécialisé (dépendant du SESAF) sont généralement l'objet de procédures formalisées, alors que celles qui concernent l'appui sont plus informelles.

#### **7.4 - ANALYSE DES DEMANDES, DETERMINATION ET ATTRIBUTION DES MESURES, DECISIONS PARTICULIERES**

Les phases de signalement, d'analyse, de détermination et d'attribution ne sont pas toujours très distinctes lorsqu'on examine la manière usuelle d'octroyer des mesures non structurelles (ambulatoires ou mixtes). Le plus souvent, un enseignant de pédagogie compensatoire (enseignant du lieu ressources, d'appui ou MCDI) est

sollicité par le titulaire pour examiner la situation avec lui et réfléchir aux mesures d'aide à envisager. De cette concertation, qui s'élargit à l'équipe de pédagogie compensatoire dans les établissements qui en disposent, se dégagent des propositions très concrètes pour la prise en charge, accompagnées le plus souvent d'une mise en œuvre effective de mesures d'aide. Cependant, comme nous allons le voir ci-après, le déroulement de ces phases diffère passablement d'un établissement à un autre.

### **DÉCISION D'UNE ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE**

Dans certains établissements, l'attribution des périodes sollicitées est décidée par une équipe pluridisciplinaire.

#### **Etablissement A1**

La doyenne, les intervenants PPLS, les enseignants concernés évaluent ensemble la démarche d'aide à entreprendre et font des propositions de prise en charge. La détermination et l'octroi des mesures se font donc en concertation.

#### **Etablissement A2**

Le groupe d'encadrement de cet établissement est composé des enseignants du lieu ressources et d'un psychologue scolaire. Il est chargé d'élaborer des propositions d'intervention lors de l'entretien de recensement des besoins qui a lieu à la fin de l'année scolaire. L'attribution des mesures se fait en fonction d'un quota calculé pour chaque classe et selon le nombre d'élèves à prendre en charge. Les mesures CIF sont négociées et octroyées au cas par cas.

### **DÉCISION DE L'ÉQUIPE DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Dans les établissements qui disposent d'une équipe de pédagogie compensatoire, celle-ci analyse les demandes, propose des mesures et les attribue en fonction des besoins exprimés, par délégation de la direction.

#### **Etablissement B2**

Selon la doyenne de pédagogie compensatoire, les suggestions de l'équipe de soutien pédagogique font appel aux ressources du milieu scolaire pour offrir un encadrement autant à l'élève qu'à l'enseignant de classe; ces propositions fixent également les objectifs de la prise en charge. L'équipe assure toutes les prestations ambulatoires et dispose d'un quota global de périodes; l'attribution des mesures se fait en fonction des besoins exprimés et de la disponibilité des divers membres de l'équipe.

#### **Etablissement B3**

Un pool de pédagogie compensatoire assure l'ensemble des prestations ambulatoires et dispose d'un quota commun de périodes. Cette équipe examine chaque situation et détermine s'il y a lieu de proposer des mesures pédagogiques ou plutôt thérapeutiques. Lorsque l'aide est d'ordre pédagogique, l'équipe fixe la durée et la fréquence des interventions. L'attribution des mesures est faite en fonction des besoins exprimés, selon les disponibilités des membres du groupe et très souvent selon la localisation des lieux d'enseignement.

### **DÉCISION DE L'ENSEIGNANT DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Dans la moitié des établissements observés, la répartition des périodes de soutien dépend des enseignants de pédagogie compensatoire, le plus souvent parce qu'ils disposent d'un quota de périodes. L'attribution est fréquemment le résultat d'une négociation entre l'enseignant de pédagogie compensatoire qui dispense le type de mesures souhaitées et le titulaire, le premier répondant à la demande du second en fonction de ses disponibilités horaire et du quota de périodes dont il dispose.

#### Etablissement A3

En ce qui concerne les mesures dispensées dans le lieu ressources, c'est l'enseignant de pédagogie compensatoire qui est chargé de réguler le début et la fin des prises en charge.

#### Etablissement B1

L'enseignant d'appui dispose d'une période d'appui par classe qu'il répartit entre les élèves qui ont fait l'objet d'une demande de prise en charge.

#### Etablissement C1

L'enseignant de pédagogie compensatoire dispose d'un quota de périodes d'appui et de CIF pour le collège où il intervient. Il a la responsabilité de réguler les demandes des titulaires et d'attribuer les périodes aux élèves signalés.

#### Etablissement C2

La détermination des mesures dépendant de la MCDI s'établit lors d'une concertation entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de pédagogie compensatoire, qui ensemble élaborent un projet pédagogique adapté à la situation. L'appui est octroyé à raison d'une période hebdomadaire par classe.

#### Etablissement C4

Les enseignants d'appui et de CIF régulent les demandes qui leur sont adressées. La détermination des mesures est une décision commune entre l'enseignant de pédagogie compensatoire et les titulaires qui fixent ensemble le contenu de la prise en charge.

### **DÉCISION DU DIRECTEUR**

La décision d'octroyer des mesures de soutien appartient aux directeurs de trois établissements.

#### Etablissement A3

Les mesures d'appui et de CIF sont attribuées par le directeur.

#### Etablissement B1

Les demandes d'interventions qui concernent la MCDI transitent par le directeur qui les transmet à cette enseignante. Celle-ci contacte l'enseignant titulaire et détermine avec lui le type de mesures en s'adaptant à ses désirs et aux besoins de l'élève.

#### Etablissement C3

Le directeur de l'établissement examine les demandes d'appui en compagnie du psychologue scolaire. Ensemble, ils déterminent et attribuent les mesures, en constituant parfois des groupes d'élèves qui présentent des difficultés similaires. Les enseignants titulaires adressent les demandes concernant l'intervention d'un enseignant ressources directement à la doyenne de pédagogie compensatoire, qui octroie des périodes et mandate un membre de l'équipe ressources pour assurer la prise en charge.

### **DÉCISIONS PARTICULIÈRES**

Elles concernent les mesures compensatoires d'ordre structurel – comme un maintien dans le cycle, une intégration dans une classe de langage, une classe D ou ER, une orientation dans une institution spécialisée, une réintégration dans une classe ordinaire, etc. – et parfois des mesures mixtes, comme l'inscription à la classe du mercredi ou une prise en charge dans le lieu ressources, par exemple. Dans la majorité des cas, ces mesures sont plus intensives et plus massives que celles proposées par l'appui pédagogique, car elles concernent des situations plus complexes; elles recourent souvent à l'intervention de l'enseignement spécialisé et, comme signalé précédemment, font l'objet d'une procédure de demande de prestations rigoureuse. Dans les établissements visités, l'examen et le suivi des situations qui nécessitent ce type de mesures sont sous la responsabilité d'un réseau

pluridisciplinaire, en accord avec la LS<sup>24</sup>. Dans certains établissements, la décision finale appartient au conseil de direction ou au seul directeur, dans d'autres, elle doit être entérinée par la conférence des maîtres, mais dans tous les établissements, l'adhésion et l'accord des parents sont un préalable à la mise en œuvre de ces mesures.

On retiendra de cette section :

- Qu'il se fasse par écrit ou oralement, le signalement officiel des difficultés d'un élève déclenche l'octroi de mesures d'aide en réponse à l'expression de besoins identifiés. A première vue, la demande d'aide ne semble jamais remise en cause; on peut aussi se demander quels motifs pourraient, par la suite, infléchir la décision prise.

- La détermination et l'attribution de mesures sont régies par deux facteurs : l'organisation du dispositif d'aide et le type de mesures demandées. On peut ainsi observer des procédures allant du simple, pour les mesures «légères», au plus complexe, pour les mesures plus massives.

## 7.5 - MODALITES D'INTERVENTION

Dans cette partie, nous observons non seulement de quelle manière les élèves sont pris en charge, mais également les motifs qui justifient le choix d'une modalité. Il est aussi intéressant de voir quelles interventions sont privilégiées par les différents enseignants de pédagogie compensatoire et d'essayer de comprendre dans quelle mesure la fonction constitue un facteur explicatif.

### PRISES EN CHARGE INDIVIDUELLE

Les interventions individualisées ont été signalées par tous les enseignants consultés (N=30). Les commentaires concernant cette forme de prise en charge ne sont cependant pas très nombreux, et les moyens d'investigation choisis ne permettent pas de connaître précisément comment cette modalité est utilisée. Il semble néanmoins que ce type d'interventions concerne principalement les mesures intensives. Ci-dessous, quelques exemples illustrent l'utilisation de cette modalité.

Trois enseignants (établissements A1, A3 et C1) parlent d'une prise en charge individuelle pour le CIF, sauf lorsqu'un regroupement est possible, ce qui n'est pas toujours le cas.

---

<sup>24</sup> LS, art. 42 : *Les mesures de pédagogie compensatoire pour un élève sont prises par le directeur, en principe d'entente avec les parents, au terme d'une procédure prévue par le règlement. En cas de désaccord, la décision du directeur est déterminante.* Et RALS, art. 59 : *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.*

*Les parents sont informés de la situation et des difficultés de leur enfant. Leur avis est pris en compte dans la décision.*

Dans l'établissement C2, la MCDI intervient toujours de manière personnalisée, parce que les élèves auxquels elle apporte de l'aide rencontrent d'importantes difficultés.

Pour la doyenne de pédagogie compensatoire de l'établissement C3, l'enseignant ressources est chargé d'apporter des solutions personnalisées aux élèves en grandes difficultés scolaires, et surtout comportementales. Un des enseignants titulaires qui collabore avec un enseignant ressources mentionne que ses interventions se font le plus souvent avec un groupe de 3 à 5 élèves; en outre, il pense que les interventions individuelles sont le fait des enseignants d'appui, ce qui paraît contradictoire avec ce qui a été dit auparavant, à savoir que le directeur et le psychologue scolaire constituent pour l'appui des groupes d'élèves en fonction de la spécificité des difficultés signalées.

On observe une situation identique dans l'établissement C4 où la MCDI est chargée de coacher individuellement dans sa classe l'élève qui rencontre des difficultés spécifiques nécessitant un encadrement plus important. L'enseignant qui collabore avec cette intervenante mentionne une prise en charge fréquente de groupes d'élèves. Ces deux exemples mettent en évidence la différence entre le rôle prévu et la pratique réelle des professionnels chargés du soutien. Le mandat de la MCDI est de conduire un projet personnalisé pour un élève qui rencontre d'importantes difficultés; il semble que cette prise en charge s'effectue le plus souvent en interaction avec d'autres camarades de classe.

### **PRISES EN CHARGE COLLECTIVES**

La totalité des enseignants évoquent la prise en charge de plusieurs élèves à la fois, sous des formes variées : groupes plus ou moins importants, généralement de 2 à 5 élèves, mais pouvant aller jusqu'à une demi classe, groupes auxquels se joignent occasionnellement d'autres élèves de la classe, sur demande spontanée de l'élève ou du titulaire, groupes constitués d'élèves qui rencontrent le même type de difficultés, regroupement d'élèves de plusieurs classes pour un décloisonnement interclasses ou le CIF, pour un encadrement intensif dans le lieu ressources, groupes hétérogènes constitués aussi d'élèves qui ne rencontrent pas de difficultés particulières.

Un enseignant remarque que la prise en charge collective d'un groupe hétérogène permet de lutter contre l'image négative véhiculée par l'appui (*un élève qui a de la peine et qui a besoin d'aide*) et qu'elle favorise l'entraide entre pairs. A propos de la prise en charge par un enseignant de pédagogie compensatoire, un enseignant du CYP I estime qu'en 1<sup>re</sup> année, environ 60 % du travail est effectué en individuel; lorsqu'un groupe est pris en charge par un autre intervenant, il peut mieux pratiquer la différenciation avec ceux qui restent. Un autre enseignant dit aussi que ces interventions ont pour effet de décharger le titulaire des élèves qui ont besoin d'une aide personnalisée et lui permettent d'avancer avec ceux qui ont plus de facilité.

### **SOUTIEN INTÉGRÉ VS HORS DE LA CLASSE**

En présentant la pédagogie compensatoire dans le contexte de la réforme vaudoise, nous nous demandons comment la pratique du soutien intégré s'était développée. Les enseignants de tous les établissements évoquent des prises en charge internes et externes à la classe, avec toutefois d'importantes nuances selon le système en vigueur. De plus, en recoupant ces informations avec les commentaires récoltés à propos de la pratique quotidienne du soutien, on peut constater que les interventions intégrées ou hors de la classe se déclinent en diverses formules et que celles-ci semblent être souvent en relation avec l'organisation du système d'aide et la fonction attribuée à l'enseignant de pédagogie compensatoire.

On observe ainsi des enseignants de soutien qui interviennent régulièrement en classe, mais estiment qu'une prise en charge hors de la classe s'avère nécessaire à

certaines moments; d'autres enseignants disent qu'ils proposent des interventions en classe, mais que celles-ci ne sont que rarement sollicitées, et, pour d'autres encore, il semble que leur mandat n'implique pas de prise en charge en classe.

Le tableau suivant permet de visualiser les différents intervenants de pédagogie compensatoire qui pratiquent dans ou hors de la classe dans les 10 établissements visités. La fréquence de leurs interventions internes ou externes à la classe est graduée de la manière suivante :

- *exclusivement* en classe ou hors de la classe, lorsque seule une forme d'intervention est pratiquée;
- *principalement* indique qu'il s'agit de la forme d'intervention privilégiée;
- *en complément* lorsque deux modalités de soutien sont dispensées conjointement;
- *rarement* indique qu'une modalité est proposée mais exceptionnellement mise en œuvre.

Tableau 12 : Modalités du soutien apporté par les différents intervenants de pédagogie compensatoire aux élèves dans les 10 établissements observés

Etablissement	Soutien intégré aux activités de la classe, dispensé par					Soutien donné hors de la classe, dispensé par				
	Equipe PC	Ens. Ress.	MCDI	Mappui	MCIF	Equipe PC	Ens. Ress.	MCDI	Mappui	MCIF
A1		■					■		■	■
A2		■					■			■
A3		■					■		■	■
B1			■					■	■	■
B2	■					■				
B3	■					■				■
C1				■					■	■
C2			■	■				■	■	■
C3		■					■		■	■
C4			■					■	■	■

Légende :      ■      exclusivement      ■      principalement      □

en complément

rarement

### Constats et commentaires

- Les membres de l'équipe de soutien de l'établissement B2 sont les seuls à privilégier les interventions dans la classe. En croisant cette remarque avec d'autres informations, on constate que c'est une volonté affirmée dans l'établissement.

Toutefois, un enseignant de pédagogie compensatoire de cet établissement précise que des interventions hors de la classe surviennent occasionnellement, lorsque l'élève a besoin d'un espace différent pour se concentrer ou pour travailler hors du bruit.

- Les MCDI de trois établissements (B1, C2 et C4) pratiquent du soutien intégré ainsi que du soutien hors de la classe. Leur mandat prévoit que les interventions se déroulent dans la classe régulière pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Cette modalité est adoptée avec l'accord de l'enseignant titulaire ou fait suite à une demande expresse de sa part.

La MCDI de l'établissement B1 est très à l'écoute des demandes de ses collègues titulaires, en fonction desquelles elle adapte ses actions. Elle affirme que les modalités utilisées dépendent des liens qu'elle a établis avec les enseignants et estime qu'elle doit agir avec discrétion, humilité et respect. Les deux enseignants titulaires avec lesquels elle collabore signalent des actions internes à la classe ainsi que des interventions à l'extérieur de celle-ci.

La MCDI de l'établissement C2 consacre deux périodes dans la classe, et deux à l'extérieur aux élèves qu'elle suit. Elle précise toutefois que son intervention se fait intégralement hors de la classe lorsque le retard scolaire est trop important et que le programme est entièrement différencié. Un enseignant de cet établissement signale qu'il peut demander à la MCDI de mener des activités en duo.

Le mandat de la MCDI de l'établissement C4 est de coacher un élève en classe. Le titulaire avec lequel elle collabore mentionne sa présence très fréquente en classe; il ajoute toutefois que, selon les situations d'enseignement (problèmes à résoudre en groupes hétérogènes, par exemple), tous deux s'entendent pour des interventions hors de la classe.

- Les enseignants des lieux ressources des établissements A1, A2 et A3 interviennent dans les classes régulières et dans leur propre espace d'enseignement (une salle de classe spécifique dans laquelle ils accueillent entre huit et douze élèves du degré primaire); quant à l'enseignant ressources de l'établissement C3 qui ne gère pas d'espace spécifique, il a pour mandat d'intervenir le plus souvent possible en classe. On peut noter que, dans la majorité des cas, les deux modalités se pratiquent en complémentarité, et que la présence de l'enseignant de pédagogie compensatoire dans la classe est dépendante des options personnelles de l'enseignant de classe.

L'enseignant du lieu ressources de l'établissement A1 partage son temps entre l'appui, le CIF, le soutien intensif et le soutien itinérant. L'encadrement qu'il assure dans cet espace est complété par un suivi ponctuel dans la classe d'origine de certains élèves.

Dans l'établissement A2, le lieu ressources est placé sous la responsabilité d'enseignants spécialisés. Celui qui s'occupe du primaire dit que les pratiques propres à cet espace sont fortement imprégnées par leur formation. Il remarque que la pratique de l'appui intégré est dépendante du type de collaboration établi avec les enseignants titulaires. L'enseignant avec lequel il collabore a fait le choix d'interventions dans la classe, car il constate que beaucoup d'élèves n'aiment pas la quitter. Il pense que les élèves veulent savoir ce qui s'y dit et participer aux activités qui s'y déroulent. À son avis, sortir de la classe est considéré comme une mise à l'écart volontaire, voire une punition.

Afin d'assurer une transition entre le suivi qu'il effectue dans le lieu ressources et la classe régulière, l'enseignant de pédagogie compensatoire de l'établissement A3 passe environ un après-midi tous les 15

jours dans la classe d'origine de l'élève. Il y pratique de l'observation, participe aux activités en individuel ou en groupes de niveau et offre un appui ponctuel à tous les élèves qui en font la demande.

L'enseignant ressources de l'établissement C3 partage son temps entre des interventions en classe et hors de la classe et prend en charge des petits groupes d'élèves. Le titulaire qui collabore avec cet enseignant signale que la présence d'un deuxième enseignant dans la classe a souvent pour effet de faire augmenter le volume sonore et occasionne de la distraction chez certains élèves.

- L'appui se déroule principalement hors de la classe dans six établissements (A1, A3, B3, C1, C2 et C4) et exclusivement à l'extérieur de la classe dans les établissements B1 et C3. On en déduit que les enseignants d'appui interviennent essentiellement hors de la classe.

Dans l'établissement B1, un enseignant précise que l'appui ne se donne qu'en dehors de la classe, car il est plus difficile à pratiquer de manière intégrée dans le cadre d'une classe multiâge. L'autre titulaire interrogé confirme le fait que l'appui se déroule toujours dans un autre local et selon des thématiques que lui-même propose.

Un des titulaires de l'établissement C3 signale que toutes les prises en charge de l'enseignant d'appui se déroulent hors de la classe et avec des groupes d'élèves plus ou moins importants.

Un enseignant titulaire de l'établissement C4 dit avoir expérimenté l'appui intégré avec la maîtresse d'appui durant une année. Il signale que cette pratique implique que les deux enseignants s'entendent parfaitement bien et qu'ils soient au clair avec la répartition des tâches au sein de la classe. Les deux enseignants ont observé que la présence de la maîtresse d'appui en classe provoque des sollicitations d'élèves qui n'ont pas forcément besoin d'aide. Cette expérience les a fait s'interroger sur l'efficacité de l'aide à apporter aux élèves en difficulté et à opter pour une forme de soutien mieux ciblée sur l'élève et utilisant des moyens différents de ceux de la classe. A la suite de ces observations, tous deux privilégient maintenant l'appui hors classe.

- Les enseignants d'appui de trois établissements (B3, C1 et C2), proposent des interventions dans la classe; celles-ci sont néanmoins peu mises en œuvre.

Dans l'établissement B3, la doyenne de pédagogie compensatoire signale que les membres de l'équipe de soutien mènent de plus en plus souvent (mais sans les quantifier) des activités dans les classes; à son avis, cela dépend autant des enseignants d'appui que des titulaires. Un des enseignants titulaires consultés dans cet établissement mentionne que l'appui est intégré à l'enseignement de la classe lorsque les difficultés sont d'ordre comportemental plutôt que scolaire.

Dans l'établissement C1, l'enseignant de mesures compensatoires dispose d'un local où, le plus souvent, il prend en charge les élèves signalés. Il propose aussi des interventions en classe pour prendre en charge un groupe d'élèves. Il dit que cette modalité a été beaucoup plus fréquemment sollicitée lors de l'introduction des nouveaux moyens de mathématiques. L'enseignant titulaire avec lequel il a pratiqué cette forme de prise en charge pense que l'intervention de l'enseignant de pédagogie compensatoire dans la classe nécessite une répartition claire des rôles et le regroupement des élèves par niveau.

Dans l'établissement C2, les deux titulaires disent que les interventions se déroulent principalement hors de la classe. L'un d'eux précise que, sur demande du titulaire, l'enseignant d'appui vient volontiers conduire une activité dans le cadre de la classe.

- Le CIF est dispensé exclusivement hors de la classe régulière dans cinq établissements (A2, B1, C2, C3 et C4), et de manière privilégiée dans quatre autres (A1, A3, B3 et C1). L'objectif principal de cette mesure étant de donner des bases linguistiques (orales et/ou écrites) à des élèves allophones, on peut comprendre que cette spécificité motive souvent une prise en charge extérieure à la classe ordinaire.

La majorité des établissements citadins (C2, C3 et C4) disposent de groupes (ou de classes) d'accueil qui dispensent le CIF de manière intensive, à raison d'une ou de plusieurs périodes pratiquement tous les jours, à des élèves provenant de plusieurs classes et regroupés dans un local spécifique.

## AUTRES PRESTATIONS

Le partenariat, le soutien et le conseil aux enseignants font partie des principes et objectifs de la majorité des dispositifs de pédagogie compensatoire (voir partie 4.5). Concrètement, les enseignants de soutien de sept établissements proposent de venir en classe pour observer un ou plusieurs élèves : durant une activité particulière ou en situation d'évaluation, au début de l'année scolaire (et parfois dans le courant de l'année) pour donner un avis, cibler l'aide ou contribuer à faire un bilan. La participation à des activités d'enseignement est également proposée dans sept établissements : pour l'animation d'un moment mathématique ou d'un atelier lecture dans le cadre d'un décloisonnement interclasses, pour accompagner un groupe d'élèves dans une recherche, etc. Dans la moitié des établissements, l'enseignant de pédagogie compensatoire propose de prendre ponctuellement la place du titulaire à la tête de la classe : pour permettre à l'enseignant d'observer ou de travailler avec un élève, pour qu'il puisse aider lui-même un élève en difficulté en allant à l'essentiel, etc. Il semble toutefois que cette modalité ne soit pas très souvent mise en œuvre. Les enseignants de pédagogie compensatoire de l'établissement B2 proposent des conseils à l'enseignant : pour cibler des actions spécifiques à mener en classe afin de soulager un climat problématique par exemple, mais aussi pour la gestion et l'organisation du travail d'enseignement, du matériel ou de l'agencement de l'espace classe, etc.

Que peut-on retenir dans cette partie ?

- Les prises en charge individuelles sont citées aussi souvent que celles qui concernent des groupes d'élèves, mais il semble que les interventions d'aide sont plus fréquemment destinées à plusieurs élèves. Les prises en charge individuelles paraissent concerner principalement le soutien intensif.
- Les modes de regroupement des élèves sont multiples : groupes au nombre fluctuant, constitués selon les besoins, groupes interclasses ou hétérogènes.
- Les enseignants de pédagogie compensatoire de l'établissement B2 sont les seuls à intervenir systématiquement dans la classe, parce que cette modalité est explicite dans le projet de soutien pédagogique.
- Dans les autres établissements, les interventions intégrées aux activités de la classe se font de manière complémentaire à un lieu ressources, ou par une MCDI.
- Les enseignants d'appui sont occasionnellement présents dans les classes; la modalité privilégiée pour cette forme de soutien s'effectue essentiellement hors de la classe.
- Le CIF est dispensé principalement hors de la classe, individuellement, dans le cadre d'un groupe d'accueil ou dans une classe d'accueil.
- La plupart des enseignants de pédagogie compensatoire proposent aussi leur soutien aux enseignants titulaires par l'observation en classe, la participation aux activités d'enseignement ou le changement de rôle. Ce dernier type d'intervention n'est pas très fréquemment sollicité.

## **7.6 - SUIVI, DUREE ET EVALUATION DES MESURES OCTROYEES**

### **LES ENTRETIENS INFORMELS, OUTILS DE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS**

La majorité des enseignants consultés (24) expliquent que le suivi des mesures de soutien s'effectue conjointement par l'enseignant titulaire et l'enseignant de pédagogie compensatoire au moyen d'entretiens informels, mais réguliers. Ces discussions, qui se déroulent parfois sur le seuil de la porte, lors d'un passage dans la classe ou en salle des maîtres, permettent aux deux enseignants de se donner mutuellement des feed-backs, de se concerter pour faire le point de la situation ou pour planifier la suite de la prise en charge. La régularité des échanges d'informations permet au titulaire de savoir quelles activités sont proposées au soutien et comment l'élève les réalise; elle permet aussi à l'enseignant de pédagogie compensatoire de connaître l'évolution de l'élève en classe et de se renseigner sur les éventuels effets produits par son aide. Selon plusieurs enseignants, ces indispensables échanges en continu favorisent l'adaptation, la régulation, la réorientation et l'évaluation des mesures d'encadrement en cours d'année. De l'avis d'un enseignant du CYP II, une bonne communication est importante pour entrer dans la démarche de l'appui et travailler ensemble dans un mouvement d'aide qui guide l'élève vers la réussite.

Dans le même ordre d'idées, un enseignant de pédagogie compensatoire estime que le partenariat entre le titulaire et l'enseignant de soutien est indispensable pour pouvoir échanger leur point de vue sur l'évolution de la situation, évaluer régulièrement l'adéquation des mesures adoptées et, au besoin, les ajuster, voire décider d'un commun accord d'y mettre fin. Cette forme de collaboration, ajoute-t-il, favorise la prise en compte du souci de l'enseignant titulaire et donne la possibilité de changer de regard sur une situation difficile. Des régulations ou le réajustement des mesures sont mentionnés par sept enseignants, qui estiment que le projet ou les objectifs à atteindre nécessitent parfois des réaménagements.

### **LE CONTRAT PÉDAGOGIQUE, OUTIL DU SUIVI**

L'utilisation d'un contrat est mentionnée dans 2 établissements. Ce mode de fonctionnement n'est apparemment pas très répandu dans le domaine de la pédagogie compensatoire, du moins de façon formelle.

La MCDI de l'établissement B1 travaille à l'aide d'un contrat tripartite comprenant l'enfant et ses parents, l'enseignant titulaire et elle-même. Ce contrat est le résultat de plusieurs rencontres, avec l'élève, avec ses parents et le titulaire de la classe. Il précise le type de mesures sur lesquelles tout le monde s'est mis d'accord, délimite le rôle de chaque partenaire et précise les tâches qui incombent à chacun. Elle ajoute encore qu'il constitue pour elle un guide dans la démarche pédagogique et le fil rouge du suivi à l'intention du titulaire. L'enseignant de la classe avec lequel cette MCDI collabore parle d'un «cahier de route» dans lequel figurent les objectifs et les tâches d'apprentissage et/ou de comportements sociaux qui ont été fixés ensemble et qui est régulièrement signé par les parents.

Pour le directeur de l'établissement B2, dans le domaine de l'aide, les régulations sont constantes. Dans cet établissement, un des titulaires explique que le projet d'aide (appelé «contrat» par l'autre enseignant) se construit avec l'enseignant de pédagogie compensatoire; il décrit la démarche, les moyens utilisés et les objectifs à atteindre. Selon l'un des enseignants, le canevas ne doit toutefois pas être trop rigide pour pouvoir s'adapter à la particularité de chaque situation, ni trop contraignant pour laisser place à la créativité.

## EVALUATION DES MESURES D'AIDE

Comme pour le suivi de l'élève, l'évaluation des mesures d'encadrement est réalisée conjointement par l'enseignant titulaire et par celui de pédagogie compensatoire, souvent de manière informelle. Le partage des informations basées sur l'observation de l'élève est cité par plus de la moitié des enseignants (18). Pour ces derniers, l'évolution d'une situation se mesure à l'aide de signes comme des progrès réalisés (ou non) dans un domaine précis (démarrage de la lecture, maîtrise des nombres jusqu'à ...), des activités de classe réussies, une participation plus active, l'utilisation plus performante d'une technique, une manière plus positive d'aborder les tâches, un changement dans l'attitude, etc. L'amélioration des résultats scolaires de l'élève, visible par le biais de travaux significatifs réalisés dans les mêmes conditions que l'ensemble des élèves de la classe, est mentionnée par trois enseignants. L'évaluation de la situation peut également englober d'autres partenaires comme les parents (établissements A2, B1, B2 et C2), le directeur ou la doyenne de pédagogie compensatoire (A1, C2 et C3), les réseaux pluridisciplinaires (A2, A3, B3) ou l'équipe de pédagogie compensatoire (B2 et C2).

Que ce soit par oral ou par écrit, l'évaluation des mesures, réalisée dans le cadre d'une équipe de pédagogie compensatoire (A2, B2, B3, C2 et C3) ou entre l'enseignant titulaire et celui de soutien pédagogique, a pour but de faire des propositions pour la suite : reconduire les mesures, modifier les modalités de l'aide, intensifier l'encadrement, mettre fin à la prise en charge ou proposer une investigation psychologique ou logopédique.

Dans les établissements A1, A3 et C4, les enseignants qui dispensent des mesures intensives dans un lieu ressources ou dans le cadre d'un suivi MCDI sont responsables de l'évaluation scolaire (du français et/ou des mathématiques, le plus souvent) des élèves qu'ils prennent en charge.

## DURÉE DES MESURES ET RAPPORTS D'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE

Les dix établissements consultés ont chacun leur propre manière de délimiter la durée des mesures octroyées; il en est de même pour les comptes-rendus d'activité qu'ils demandent aux enseignants de pédagogie compensatoire. A l'exception de l'établissement C1, peu de détails ont été donnés quant à la forme prise par les rapports ou les bilans destinés à la direction. Bien que leur contenu exact ne soit pas connu, nous inclinons à penser que, de manière générale, les bilans ou rapports d'activité mentionnés sous cette rubrique sont réalisés sous forme écrite. Les établissements ont été regroupés en fonction de la durée des mesures octroyées.

### **Mesures annuelles**

Etablissement A1

Mesures généralement annuelles.  
Bilan 3 fois par année.

Etablissement A2

Mesures généralement annuelles.  
Pas d'informations précises concernant le rapport d'activité des enseignants du lieu ressources.

Etablissement B3

Mesures généralement annuelles, réévaluées lors des rencontres de l'équipe de pédagogie compensatoire (environ toutes les 6 semaines).  
Bilan annuel des enseignants d'appui.

Etablissement C1

Quota annuel de périodes appui et CIF, évaluation tous les 2 à 3 mois.  
Le rapport annuel pour chaque élève pris en charge mentionne le type de mesures prises, le nombre de périodes qui y ont été consacrées, l'évolution constatée et les propositions pour la suite du cursus (poursuite ou suspension des mesures, réorientation, bilan ou thérapie envisagée, etc.).

Etablissement C2

Mesures d'appui généralement annuelles, évaluation tous les 2 mois.

Etablissement C4

Mesures généralement annuelles.  
Rapport semestriel des enseignantes d'appui et de CIF.

**Mesures semestrielles**

Etablissement A3

Mesures intensives pour 6 mois, bilan de l'enseignant APA 2 fois par année.

Etablissement C3

Prise en charge par l'enseignant ressources attribuée pour 6 mois par la doyenne, réexamen au cours des rencontres régulières du groupe ressources.

**Mesures trimestrielles**

Etablissement A3

Supervision des mesures d'appui et de CIF par le directeur trois fois par année.

Etablissement B1

Mesures MCDI attribuées par le directeur pour 2 à 3 mois.  
Bilan de suivi trimestriel pour l'appui et la MCDI.

Etablissement B2

Réexamen des mesures tous les 3 mois par l'équipe de soutien, afin d'évaluer les progrès réalisés ou non par l'élève, mais aussi pour éviter que l'enseignant se trouve dans le paradoxe de l'aide qui bloque tout élan, parce qu'il confine l'élève dans un rôle d'assisté. La mesure attribuée peut aussi être très ponctuelle, d'une durée de 1 mois par exemple, pour veiller à la réalisation des devoirs à domicile.  
Bilan des enseignantes d'appui.

Etablissement C2

Mesures MCDI octroyées pour 12 semaines par la direction. Evaluation toutes les 6 semaines.

Etablissement C3

Mesures d'appui et de CIF attribuées pour 3 mois par le directeur, rapport tous les 3 mois.

- Le suivi et l'évaluation des mesures d'aide sont assurés conjointement par l'enseignant de pédagogie compensatoire et le titulaire lors d'entretiens réguliers et informels, au cours desquels tous deux vérifient l'adéquation de l'aide proposée et confrontent leur vision sur l'évolution de la situation. Au besoin, des réajustements sont prévus durant ces échanges.
- L'évaluation des mesures dispensées dans les lieux ressources ou par des MCDI est assurée par les enseignants qui sont responsables de ce type de soutien intensif.
- Pour rendre compte de leur activité, les enseignants de pédagogie compensatoire de huit établissements fournissent un rapport ou un bilan écrit à leur direction, leur doyen ou au responsable de l'équipe pédagogique.
- Beaucoup d'établissements annualisent les mesures d'appui, mais effectuent plusieurs évaluations de ces mesures par année.
- Alors que l'octroi de mesures ambulatoires intensives (dépendant du SESAF) semble plus souvent limité dans la durée, l'attribution annualisée de mesures légères paraît plutôt garantir un engagement annuel aux enseignants qui le dispensent.

## **7.7 - INFORMATION ET IMPLICATION DES PARENTS DANS LA DEMARCHE D'AIDE**

Dans cette dernière partie, nous examinons les informations générales transmises aux parents à propos de la pédagogie compensatoire, puis, lorsque l'enfant est susceptible de bénéficier de mesures d'aide, comment ils sont impliqués dans la démarche.

### **INFORMATIONS GÉNÉRALES CONCERNANT LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

La réunion de parents qui se déroule au début de l'année scolaire est l'occasion pour huit enseignants de donner des informations concernant les mesures d'aide proposées par l'établissement et, parfois, de présenter la personne qui en est chargée. La plupart du temps, les enseignants expliquent qu'ils peuvent faire appel à un enseignant supplémentaire, mis à disposition par le système de pédagogie compensatoire, pour apporter une aide aux élèves en difficulté dans leurs apprentissages.

Dans l'établissement B1, l'enseignant titulaire et la MCDI, présents tous deux lors de cette réunion, explicitent le rôle et les tâches dévolus à chacun. Dans l'établissement B2 qui pratique l'appui intégré, les enseignants expliquent les raisons qui motivent la présence, à certains moments de la semaine, d'un deuxième enseignant dans la classe. De plus, cet établissement distribue en début d'année un fascicule décrivant le fonctionnement de l'école, dont tout un chapitre présente les diverses mesures d'aide à disposition et leurs modalités d'application. Dans l'établissement B3, un titulaire profite de faire la distinction entre l'appui institutionnalisé qu'il dispense lui-même et celui donné par un membre de l'équipe de pédagogie compensatoire.

### **PRISE EN COMPTE DE L'AVIS DES PARENTS**

Les parents sont généralement les premiers interlocuteurs avec lesquels les enseignants évoquent les difficultés rencontrées. Comme mentionné dans la partie qui traite du dépistage des difficultés (voir 7.2), 19 enseignants (dont 16 titulaires sur 20) rencontrent les parents de l'élève pour évoquer les lacunes constatées et envisager des mesures d'aide avec eux. Certains le font en compagnie de l'enseignant de pédagogie compensatoire, ou sous forme de bilan au terme d'une période d'évaluation. D'autres enseignants discutent de la situation lors d'un contact téléphonique avec les parents de l'élève.

L'accord préalable des parents constitue sur le plan formel une différence importante selon le type de mesures proposées : assez souvent sollicité pour des mesures ponctuelles, il devient indispensable pour les mesures particulières intensives. Ainsi, lorsque l'intervention de la MCDI ou une prise en charge au lieu ressources sont envisagées, la rencontre avec les parents est une phase incontournable. Durant cette réunion, l'adhésion et l'accord des parents à la démarche d'aide est demandée (établissements A1, A2, A3, B1, B3, C2 et C4). Dans l'établissement A1, une prise en charge au lieu ressources ou par une MCDI fait suite à un bilan psychologique, réalisé par les PPLS à la demande des parents. Dans l'établissement B3, selon les circonstances, la doyenne constitue un réseau pluridisciplinaire qui inclut les parents, afin d'élaborer des propositions en commun et de prendre des décisions.

### **COMMUNICATIONS À PROPOS DES MESURES DÉCIDÉES**

Sur le plan administratif, la manière d'annoncer le début ou la fin d'une prise en charge par la pédagogie compensatoire diffère passablement d'un établissement à l'autre. Le tableau à la page suivante présente les diverses manières de transmettre les informations aux parents des élèves pour lesquels des mesures ambulatoires sont mises en œuvre.

Tableau 13 : Modalités de transmission des informations aux parents concernant la mise en œuvre de mesures d'aide

Etabl.	Docu-ment officiel	Sous quelle forme les informations sont-elles données ?	Par qui ?
A1	non	- avis écrit dans l'agenda ou par contact téléphonique	Ens. tit.
A2	oui	- formulaire de promotion de l'élève, mentionne les mesures d'encadrement prévues pour l'année scolaire suivante	Direction
	non	- avis écrit dans l'agenda pour début ou fin de prise en charge en cours d'année	Ens tit.
A3	oui	- lettre adressée aux parents, mentionne le début de la prise en charge, les raisons qui l'ont motivée et le nom de la personne qui en est responsable	Direction
	oui	- autre document lorsque les mesures prennent fin	Direction
B1	non	- avis oral, avec invitation à rencontrer la Mappui	Ens. tit.
B2	oui	- brochure d'informations à l'intention des élèves, des enseignants et des parents, distribuée au début de l'année scolaire	Direction
	non	- avis oral	Ens. tit.
B3	oui	- formulaire fixé dans l'agenda, avec invitation à prendre contact avec la Mappui pour de plus amples renseignements	Ens. tit.
C1	non	- avis oral lors de toute prise en charge, réduction du temps octroyé ou cessation des mesures	Ens. tit.
C2	?	- 2 ens. donnent des renseignements contradictoires : l'un mentionne un document pour annoncer les prises en charge par l'appui, l'autre dit qu'il n'y a aucune information écrite transmise de manière officielle.	?
C3	oui	- formulaire fixé dans l'agenda pour prestations d'appui	Direction
	non	- aucune information concernant les interventions des enseignants ressources par crainte d'alarmer une population qui pourrait mal les interpréter	
C4	non	- avis écrit dans l'agenda, début ou changement de mesures	Ens. tit.
	oui	- avis concernant l'octroi de mesures spéciales (stage, réorientation, classe ER, mesures ER fictive, etc.)	Direction

#### Constats et commentaires

- 3 établissements (A2, A3 et C3) disposent d'un formulaire officiel pour annoncer aux parents le début d'une prise en charge pour de l'appui ou du CIF. Dans 3 établissements (A1, B3 et C4), les enseignants titulaires transmettent ces informations par écrit dans l'agenda de l'élève et dans 3 autres établissements (B1,

B2 et C1), ils annoncent oralement le début d'une prise en charge par la pédagogie compensatoire;

- seul l'établissement A3 informe les parents par écrit de la cessation des mesures;

- l'établissement B2 distribue aux élèves et à leurs parents une brochure officielle qui contient des informations générales sur le fonctionnement de l'établissement avec, notamment, des renseignements concernant les diverses prestations proposées par son système de pédagogie compensatoire (types de mesures, public concerné, noms des membres de l'équipe de soutien, etc.);

- l'établissement A2 envoie un courrier aux parents en fin d'année scolaire pour annoncer la promotion de leur enfant ainsi que, cas échéant, de quelles mesures d'encadrement elle est assortie;

- l'établissement C4 avise les parents par écrit de toute mesure spéciale prise (réorientation, stage, classe de pédagogie compensatoire, mesure ER fictive, etc.) pour leur enfant.

#### **PARTENARIAT ÉCOLE-FAMILLE**

Pour la plupart des enseignants (22), l'implication des parents dans la démarche d'aide débute par un ou plusieurs entretiens permettant de se mettre d'accord sur les mesures de soutien. Une MCDI précise que leur adhésion à la démarche est indispensable pour pouvoir créer un véritable partenariat où l'on procède par essais et ajustements. Elle ajoute que la reconnaissance du rôle et des compétences des parents fait partie du socle de base pour cette forme de collaboration. Un titulaire estime que les parents ont souvent déjà des pistes pour aider leur enfant; son rôle d'enseignant consiste quelquefois à essayer de diminuer la pression ou de freiner certaines attentes. Dans cet ordre d'idées, une MCDI constate que les parents se sentent parfois découragés ou démunis face à une situation scolaire difficile. Intégrer les parents dans le processus d'aide lui donne l'occasion de (re)connaître ce qu'ils ont déjà fait pour l'enfant, et aussi de faire diminuer la pression qui pèse sur eux. Un enseignant titulaire essaie d'établir des rapports de confiance et de favoriser une attitude de complicité dans l'aide à apporter à l'enfant. Il estime que la motivation des parents ne peut survenir qu'après l'acceptation de la situation, et que celle-ci crée un climat positif et constructif.

Pour sa part, une doyenne de pédagogie compensatoire constate que le déni des difficultés bloque le processus d'implication des parents. Un titulaire, qui a affaire à une population majoritairement allophone, estime que, généralement, l'implication des parents dans une démarche d'aide n'est pas aisée. Il observe de grandes attentes envers l'école de leur part. En cas de difficulté, ces parents comptent entièrement sur lui pour l'aide à apporter. Dans un autre établissement, qui accueille également une importante population allophone de milieu défavorisé, un titulaire remarque que les parents sont souvent démunis face à la vie scolaire et, d'une manière plus générale, face à la vie sociale dans laquelle ils sont peu ou mal intégrés. Il estime que dans certaines situations, l'école doit impérativement prendre en charge la part éducative de certains problèmes. La doyenne de cet établissement émet le même avis quant à l'affirmation par l'école de son rôle éducatif.

Plus généralement, sept enseignants disent que le partenariat se construit pas à pas et que l'implication des parents se fait dans la durée, un peu comme un «tapis affectif» qui se noue peu à peu au cours des entretiens de suivi, par leur participation aux réseaux, à des journées portes ouvertes ou à des activités organisées par l'école. Pour un enseignant titulaire, l'implication qu'il demande aux parents n'est pas différente selon que l'enfant ait ou n'ait pas de difficultés scolaires. De manière concrète, dix titulaires demandent aux parents de s'impliquer dans l'aide aux devoirs à domicile, pour faire un travail de révision, de correction ou de mémorisation en orthographe par exemple, un entraînement technique de calcul oral ou de la lecture. Deux enseignants mettent du matériel scolaire à disposition, notamment pour des activités ludiques en mathématiques, alors que deux autres veillent à ne pas demander aux parents de refaire l'école à la maison.

Un enseignant du CYP II ne sollicite que rarement l'implication des parents pour les devoirs à domicile. Il préfère les inciter à favoriser l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant, en lui faisant préparer son sac de gymnastique par exemple, parce qu'il estime que ces comportements sont indispensables au CYT.

Sept enseignants demandent aux parents de s'intéresser à la vie scolaire de leur enfant, ne serait-ce qu'en signant l'agenda par exemple, de stimuler son intérêt, de le soutenir et l'encourager dans ses efforts; certains d'entre eux suggèrent aussi des activités extrascolaires ludiques ou pratiques, comme raconter une histoire, poser des questions sur un événement de la vie courante, lire le menu au restaurant, estimer le montant des achats réalisés, etc.

#### En résumé

- Dans la plupart des cas, les parents sont les premiers interlocuteurs des enseignants lorsque l'enfant rencontre des difficultés à l'école.
- La démarche d'aide est très fréquemment discutée avec eux et leur adhésion sollicitée.
- En conformité avec la LS, beaucoup d'établissements semblent avoir adopté, pour les mesures intensives (ambulatoires et mixtes), une procédure de consultation et d'approbation des parents identique à celle qui concerne les décisions particulières pour des mesures structurelles (classes D, ER, de langage, etc.).
- Les parents sont généralement informés du début d'une prise en charge par un formulaire officiel, par écrit dans l'agenda de leur enfant ou oralement. L'annonce de la fin des mesures d'aide est en revanche tout à fait exceptionnelle.

## **8. - EVALUATION DES DISPOSITIFS OBSERVÉS : ATTENTES, EFFETS PRODUITS, POINTS FORTS ET DIFFICULTÉS D'APPLICATION**

Une des questions de la recherche postule qu'en l'absence d'une vérification systématique des objectifs fixés, l'évaluation des systèmes compensatoires se fait de manière qualitative, en mettant en correspondance la cohérence et la pertinence du projet avec la satisfaction des acteurs. Le premier stade est d'effectuer un rapide tour d'horizon des «moyens» utilisés (ou non) à cet effet dans les établissements visités (8.1). Nous passons ensuite en revue les diverses attentes exprimées par les acteurs à propos de la pédagogie compensatoire (8.2 et 8.3) avant d'examiner les effets occasionnés par les mesures dispensées et observés en classe par les enseignants titulaires (8.4). Pour terminer cette partie qui présente des aspects plus subjectifs, nous abordons ce qui est ressenti comme points forts, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'application des différents projets exposés (8.5).

### **8.1 - MODE D'EVALUATION DES DISPOSITIFS DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Toutes les personnes participant à cette enquête (pour rappel : 10 directeurs, 10 enseignants de pédagogie compensatoire et 20 enseignants titulaires) ont été interrogées sur la manière dont l'établissement procède à l'évaluation du système d'aide en vigueur.

Les réponses apportées permettent de dégager des procédures plus ou moins formelles permettant à l'établissement et à ses différents partenaires d'obtenir une vision des résultats obtenus par leur dispositif compensatoire. Le tableau de la page suivante en donne un aperçu.

On peut noter que la plupart des procédures évoquées sont composées d'éléments permettant, dans la majorité des cas, d'évaluer qualitativement les mesures dispensées. Dans les établissements qui réalisent une évaluation globale du fonctionnement de leur système de pédagogie compensatoire (par un bilan du projet, par exemple), aucun indicateur de «réussite» n'a été évoqué clairement. C'est ce que relèvent onze personnes qui évoquent l'absence de procédures rigoureuses : huit d'entre elles, comprenant cinq directeurs, déplorent le manque de moyens techniques à disposition. Selon l'un d'eux, l'absence d'outils statistiques donne un côté insatisfaisant au dispositif qui ne peut vérifier son efficacité dans la durée. En outre, trois enseignants disent que les moyens sont à créer à l'interne, parce qu'ils doivent constituer un outil propre à l'établissement.

Tableau 14 : Modes d'évaluation des systèmes de pédagogie compensatoire utilisés dans les établissements visités

Type d'évaluation		Forme et contenu
Procédures formelles	Rapports d'activité et bilans annuels (cités 14 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rédigés par les Mappuis, MCIF, MCDI, EnsRess.</li> <li>- le plus souvent pour la fin de l'année scolaire</li> <li>- évaluation individuelle réalisée pour chaque prise en charge</li> <li>- contiennent un ou plusieurs éléments décrivant la situation : contexte, enjeux, propositions, conclusions, etc.</li> <li>- constituent les traces administratives des mesures mises en place</li> <li>- ou une évaluation globale, sous forme de compte-rendu de fonctionnement du dispositif</li> <li>- sont le plus souvent destinés à dresser un bilan du projet en cours à l'intention de la DGEO ou de la direction de l'établissement</li> </ul>
	Réunions de travail, de synthèse (citées 7 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- regroupent des équipes pédagogiques ou des équipes pluridisciplinaires auxquelles se joignent généralement le directeur, le ou les doyens</li> <li>- pour le bilan de l'année, ou d'une période d'évaluation</li> <li>- comprennent aussi les rencontres de supervision</li> </ul>
	Enquêtes internes (citées 2 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont réalisées sous forme de questionnaires</li> <li>- permettent d'identifier le degré de satisfaction du corps enseignant et de mettre en évidence les points positifs et ceux à améliorer</li> </ul>
Procédures informelles	Echanges professionnels pour évaluer les prises en charge (cités 8 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont non systématiques</li> <li>- se déroulent entre enseignants titulaires et enseignants de pédagogie compensatoire</li> <li>- régulièrement pour assurer le suivi des élèves pris en charge</li> <li>- constituent une auto-évaluation permettant de suivre l'évolution de la situation et d'identifier les effets produits par les interventions</li> <li>- fournissent des indications comme l'état d'esprit et le bien-être des acteurs, le ressenti des élèves et des enseignants, les interactions entre enseignants et élèves</li> <li>- se situent aussi dans les discussions concernant les décisions à prendre</li> </ul>

\*Certaines personnes ont fait allusion à plusieurs types d'évaluation

## 8.2 - EFFETS ATTENDUS ET APPRECIATION DU SYSTEME DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE MIS EN PLACE

Pour mettre en perspective la cohérence des différents systèmes observés, nous comparons les avis recueillis dans le cadre d'un même établissement à propos du système d'aide en vigueur. Les directeurs et les enseignants de pédagogie compensatoire expriment les effets qu'ils attendent globalement du système en vigueur, alors que les enseignants titulaires en donnent une appréciation générale.

De manière générale, les personnes interrogées disent être satisfaites du système d'aide proposé dans leur établissement. Les attentes exprimées et les raisons évoquées sont cependant assez différentes d'un établissement à l'autre. Elles sont présentées ci-dessous par établissement, précédées d'un bref commentaire concernant la spécificité du dispositif en vigueur.

*Etablissement A1 : Les principaux éléments positifs relevés dans cet établissement sont la collaboration entre enseignants, formulée en termes de partenariat, et les effets favorables liés à une aide extérieure à la classe.*

Les personnes interrogées dans cet établissement parlent des mesures mixtes dispensées dans le lieu ressources et des mesures ambulatoires (MCDI et appui). Le directeur affirme qu'il faut accorder du temps à l'élève pour qu'il puisse se développer harmonieusement et réaliser des progrès. C'est précisément pour offrir du temps à l'élève que le système en vigueur prévoit des temps de soutien intensifs ou ponctuels, en alternant les prises en charge à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Il estime que les deux formes d'aide proposées s'apparentent à la prévention. L'enseignant de pédagogie compensatoire pense que le lieu ressources n'est pas un «miracle scolaire»; il devrait toutefois permettre aux élèves qui le fréquentent de retrouver des forces et une image positive d'eux, de créer des liens avec d'autres élèves en difficulté. Sa satisfaction est d'observer des élèves qui reprennent pied et s'épanouissent.

Les deux enseignants titulaires évoquent principalement les effets de l'aide apportée en-dehors de la classe : contacts privilégiés entre l'élève et l'enseignant de soutien, travail avec un petit groupe d'élèves et dans un contexte plus calme, entraide entre pairs qui rencontrent aussi des difficultés ou aide personnalisée, pour reprendre ou consolider des notions peu stables. Un enseignant estime que, par le cadre particulier qu'il offre, l'appui est un moment à part de l'école, différent de l'enseignement. Il signale aussi qu'il se sent moins seul face à des problèmes souvent culpabilisants lorsqu'il peut recevoir l'avis d'un autre professionnel. Les échanges sur le plan professionnel sont aussi mentionnés par l'enseignant du CYP II comme un des points positifs de ce système d'aide. Tous deux se disent pleinement satisfaits de ce dispositif qu'ils trouvent parfaitement adapté aux besoins des élèves.

*Etablissement A2 : La cohérence du système en vigueur dans cet établissement semble attestée par la correspondance entre les principes du projet concernant les aspects pédagogiques, intimement liés à la sécurité affective, et les effets observés par les titulaires.*

Pour le directeur de cet établissement, le bien-être de l'enfant et une scolarité qui ne le traumatise pas sont les principaux effets escomptés du système compensatoire en vigueur. L'enseignant du lieu ressources partage ce type d'attentes et estime que les interventions de la pédagogie compensatoire devraient procurer un sentiment de bien-être général à l'école; il ajoute toutefois que le soutien pédagogique ne saurait régler définitivement les problèmes d'apprentissage, notamment chez ceux qui rencontrent d'importantes difficultés. Ce dispositif repose sur des valeurs philosophiques qui correspondent aux siennes.

Les deux enseignants titulaires relèvent que ce système est conçu pour répondre à des attentes d'ordre pédagogique autant qu'affectif : disposer de temps pour consolider des apprentissages de base, proposer d'autres approches didactiques, donner des explications supplémentaires ou passer par des

opérations concrètes, s'occuper personnellement d'un élève, canaliser son attention, etc. Ils se disent pleinement satisfaits de ce système qui favorise à la fois la collaboration avec un autre enseignant et l'épanouissement de l'élève.

*Etablissement A3 : Le soutien offert par le lieu ressources de cet établissement semble concerner non seulement des élèves en grandes difficultés scolaires, mais également des élèves qui rencontrent des difficultés comportementales. Par ailleurs, on peut observer ici que, selon la conception qu'on en a, la fonction de l'appui peut aussi être comprise comme une possibilité de «rattrapage» ponctuelle, souple et informelle.*

Les propos recueillis sur le système d'aide en vigueur concernent principalement le lieu ressources (groupe APA). Le directeur de cet établissement souhaite que ce dispositif favorise la diminution du nombre de maintiens dans le cycle et la réussite des objectifs de fin de cycle dans le temps imparti. Il ajoute que son appréciation ne peut se faire qu'en termes d'efficacité souhaitée, limitée par les questions de l'orientation adéquate à proposer lorsque l'aide supplémentaire offerte par l'école s'avère insuffisante. L'enseignant du lieu ressources souhaite que la pédagogie compensatoire procure un sentiment de bien-être physique à l'école, et que l'aide apportée permette une mise à niveau des apprentissages jugés indispensables pour poursuivre la scolarité dans un cursus régulier. Il estime que ce modèle d'aide donne de bons résultats, observables dans les progrès réalisés par les élèves.

Un des enseignants titulaires estime que ce système d'aide permet de prendre de la distance dans une situation problématique et de l'envisager sous un angle différent. Il évoque le soulagement apporté par la possibilité de partager ses soucis à propos d'un élève, d'avoir le regard d'un autre enseignant et de pouvoir échanger et confronter ses impressions avec lui. L'autre titulaire mentionne principalement la possibilité pour l'élève de bénéficier d'une autre approche. Tous deux sont satisfaits du système d'encadrement (groupe APA) proposé aux élèves qui rencontrent d'importantes difficultés ou qui perturbent la classe. L'enseignant du CYP II mentionne également qu'il apprécie la souplesse et l'esprit d'adaptation de l'enseignant d'appui qui accepte de prendre en charge ponctuellement et immédiatement les élèves qui ne nécessitent qu'un simple «coup de pouce».

*Etablissement B1 : On observe dans cet établissement le rôle important de la MCDI lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves en grandes difficultés dans les classes en assurant à la fois l'aide à l'élève et l'encadrement au titulaire.*

Les propos recueillis concernent essentiellement le soutien intensif dispensé par la MCDI. Pour le directeur de cet établissement, les effets attendus s'étendent à long terme : aider l'enfant à grandir. Pour la MCDI, sa plus grande satisfaction est de pouvoir observer des enfants heureux de rester dans des classes ordinaires, des parents contents de cette situation et des enseignants auxquels on donne des conditions favorables pour travailler dans une perspective intégrative.

Dans les propos des deux enseignants titulaires, on perçoit une très grande attente dans le rôle de «coaching» que doit assumer la MCDI, non seulement auprès de l'élève qu'elle prend en charge, mais aussi auprès de l'enseignant qu'elle doit épauler en lui donnant son avis sur la situation, en le déculpabilisant et en construisant, avec sa collaboration et celle des parents, un projet pour l'élève. Les deux titulaires se disent satisfaits de ce système d'aide qui, selon l'un d'eux, constitue un apport professionnel très important pour relever, à titre personnel, le challenge de l'intégration.

*Etablissement B2 : Ce qui frappe dans cet établissement c'est la cohérence entre les intentions intégratives du projet et les effets constatés par les deux enseignants consultés.*

Les attentes du directeur à l'égard du système de soutien pédagogique mis en place se situent à deux niveaux : sur le plan éducatif, un encadrement ciblé et la pratique de la différenciation devraient permettre de faire diminuer l'écart à la norme et consolider le bagage de connaissances de l'élève. Sur le plan pédagogique, l'obligation faite à l'enseignant d'accepter un regard extérieur devrait faire accepter aussi l'aide directe en classe. Selon ce directeur, la pertinence et l'efficacité de tout dispositif, et de celui qui est en vigueur dans son établissement en particulier, sont liées aux personnes. Il estime qu'un des

objectifs est atteint lorsque le regard des enseignants sur les élèves en difficulté change. A son avis, le système mis en place favorise l'intégration sociale de l'élève et améliore son estime personnelle. Pour la doyenne de pédagogie compensatoire, ce système devrait avoir des effets sur le travail qui s'effectue dans les classes au quotidien, mais également sur la dynamique propre aux bâtiments scolaires. Elle peut observer ces effets dans l'utilisation d'outils pour la gestion de l'hétérogénéité.

Les deux enseignants titulaires relèvent que l'intégration des mesures d'aide dans la classe régulière évite la stigmatisation et la marginalisation de l'élève en difficulté, ce qui correspond à leurs propres aspirations. Par ailleurs, ils relèvent que, par sa présence en classe, l'enseignant de soutien a une perception de la réalité scolaire qui lui permet de prendre en compte toutes sortes d'actions et d'interactions. L'enseignant du CYP II ajoute que le mode de fonctionnement à deux dans une classe permet d'apporter une vision plus complète sur une situation, enrichit les discussions et favorise l'intervention. Les deux enseignants titulaires expriment leur satisfaction de travailler dans un système qui s'attache plus particulièrement à éviter de mettre un enfant à l'écart parce qu'il est différent.

*Etablissement B3 : Les buts à long terme du projet de cet établissement, garder l'élève dans sa classe d'origine en lui accordant l'encadrement nécessaire, paraissent atteints en partie, notamment grâce à la vision générale de l'école propre à l'enseignant titulaire et à la forme de collaboration instaurée avec l'enseignant de pédagogie compensatoire.*

Rappelons que cet établissement dispose d'un système d'aide composé d'une équipe de pédagogie compensatoire qui dispense toutes les mesures ambulatoires. Deux attentes majeures sont exprimées par le directeur : la première concerne le soutien personnel apporté à la formation de l'élève qui devrait lui éviter le découragement face à la difficulté. L'autre se rapporte à la mise à disposition d'une deuxième personne pour seconder l'enseignant titulaire qui devrait, à terme, permettre à chaque élève de rester dans sa classe d'origine et y recevoir l'aide dont il a besoin. Pour la doyenne de pédagogie compensatoire, le dispositif en vigueur génère plusieurs attentes : la reconstruction de l'image de soi pour l'élève, un bénéfice accru dans les apprentissages par un travail sur la méthodologie et un « lâcher prise » de la part de l'enseignant titulaire des exigences à l'égard de l'élève en difficulté. Elle estime que la concertation du groupe de pédagogie compensatoire met des idées créatives en circulation et favorise la recherche d'un consensus sur le plan des pratiques. Quant au travail en réseau, il doit permettre de détecter plus rapidement les problèmes, d'analyser les demandes d'une manière plus pointue, de mieux cibler les besoins et de partager des responsabilités.

Les deux enseignants titulaires expriment des attentes qui correspondent à celles de leur directeur : la pédagogie compensatoire doit offrir un espace pour que l'élève en difficulté puisse souffler et trouver une place; elle doit pouvoir s'instaurer avec la collaboration de l'enseignant qui dispense les mesures d'aide pour soutenir l'élève dans une visée identique. La satisfaction exprimée concerne toutefois des aspects très différents. Pour l'enseignant du CYP I, c'est l'appui intégré qui constitue une solution adaptée non seulement aux élèves en difficulté mais à l'ensemble de la classe. Il évite ainsi la mise à l'écart du groupe classe et permet à cet enseignant de répondre à ce qu'il considère comme des objectifs prioritaires de l'école : vivre et apprendre en société. L'enseignant du CYP II apprécie principalement de se sentir soutenu dans des situations scolaires difficiles. Pour lui, l'efficacité de ce système repose sur le fait qu'il peut compter sur une personne compétente et adéquate.

*Etablissement C1 : Dans cet établissement qui accueille une nombreuse population allophone, le système en vigueur depuis 16 ans déjà donne satisfaction. On peut cependant relever que la suppression des classes spéciales n'est pas à l'ordre du jour.*

Le directeur de cet établissement aimerait que tous les élèves fréquentent un cursus ordinaire. Son dispositif d'aide repose sur des enseignants de pédagogie compensatoire responsables de gérer un quota de périodes attribuées au collège où ils interviennent et de dispenser des mesures ambulatoires (appui et CIF). Il pense que les effets de la pédagogie compensatoire sont limités et qu'il serait illusoire de croire qu'elle parviendra à résoudre toutes les situations difficiles. C'est aussi l'avis de l'enseignant de pédagogie compensatoire qui estime que les effets attendus ne doivent pas être assimilés à ceux d'un remède miracle. Malgré les inévitables questions sur l'avenir des élèves en difficulté scolaire, il fait « au

mieux» et place son action dans une perspective à plus long terme pour que l'élève puisse continuer son chemin au secondaire.

Qualifié de performant par l'enseignant de CYP II, ce dispositif donne satisfaction aux deux titulaires. L'enseignant du CYP I estime qu'il permet de prendre en compte les besoins individuels des élèves et d'avoir une vision régulière de l'évolution de chacun d'eux, ce qui, à son avis, est la garantie d'un bon suivi.

*Etablissement C2 : Comme dans tous les établissements citadins visités, les diverses formes d'aide sont dispensées par des intervenants spécifiques, ce qui rend la vision globale du système très difficile. Néanmoins, on peut relever que le projet qui concerne les classes + (d'enseignement régulier) soulève beaucoup d'enthousiasme.*

Cet établissement dispose de classes ordinaires bénéficiant de conditions d'enseignement particulières, les classes +, qui accueillent des élèves en grandes difficultés. Les deux enseignants titulaires consultés ont exprimé leur très grande satisfaction de pouvoir enseigner selon cette formule. Bien que cette expérience semble tout à fait positive, nous ne développons pas cet aspect de l'enseignement régulier parce que cette étude tient à rester dans le domaine de la pédagogie compensatoire.

Par manque de temps, le directeur ne s'est pas exprimé à propos des effets attendus du dispositif d'aide de son établissement. Les attentes de la doyenne de pédagogie compensatoire se situent dans des mesures diversifiées et l'offre d'un encadrement sécurisant tant à l'élève qu'à l'enseignant. Elle constate que le partage des responsabilités avec un autre enseignant apporte un effet de calme qui est perceptible chez l'élève sur le plan scolaire et dans celui de la confiance en lui. Elle estime que le système en place est bien pensé, qu'il a un cadre bien défini et un mandat clair. A son avis, il répond aux attentes des enseignants, la stabilité des équipes pédagogiques traduisant leur satisfaction.

Les deux enseignants titulaires parlent des aspects positifs de l'appui, comme de moments où l'élève bénéficie de la présence d'un enseignant qui peut lui apporter une aide personnalisée, trouver des pistes proches de son propre fonctionnement ou répondre sur-le-champ aux questions qu'il se pose. L'enseignant du CYP I estime que, dans la majorité des cas, l'appui est profitable.

*Etablissement C3 : Dans cet établissement, les deux principales mesures ambulatoires, l'appui et le soutien intensif, ne sont pas perçues de manière identique par les deux titulaires rencontrés (voir en 7.3 et 7.5) ce qui incite à penser que la distinction entre ces deux formes d'aide devrait être faite à l'interne et gagnerait à être clarifiée auprès du corps enseignant.*

Les mesures principalement évoquées concernent le projet des enseignants ressources. Le directeur exprime des attentes qui cherchent à correspondre aux prescriptions de la DGEO, c'est-à-dire à tendre vers une insertion des élèves «à problèmes» dans les classes. A son avis, cet objectif n'est réalisable qu'avec des moyens d'encadrement importants. Il considère que la force de ce système est constituée de la pluralité des compétences mises à disposition. C'est aussi ce que relève la doyenne de pédagogie compensatoire qui pense que les diverses approches proposées par l'équipe d'enseignants ressources permettent d'apporter de l'aide à chaque élève selon ses propres besoins. Par rapport au système, elle espère que le coaching de l'enseignant et le souci de l'épanouissement de l'élève produisent des effets comme l'amélioration de l'ambiance de la classe et l'élaboration de conditions propices aux apprentissages.

Les deux enseignants titulaires trouvent que le système d'aide mis en place est appréciable et efficace.

*Etablissement C4 : La collaboration entre enseignants titulaires et enseignants de pédagogie compensatoire constitue un des éléments principaux mis en évidence dans cet établissement. On remarque que le questionnement sur l'orientation adéquate à proposer est lié à la présence de diverses offres structurelles de pédagogie compensatoire.*

Dans le système d'aide de cet établissement, diverses prestations ambulatoires (appui, ER fictive, CIF) viennent compléter les offres structurelles (plusieurs classes de pédagogie compensatoire). Les propos

recueillis concernent plus particulièrement les mesures ambulatoires. Le directeur de l'établissement estime que ce dispositif n'est pas novateur, mais il espère qu'il suscite de la satisfaction par la collaboration instaurée et l'introduction d'un système de soutien mixte, de type MCDI. Il constate une pratique modérée de l'appui intégré et une augmentation des prises en charge collectives. Pour l'enseignant de pédagogie compensatoire, les effets attendus de ce système se situent dans une pratique plus répandue de la différenciation, et l'épanouissement de l'élève par la revalorisation scolaire. Il pense que ce système favorise l'adaptation de l'enseignement par des moyens ou des approches différenciés, et le dosage de la quantité de travail ou du rythme d'apprentissage. Lorsque ces mesures correspondent aux besoins de l'élève, l'enseignant relève que ce dispositif permet d'éviter la marginalisation. Il admet cependant que, certaines fois, le soutien apporté n'est pas suffisant, que la démarche choisie n'est pas la bonne et qu'il faut envisager une autre orientation pour l'élève.

C'est cette situation qu'évoque l'enseignant du CYP I qui dit pouvoir mieux argumenter une demande de réorientation à l'aide du regard porté par l'enseignant de pédagogie compensatoire. Il ajoute qu'il apprécie de pouvoir compter sur un collègue pour échanger des avis, le consulter et bénéficier de son soutien lors des entretiens avec les parents. Les deux titulaires se disent satisfaits de ce système, qui correspond bien à la manière d'enseigner de l'enseignant du CYP II.

### **8.3 - ATTENTES DES ENSEIGNANTS A L'EGARD DE LA PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Deux questions plus spécifiques ont été posées aux enseignants titulaires (N=20) à propos de leurs attentes à l'égard du dispositif d'aide auquel ils ont recours dans leur établissement. La première concerne les apports qu'ils attendent des enseignants de pédagogie compensatoire pour leur propre enseignement. La seconde traite des effets qu'ils escomptent des mesures d'aide apportées à leurs élèves. Les enseignants de pédagogie compensatoire (N=10) se sont exprimés sur les attentes qu'ils perçoivent chez les titulaires, et auxquelles ils sont censés répondre, ainsi que sur les effets qu'ils escomptent de leurs interventions.

#### **L'AIDE À L'ENSEIGNEMENT**

Seize enseignants titulaires expriment le désir de disposer d'autres pistes pour gérer les différences entre les élèves; pour sa part, un enseignant de soutien estime que les titulaires souhaitent que la pédagogie compensatoire favorise *la diminution de l'hétérogénéité dans les classes*. Apparemment contradictoires, ces attentes rejoignent les observations faites à propos des caractéristiques de la pratique de l'enseignant de pédagogie compensatoire (voir sous 6.5) et permettent de les prolonger. Ainsi, le rôle de la pédagogie compensatoire consiste à proposer des approches différenciées non seulement à l'élève, mais également à l'enseignant, sous forme de conseils. Sur ce point, on peut observer une différence selon que le soutien est effectué de manière intégrée ou externe. Dans le premier cas, il s'agit d'actions mises en œuvre par l'enseignant de pédagogie compensatoire dans le cadre de ses interventions en classe. Les termes utilisés à ce propos font état de *bulle d'oxygène*, de *sang neuf dans la conduite de la classe* ou de *introduction d'éléments nouveaux dans la classe*. Un enseignant considère que l'action commune de deux enseignants dans la classe favorise une forme d'intervision formatrice qui engendre des régulations dans les pratiques. Lorsque le soutien est dispensé hors de la classe, l'enseignant titulaire souhaite qu'on lui suggère des pistes ou des techniques pour travailler avec les élèves en difficulté. Un enseignant qui a expérimenté l'appui intégré pendant deux années dit que l'aide à l'enseignement était une attente très

prégnante dans cette situation-là. Depuis, il a renoncé aux interventions intégrées et préfère partager des idées ou recevoir des conseils avisés de l'enseignant de soutien.

### **UNE AUTRE VISION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ**

Onze titulaires souhaitent pouvoir bénéficier d'un deuxième regard pour avoir un autre avis sur la situation ou, au contraire, conforter leur propre impression. L'un d'eux estime que l'apport de cette autre vision permet de ne pas se focaliser sur les difficultés observées et de les relativiser. Pour sa part, une MCDI dit qu'il y a tout un travail à faire pour dédramatiser l'échec, parce que chaque enseignant souhaite la réussite de ses élèves. Plusieurs enseignants attendent également des avis supplémentaires pour pouvoir faire des propositions argumentées en cours d'année ou pour l'année scolaire suivante, notamment lorsqu'il faut étayer une demande de maintien, de réorientation ou proposer des investigations psychologiques ou logopédiques.

### **LA COLLABORATION**

Dix enseignants s'expriment sur le mode de collaboration espéré, allant de l'empathie au partage de responsabilités pour gérer les situations complexes. Souvent démunis devant certaines difficultés, ils souhaitent pouvoir partager leur souci à ce sujet et ne pas être seuls à les assumer face aux parents ou aux autres élèves; en plus du soutien apporté lors des entretiens avec les parents ou les spécialistes, ils parlent aussi de la possibilité d'établir une relation duelle entre professionnels où la communication est primordiale.

### **LE MIEUX-ÊTRE DE L'ÉLÈVE**

En ce qui concerne les élèves, les principales attentes exprimées concernent le domaine de l'affectivité. Alors qu'on aurait pu s'attendre à des répercussions situées principalement sur le plan pédagogique, c'est davantage par son côté restaurateur de l'identité de l'élève que s'illustrent les effets compensatoires attendus de la pédagogie de soutien. Un des enseignants consultés dit qu'il est *nécessaire d'assurer le bien-être physique et affectif pour pouvoir proposer d'entrer dans les apprentissages*. Un autre pense que les mesures octroyées devraient permettre aux élèves *d'avancer malgré leurs difficultés, mais surtout de ne pas passer à côté d'une brique chancelante dans la construction des savoirs*.

Le tableau suivant permet d'avoir une vision d'ensemble des éléments figurant dans les attentes exprimées par les enseignants à l'égard des interventions de la pédagogie compensatoire qui, globalement, cherchent à *atténuer, trouver des solutions aux problèmes scolaires ou débloquer une situation difficile* chez les élèves suivis.

Tableau 15 : Principales attentes des enseignants pour les élèves pris en charge par la pédagogie compensatoire

Aspects	Pour l'élève, la pédagogie compensatoire doit viser à
Affectif et motivationnel (cités 35 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- restaurer la confiance, l'estime de soi</li> <li>- apporter de la sécurité, de la stabilité</li> <li>- assurer le bien-être physique autant qu'affectif</li> <li>- se sentir mieux, plus à l'aise en classe</li> <li>- prouver qu'on peut surmonter ses difficultés</li> <li>- se trouver en situation de réussite, même en se trompant</li> <li>- éviter le découragement</li> <li>- permettre de vivre avec sa différence ou ses difficultés</li> <li>- avancer malgré ses difficultés</li> <li>- donner envie d'aller plus loin</li> <li>- trouver du plaisir, de la motivation à apprendre</li> <li>- devenir autonome, indépendant, travailler sans aide</li> </ul>
Situation de l'élève dans un cursus ordinaire, dans une classe régulière (citée 15 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- occuper la place à laquelle il a droit à l'école</li> <li>- être promu dans le cycle suivant avec les meilleures bases possibles, un bagage de connaissances suffisant</li> <li>- rester dans une classe ordinaire</li> <li>- poursuivre une scolarité normale</li> <li>- éviter un maintien dans le cycle, une orientation en classe D</li> <li>- réussir son intégration au moyen du soutien de l'enseignement spécialisé</li> <li>- développer ses compétences pour qu'il puisse rester dans sa classe</li> <li>- rester acteur de ses apprentissages au sein de sa classe</li> </ul>
Didactique et méthodologie (citées 13 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acquérir, améliorer ses méthodes de travail et d'apprentissage</li> <li>- s'organiser dans son travail</li> <li>- «décrocher» en lecture et progresser grâce à elle dans d'autres disciplines</li> <li>- évoluer dans ses acquisitions</li> <li>- combler ses lacunes</li> <li>- consolider des notions peu stables</li> <li>- donner du sens aux tâches scolaires</li> </ul>

Aspects	Pour l'élève, la pédagogie compensatoire doit viser à
Niveau scolaire (compétences et résultats) (cité 13 fois)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>réaliser un maximum des apprentissages prévus dans le cycle</i></li> <li>- <i>atteindre le même niveau que ses camarades, les rattraper</i></li> <li>- <i>maintenir le niveau des compétences pour être confortable dans les matières enseignées</i></li> <li>- <i>suivre les mêmes activités, le même programme que les camarades de la classe</i></li> <li>- <i>améliorer ses résultats</i></li> <li>- <i>réussir en lecture, en maths</i></li> <li>- <i>réaliser des progrès réels, visibles en classe</i></li> </ul>

\*Les enseignants ont souvent fait allusion à plusieurs aspects

#### **RELATIONS ENTRE OBJECTIFS DES DISPOSITIFS DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE ET ATTENTES**

On peut observer quelques concordances entre les attentes exprimées et les objectifs des projets de pédagogie compensatoire (présentés en 4.5) Les objectifs visant à assurer le confort affectif et physique de l'élève font partie du projet de pédagogie compensatoire de la majorité des établissements. Ces aspects constituent aussi les principales attentes exprimées. Le souhait de garder les élèves dans un cursus régulier et dans leur classe d'origine figure dans les objectifs de la moitié des établissements; il est cité de façon moins soutenue dans les attentes à l'égard de la pédagogie compensatoire. Dans la moitié des établissements visités, les dispositifs d'aide ont des objectifs concernant la réussite scolaire qui sont exprimés de manière assez globale (assurer les connaissances de base ou actualiser le potentiel de chacun, par exemple). On remarque que les attentes à l'égard du soutien apporté sur le plan de la réussite scolaire sont moins évoquées, mais mieux détaillées. Elles font état, par exemple, de l'amélioration des résultats, de réussite en lecture ou de progrès visibles.

#### **NIVEAU ATTENDU**

Dans les commentaires recueillis, la préoccupation du niveau de compétences à atteindre, ou à maintenir, est souvent mise en relation avec celui du groupe classe qui avance avec régularité. Un enseignant de pédagogie compensatoire constate que le désir de maintenir les élèves dans leur classe entre en conflit avec la volonté d'atteindre les objectifs d'apprentissage planifiés pour l'ensemble des élèves. Un enseignant titulaire signale que maintenir des élèves à niveau n'est pas possible lors de gros retards scolaires. C'est une des raisons évoquées pour laquelle une mise à l'écart momentanée est envisagée.

#### **ARGUMENTS POUR UNE PRISE EN CHARGE À L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE**

Des interventions hors de la classe sont aussi souhaitées pour les élèves qui ne suivent pas le rythme d'apprentissage et de travail de l'ensemble des élèves ou qui,

de diverses manières, perturbent la dynamique ou les activités de la classe. Cette opinion est exprimée notamment par deux enseignants qui souhaitent que la pédagogie compensatoire permette aux titulaires de se décharger des élèves qui posent problème en classe et dont ils ne peuvent s'occuper personnellement parce qu'il faut leur accorder plus de temps (ou d'explications) qu'aux autres. C'est aussi l'avis de ce titulaire qui dit que l'enseignant de pédagogie compensatoire peut pallier le manque de temps qui semble chronique en classe et s'occuper personnellement des élèves en difficulté.

Deux enseignants pensent que la restauration de la confiance en soi passe par la revalorisation scolaire. Tous deux estiment que l'élève en difficulté se sent dévalorisé par la comparaison faite avec ses camarades de classe, souvent plus rapides et plus performants que lui. La possibilité de l'associer, dans un lieu ressources ou un groupe d'appui, à d'autres élèves qui rencontrent des difficultés identiques lui permet de prendre conscience de ses compétences et de les faire valoir, de trouver un rythme plus adapté à ses capacités et d'accéder à des situations de réussite.

#### LIMITES DE LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE

Pour terminer cette section consacrée aux attentes, cinq enseignants de pédagogie compensatoire et quatre enseignants titulaires font des commentaires qui évoquent les limites des mesures d'aide, traduisant certainement la volonté de ne pas soumettre la pédagogie compensatoire à des attentes trop grandes ou trop ambitieuses. Pour l'un d'eux, ces mesures ne peuvent *avoir l'effet d'un coup de baguette magique*. Deux autres enseignants disent que les attentes ne doivent pas se situer dans l'immédiateté parce que les mesures ne produisent pas des résultats dans les semaines qui suivent le début d'une prise en charge. Selon l'un d'eux, il faut parfois attendre jusqu'à deux ans pour observer une réelle évolution. Deux enseignants remarquent aussi que les attentes à l'égard des mesures d'aide ne sont pas les mêmes lorsque les difficultés sont importantes.

En résumé

- L'évaluation des dispositifs compensatoires se fait de manière formelle ou informelle, généralement sous forme qualitative à l'aide de rapports d'activité ou de bilans annuels, ainsi que lors de réunions de travail ou de discussions entre professionnels.
- De manière générale, les dispositifs de pédagogie compensatoire mis en place dans les établissements correspondent aux attentes des enseignants et leur donnent satisfaction parce qu'ils répondent aux besoins des élèves en difficulté. La collaboration qui s'instaure entre les titulaires et les enseignants de pédagogie compensatoire est aussi mentionnée comme un des principaux points forts.
- C'est l'aide à la gestion des différences entre les élèves qui est principalement attendue de la pédagogie compensatoire en matière d'aide à l'enseignement.
- Pour l'élève, les principaux effets escomptés du système d'aide en vigueur concernent son épanouissement affectif et intellectuel ainsi que son bien-être

physique, ce qui concorde avec les observations faites à propos des objectifs des projets de pédagogie compensatoire.

- Les attentes concernant le domaine pédagogique sont relativement bien détaillées. Elles comprennent la didactique, la méthodologie ainsi que l'amélioration des compétences et des résultats scolaires. Dans les projets pédagogiques, les objectifs pédagogiques sont formulés de manière plus globale, comme favoriser la réussite de l'élève, assurer les connaissances de base ou conforter les apprentissages.

- Certaines attentes traduisent la crainte de l'exclusion de l'élève du cursus ordinaire et le souci de le garder dans sa classe d'origine en lui apportant l'aide spécifique dont il a besoin. On peut noter cependant que, selon les circonstances, la prise en charge de l'élève hors de la classe est souhaitée.

- Quelques personnes expriment le souhait d'éviter les maintiens dans le cycle ou une orientation dans une classe D. Cette préoccupation est plus visible au niveau des attentes qu'au niveau des objectifs visés par les systèmes compensatoires.

- Quelques enseignants modèrent leurs attentes envers la pédagogie compensatoire et ne la considèrent pas comme la panacée universelle pour lutter contre les difficultés scolaires.

## **8.4 - EFFETS OBSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES PRIS EN CHARGE PAR LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Pour pouvoir comparer les attentes aux effets produits, tous les enseignants (N=30) ont été questionnés sur ce qu'ils peuvent observer en classe chez les élèves qui ont bénéficié de mesures de soutien. L'ensemble des effets décrits par les enseignants figurent dans les deux tableaux suivants, 16a et 16b.

Tableau 16a : Différents effets liés aux mesures de soutien et observés par les enseignants chez les élèves suivis

Aspects		L'élève pris en charge par la pédagogie compensatoire...
Affectif et motivationnel (36 mentions au total)	Comportement et relations (11 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>participe plus activement en classe</i></li> <li>- <i>écoute mieux, est moins distrait</i></li> <li>- <i>a de meilleures relations avec ses camarades</i></li> </ul>
	Motivation (9 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>retrouve l'envie, le plaisir d'apprendre</i></li> <li>- <i>s'engage volontiers et de manière plus active dans les apprentissages</i></li> <li>- <i>vient avec plaisir à l'école, l'école prend sens</i></li> </ul>
	Confiance en soi (6 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>a retrouvé confiance en lui</i></li> <li>- <i>a une meilleure estime de soi (grâce aussi au soutien de ses camarades)</i></li> </ul>
	Aisance corporelle ou affective (6 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>est plus à l'aise physiquement en classe</i></li> <li>- <i>a moins de craintes, se sent soulagé (programme allégé et reconnaissance des difficultés)</i></li> <li>- <i>est plus calme, les erreurs n'engendrent plus de troubles du comportement (agitation ou renfermement)</i></li> </ul>
	Autonomie (4 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>est devenu plus autonome, peut résoudre seul des problèmes</i></li> <li>- <i>réfléchit et cherche des solutions par lui-même</i></li> </ul>

### ASPECTS AFFECTIFS ET MOTIVATIONNELS

On peut noter une correspondance assez proche entre les principales attentes exprimées (voir tableau 15, p.105/106) et les effets observés dans les aspects relevant de l'affectivité et de la motivation. Dans les deux cas, ils font l'objet du plus grand nombre de mentions (35 mentions dans les attentes et 36 dans les effets observés). Les enseignants signalent l'amélioration du comportement et de la motivation de l'élève, la restauration de la confiance en soi et le développement de l'autonomie. L'importance donnée à ces composantes psychologiques dans les projets, les attentes et les effets produits par la pédagogie compensatoire indiquent qu'elles sont essentielles, probablement parce qu'elles favorisent la réussite scolaire.

Tableau 16b : Différents effets liés aux mesures de soutien et observés par les enseignants chez les élèves suivis

Aspects		L'élève pris en charge par la pédagogie compensatoire...
Didactique et méthodologie (31 mentions au total)	Aspects métacognitifs (20 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- peut transférer ce qu'il a appris à l'appui en classe, fait des liens et utilise des stratégies ou des techniques enseignées au soutien</li> <li>- sait dire ce qu'il maîtrise, peut donner des explications de ce qu'il a compris, s'auto-évalue</li> <li>- se rend compte qu'il a des compétences (matière accessible) ou s'en découvre d'autres</li> <li>- comprend mieux ce qu'on lui demande de faire (les consignes)</li> <li>- ose dire ce qu'il ne comprend pas, pose les questions adéquates</li> <li>- est conscient de ses erreurs, de ses propres processus</li> <li>- s'organise, gère mieux son travail</li> <li>- sait comment venir en aide à ses camarades</li> </ul>
	Aspects cognitifs (11 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- peut réaliser les activités de la classe, des tâches plus complexes</li> <li>- a des réussites inattendues</li> <li>- a compris (consolidé) une nouvelle notion</li> <li>- a progressé techniquement en lecture ou en mathématiques</li> <li>- a acquis de nouvelles techniques (ou des stratégies) en calcul</li> </ul>
Niveau scolaire	Compétences et résultats (7 mentions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a amélioré ses résultats dans les évaluations faites en classe</li> <li>- les progrès sont visibles dans les résultats obtenus aux évaluations significatives ou formatives</li> <li>- a été promu au cycle suivant</li> <li>- s'exprime plus aisément en français (mesures CIF)</li> </ul>

### ASPECTS DIDACTIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Les attentes concernant l'amélioration des techniques de travail et d'apprentissage (voir tableau 15) font appel à un certain nombre de compétences organisationnelles, notionnelles et techniques que l'élève devrait être capable de mobiliser pour réaliser les tâches scolaires. Les effets observés par les enseignants titulaires concernent l'amélioration sur le plan méthodologique et technique. Leurs observations montrent que le soutien pédagogique produit plus d'effets sur le fonctionnement métacognitif de l'élève que sur les acquisitions. D'après ces commentaires, il apparaît que l'action de la pédagogie compensatoire se situe davantage dans «l'apprendre à apprendre» que dans la construction ou la consolidation des savoirs.

## **NIVEAU SCOLAIRE, COMPÉTENCES ET RÉSULTATS**

En comparant les attentes à l'égard du soutien pédagogique et les effets observés chez les élèves pris en charge, on remarque que l'amélioration des compétences ou des résultats scolaires n'est pas ce qui est principalement observé. Il y a là un décalage entre ce qui est attendu de la pédagogie compensatoire et les effets produits.

Trois enseignants perçoivent des effets indirects produits par le soutien pédagogique chez des élèves qui ne bénéficient pourtant pas d'aide. Lorsque l'enseignant de pédagogie compensatoire s'occupe des élèves en difficulté, l'enseignant titulaire peut se consacrer à ceux qui vont plus vite et/ou qui peuvent aller plus loin et leur proposer des activités de prolongement ou d'approfondissement.

Pour terminer, trois enseignants signalent que, parfois, aucune amélioration n'est observable malgré l'aide apportée. Dans ce cas de figure, ils considèrent qu'il faut s'interroger sur l'adéquation des mesures ou envisager le maintien comme une solution pertinente.

- Les principaux effets observés en classe par les enseignants chez l'élève ayant bénéficié de mesures compensatoires concernent l'amélioration de son comportement, de sa motivation, de sa confiance en lui et/ou de son autonomie.

- On peut observer une grande concordance entre les objectifs des projets, les attentes exprimées et les effets observés dans le domaine affectif et motivationnel.

- Les mesures dispensées produisent des effets observables sur des aspects cognitifs et, de façon plus marquée encore, sur le fonctionnement métacognitif de l'élève.

- En revanche, l'amélioration des compétences ou des résultats scolaires est relativement peu constatée. Ce constat soulève la question de savoir comment assurer la réussite de l'élève, objectif qui figure pourtant dans le projet de la moitié des établissements visités.

## **8.5 - DIFFICULTÉS DANS L'APPLICATION DU DISPOSITIF DE PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Les points forts et les avantages de chaque système d'aide ont été développés à la section 8.2. Pour en donner une image plus complète, chaque personne consultée a signalé les difficultés ou les obstacles rencontrés dans l'application des principes qui régissent le dispositif en vigueur dans l'établissement où il pratique. Parmi les points soulevés, certains présentent, à divers degrés, des problèmes d'application dans les établissements visités : la collaboration entre enseignants, la présence d'un deuxième enseignant en classe, le partage de compétences professionnelles, l'intégration des élèves en grandes difficultés scolaires dans des classes ordinaires ainsi que leur évaluation, les menaces de coupes budgétaires, la représentation du

soutien pédagogique, l'adhésion aux principes du système et l'implication des différents partenaires. Précédés d'une brève synthèse, les commentaires apportés par les différentes personnes interrogées sont présentés ci-après, par établissement.

*Etablissement A1 : Dans cet établissement, on voit que l'instauration d'un lieu ressources a des incidences sur le plan administratif et sur des aspects pédagogiques. La collaboration entre enseignants et la communication ne sont pas toujours simples.*

Le directeur signale des difficultés d'application dues à la dispersion des bâtiments scolaires. Ainsi, l'encadrement proposé par le lieu ressources implique le déplacement des élèves qui en bénéficient durant quelques périodes (d'une à cinq matinées) et qui, le reste du temps scolaire, vont à l'école dans une autre commune. Le directeur relève qu'il s'agit de difficultés de gestion des transports auxquelles viennent s'ajouter celles de la planification de la grille horaire. L'enseignant du CYP II parle aussi de l'intégration d'un élève dans le lieu ressources, qui, lorsqu'elle nécessite un déplacement, présente le risque de créer une situation de rupture dans le cursus scolaire habituel. Le directeur mentionne encore que la transmission des informations lors du passage des élèves d'un enseignant à un autre demande un effort de communication pour le transfert de données professionnelles. Selon lui, l'établissement est en quête de toutes sortes de solutions pour éviter la marginalisation. Il observe que les plus fortes résistances à la réintégration se font sentir au CYT, les enseignants du primaire étant plus enclins à accepter une vitesse d'acquisition, des capacités et un rythme de travail différents. Parmi ses préoccupations actuelles figure l'évolution de la conception de l'appui qui, à son avis, ne devrait plus être assimilé à du rattrapage, les déplacements des élèves et ceux des enseignants d'appui, ainsi que l'identification et la localisation des besoins pour une exploitation optimale des moyens à disposition. La question des transports d'élèves et des déplacements des enseignants de pédagogie compensatoire est également relevée par l'enseignant du lieu ressources qui est aussi MCDI. De plus, d'autres obstacles se situent dans les relations de collaboration et d'échanges avec les titulaires qui doivent être exemptes de la crainte de jugement. Les difficultés surgissent aussi lorsque les parents n'adhèrent pas à la démarche d'aide parce qu'ils ne reconnaissent pas les difficultés rencontrées par leur enfant. L'aspect contraignant de l'enveloppe pédagogique est également à prendre en compte dans les difficultés de financement de ce dispositif, certaines périodes pouvant être allouées à d'autres utilités pédagogiques, comme l'animation musicale ou la rythmique. Pour l'enseignant du CYP II, un des obstacles qui se présente pour le bon fonctionnement de ce genre de dispositif est l'adhésion qu'il doit susciter de la part de tout le corps enseignant. Il y a, par ailleurs, toute l'information à diffuser pour faire évoluer l'image du lieu ressources afin de dépasser celle de l'exclusion qui collait à la classe D. Pour l'instant, cet enseignant n'est pas convaincu de la pertinence des mesures d'aide intégrées aux activités de la classe. La difficulté se situe dans le chevauchement de compétences entre les deux enseignants, qui exige la clarification des rôles de chacun pour ce type d'intervention, notamment dans les activités et leur contenu à prévoir ensemble à l'avance.

*Etablissement A2 : Dans cet établissement, comme dans plusieurs autres, la présence d'un deuxième enseignant dans la classe et le partage de compétences professionnelles sont des défis importants à relever.*

Le directeur mentionne que les principales difficultés rencontrées dans l'application de ce système d'aide sont l'acceptation d'une deuxième personne dans la classe et la contrainte imposée au corps enseignant de sortir de la culture «classe D, classe ER». La première concerne la crainte du jugement d'autrui et la deuxième, la difficulté de partager un problème avec un collègue, sans le ressentir comme un aveu de faiblesse ou d'échec personnel. Les propos de l'enseignant du lieu ressources vont dans le même sens puisqu'il constate que les obstacles se manifestent lorsqu'il y a un manque de confiance de la part des titulaires et la difficulté à déléguer une part d'enseignement par crainte de ne pas pouvoir parcourir le programme dans son entier. Il ajoute toutefois que ces réticences sont plus marquées au secondaire qu'au primaire et que seul un petit nombre d'enseignants de ce degré n'adhèrent pas au système du lieu ressources. Pour l'enseignant du CYP I, la présence régulière d'un deuxième enseignant en classe n'est pas souhaitable, alors que son collègue du CYP II considère que la prise en charge de l'élève en classe est très positive car elle évite le clivage et l'effet d'étiquetage. Il ajoute cependant qu'un effectif de classe très chargé constitue un obstacle à ce type de fonctionnement, et qu'un allègement, tant spatial que sonore, paraît plus adéquat dans ce cas de figure. Par ailleurs, au vu de la limitation du

quota de périodes attribuées, il estime que cette forme d'aide est insuffisante pour les élèves en très grandes difficultés scolaires, pour lesquels une classe ER ou D serait, à son avis, certainement plus profitable.

**Etablissement A3 : *La difficulté d'établir une collaboration harmonieuse et un réel partenariat entre l'école et les familles est évoquée dans cet établissement.***

Pour le directeur, les difficultés rencontrées dans l'application du dispositif en vigueur dans son établissement se trouvent sur le plan administratif, plus précisément dans une répartition claire des tâches, à savoir *qui fait quoi ?* De plus, les suivis nécessitent un contrôle régulier et prennent une part non négligeable de son temps. Déjà évoqué auparavant, le statut de l'enseignant d'appui lui semble également être un autre obstacle à franchir pour qu'il soit considéré comme un partenaire à part entière, notamment lors des entretiens en réseau. A son avis, l'absence d'outils pour mesurer l'efficacité des mesures octroyées pose aussi un problème. La plupart du temps, il est difficile de savoir ce que l'aide a réellement apporté (*à quoi en serait l'élève s'il n'avait pas bénéficié de soutien ?*). Comme dans l'établissement B3, la configuration géographique de son établissement lui fait constater que tous les élèves ne sont pas égaux devant l'offre d'encadrement du groupe APA, puisqu'il implique le déplacement de certains d'entre eux, donc un nouveau contexte scolaire. Pour l'enseignant de pédagogie compensatoire, les principales difficultés d'application proviennent des résistances que lui opposent certains parents et quelques rares enseignants. Il déplore ainsi le fait que lorsque les parents ne sont pas devenus des partenaires dans la démarche, les élèves pris en charge ont du mal à progresser et que l'aide proposée est déconsidérée. L'adhésion des parents est également mentionnée par les deux enseignants titulaires qui la considèrent comme indispensable. L'un d'eux estime que le rôle des entretiens préliminaires est de démystifier les difficultés, de les délimiter avec précision sans les dramatiser et d'explicitier le type de mesures envisagées; l'autre enseignant pense que tous les partenaires doivent se mettre d'accord à propos des mesures octroyées. L'enseignant du CYP II ajoute qu'une vision négative de l'aide proposée présente un sérieux obstacle pour la pédagogie compensatoire. De plus, un manque d'informations et de retour de la part des enseignants de pédagogie compensatoire constitue un aspect très défavorable aux mesures attribuées. Pour l'enseignant du CYP I, l'hétérogénéité a des limites. Il se demande comment évaluer les connaissances d'un élève dont le programme est adapté, en deçà de ce qui est demandé à la classe, sans créer d'incohérence. Il signale également que l'introduction de la gestion par enveloppe pédagogique a eu des incidences sur la pédagogie compensatoire. Le directeur doit filtrer le nombre de demandes qui est en augmentation, et c'est la conférence des maîtres qui décide de conserver ou non l'ensemble des périodes d'appui en renonçant à certaines animations pédagogiques (la musique, la rythmique). Préoccupé par ces restrictions budgétaires, cet enseignant trouve dommageable de devoir sacrifier certaines prestations pour en conserver d'autres.

**Etablissement B1 : *La disponibilité de ressources humaines et financières ainsi que le partage de compétences professionnelles sont les principales difficultés relevées dans cet établissement.***

Le directeur mentionne que le pilotage du système et l'attention à porter aux situations particulières sont les deux pôles du projet en vigueur. L'impact qu'il peut exercer sur le développement du système se situe dans les intentions et non dans son contenu. Ce dispositif exige beaucoup de disponibilité de la part de l'ensemble des partenaires et nécessite de disposer de compétences professionnelles en suffisance. Globalement, il pense que ce sont les moyens, financiers et humains, qui constituent les obstacles à la mise en application de ce dispositif. Pour la MCDI, la principale difficulté se situe dans la scission qui existe entre le primaire et le secondaire. C'est la raison pour laquelle elle souhaite la création d'une équipe de pédagogie compensatoire couvrant l'ensemble de la scolarité qui permettrait de suivre l'évolution de chaque situation «à risque». La crainte du jugement et l'intrusion dans l'intimité de la classe sont également exprimées dans cet établissement par les deux enseignants titulaires qui évoquent ainsi la difficulté d'accepter la présence d'un deuxième enseignant dans la classe. *Accepter de laisser la place à un autre enseignant, c'est accepter de perdre un peu de pouvoir pour aller de l'avant*, remarque l'enseignant du CYP II qui ajoute que le fonctionnement à deux est une démarche qui ne doit pas être imposée, parce qu'elle est basée sur des relations de confiance, de respect, de bonne entente qui doivent être établies et non exigées. C'est aussi l'avis de l'enseignant du CYP I pour qui un fonctionnement trop différent, une autre forme de sensibilité constituent des obstacles dans ce système. Pour lui, le titulaire et l'enseignant de pédagogie compensatoire ont des

rôles complémentaires et doivent adopter une ligne de conduite semblable avec des options et des exigences identiques. L'enseignant du CYP II remarque que voir un collègue réussir là où on a échoué n'est pas facile à admettre, ce qui peut constituer un sérieux obstacle aux interventions de la pédagogie compensatoire.

**Etablissement B2 : *La collaboration entre enseignants et l'évaluation des élèves en grandes difficultés scolaires sont les principaux obstacles relevés dans cet établissement.***

Le directeur remarque que les difficultés d'application se situent dans trois formes de résistance : la difficulté à admettre la présence d'un autre enseignant dans la classe, le manque de pratique de différenciation pour pouvoir intégrer un enfant différent dans l'enseignement régulier et, enfin, le problème de la mise en œuvre concrète de ces principes, alors que l'adhésion à l'idéal théorique est réelle. Pour l'enseignante de pédagogie compensatoire, qui est aussi doyenne, les inconvénients de ce système se trouvent dans le nombre important de sollicitations auxquelles il faut répondre et dans le temps à consacrer à chaque situation. Par ailleurs, d'autres obstacles peuvent se présenter dans la compréhension, l'implication et l'adhésion des enseignants au modèle systémique, ainsi que dans des situations où la collaboration pédagogique n'est pas possible. Les deux enseignants titulaires disent qu'accepter une deuxième personne dans la classe est une difficulté majeure de ce dispositif. A leur avis, ouvrir la porte de sa classe c'est laisser pénétrer un collègue dans un monde intime et s'exposer à son jugement. L'instauration d'un climat de confiance et de respect mutuel, la modification des représentations leur paraissent nécessaires pour que cette ouverture puisse avoir lieu et que le dialogue pédagogique s'établisse. Toujours à ce propos, l'enseignant du CYP II dit que *le titulaire a la liberté de définir la place qu'il souhaite donner à une autre personne dans sa classe*. Les classes D et ER ont été supprimées dans cet établissement, ce qui a eu pour conséquence de répartir les élèves en difficulté dans les classes ordinaires, remarque le même enseignant. De ce fait, estiment les titulaires, la gestion collective de la classe est plus compliquée. Le seuil minimal requis pour tous les élèves interroge ces deux enseignants : ils se demandent quelle place donner à l'élève qui rencontre des difficultés massives, scolaires et comportementales ou qui n'a pas atteint les objectifs minimums du cycle précédent. Pour l'enseignant du CYP I, le système doit proposer des interventions efficaces, car, en dépit des moyens à disposition, la demande d'aide est grande. Pour l'enseignant du CYP II qui mentionne que des problèmes peuvent surgir lors de la promotion à un cycle supérieur, *faire le pari de l'intégration, c'est miser sur le maintien de l'enfant dans l'école publique ce qui exige une autre manière d'envisager l'enseignement*.

**Etablissement B3 : *L'intégration d'élèves en grandes difficultés scolaires dans l'enseignement ordinaire et la qualité des relations entre enseignants titulaires et enseignants de pédagogie compensatoire sont les principaux écueils mentionnés dans cet établissement.***

Le directeur signale que l'application du projet de pédagogie compensatoire rencontre plusieurs types de difficultés. La dispersion des bâtiments scolaires (comme dans les établissements A1 et A3) et le relatif isolement de certains enseignants ne sont pas fait pour le favoriser. L'appropriation de ses principes par tous les partenaires concernés, la pratique de la différenciation et les résistances du corps enseignant qui se traduisent par un questionnement régulier sur la nécessité de disposer ou non de classes particulières, sont les obstacles les plus importants dans la mise en place du projet. Concordant avec les propos du directeur, l'enseignant du CYP II parle d'un débat organisé par la direction autour de la problématique engendrée par l'intégration d'élèves en grandes difficultés scolaires dans les classes régulières. Le rôle de la classe D, loin d'être remis en question, semble au contraire conforter la vision que cette structure spécialisée apporte une solution judicieuse aux situations les plus complexes. Pour la doyenne de pédagogie compensatoire, les difficultés rencontrées se situent souvent dans le domaine du relationnel, provoquées par exemple par des regards différents sur une situation ou des points de vue divergents sur les méthodes d'enseignement à appliquer. C'est bien ce qui se dégage des propos tenus par les deux enseignants titulaires qui prennent beaucoup de précaution pour parler des relations avec les enseignants de pédagogie compensatoire : pour l'un, il est important de ne pas heurter des sensibilités, d'accorder les personnalités, de trouver des points de fonctionnement communs et d'améliorer les représentations et les jugements de valeur. L'autre enseignant relève que les échanges entre ses collègues et les enseignants d'appui à propos de la manière de procéder ou du moment à

prévoir pour la mise en œuvre des mesures ne sont pas toujours aisés. Pour lui, l'obstacle se présente lorsque les conseils donnés par l'enseignant d'appui au titulaire sont ressentis comme une leçon ou un jugement porté sur sa manière d'enseigner. Les deux enseignants relèvent que le manque d'informations données par l'enseignant de pédagogie compensatoire concernant notamment ce qui se fait durant les périodes de soutien constitue un aspect très défavorable. L'enseignant du CYP I mentionne également le manque d'adhésion des parents à la démarche d'aide comme un obstacle au soutien proposé. Il pense que cette attitude est liée à l'image dévalorisante véhiculée par l'appui, surtout auprès de certains parents d'élèves.

*Etablissement C1 : Cet établissement n'est pas le seul à mentionner comme difficulté majeure la compréhension, l'implication et l'adhésion du corps enseignant aux principes fondamentaux du système d'aide en vigueur.*

La principale difficulté citée par le directeur se situe dans la compréhension qu'ont les partenaires du système en vigueur dans les divers sites où il est ancré. Les enseignants de soutien pédagogique doivent, à partir d'un quota de périodes qui leur ont été attribuées, gérer un nombre important de demandes, accorder des priorités à certaines formes d'aide en tenant compte du fait que les titulaires sont souvent sous la pression d'une obligation de résultats. Cette gestion nécessite beaucoup de souplesse de leur part. De façon plus générale, les problèmes comportementaux et le manque d'investissement personnel de l'élève constituent des écueils pour l'aide proposée par la pédagogie compensatoire. Cette opinion est partagée par l'enseignant du CYP I et celui de pédagogie compensatoire qui parlent de l'intérêt et de l'utilité que l'élève voit d'aller à l'appui. L'enseignant de soutien estime que les obstacles, qui se présentent de manière exceptionnelle fort heureusement, sont le manque de collaboration et une confiance limitée des enseignants quant aux effets du soutien. Lorsque ces difficultés surgissent, les échanges s'avèrent peu productifs, les interventions et la qualité du travail sont différentes et les mesures dispensées paraissent décalées. A son avis, l'origine de ces problèmes se trouve dans des divergences de conception du métier d'enseignant. C'est aussi l'opinion de l'enseignant du CYP II qui estime qu'une conception différente du soutien à apporter, le manque de professionnalisme et d'implication représentent un véritable obstacle dans ce système d'aide. On constate que le manque de confiance réciproque peut avoir des incidences sur l'opinion que se font les élèves sur l'appui, selon les propos de l'enseignant du CYP I, qui pense aussi que les interventions du soutien peuvent véhiculer une image négative de «l'enfant en difficulté», surtout auprès des camarades de classe.

*Etablissement C2 : La représentation et l'évaluation des diverses mesures à disposition constituent les inconvénients principalement cités dans cet établissement.*

L'éclatement de l'établissement en 17 sites d'enseignement constitue pour le directeur, à l'instar de ceux des établissements A1, A3 et B3, l'obstacle majeur dans l'application du système d'aide parce qu'il pose un problème de cohésion. De plus, la diversité des besoins de la population scolaire nécessite d'adopter des solutions d'encadrement qui doivent rester souples et variées. Pour la doyenne de pédagogie compensatoire, ce dispositif exige de la vigilance : la pertinence, l'adéquation et le bien-fondé des mesures doivent être régulièrement évalués. Des sentiments mitigés à l'égard de la pédagogie compensatoire peuvent survenir, notamment lorsque, malgré l'octroi de mesures intensives, peu d'évolution est constatée. L'enseignant du CYP II mentionne qu'une vision négative de l'appui a pour conséquence la démotivation de l'élève et de ses parents, ce qui n'arrive heureusement pas très fréquemment. Cet enseignant a une préférence pour le soutien intégré, parce qu'il considère que l'élève qui doit quitter la classe et ses camarades est une forme de marginalisation difficile à assumer. Quant à l'enseignant de pédagogie compensatoire, il pense que la présence d'une personne extérieure à la classe peut être ressentie comme une contrainte ou susciter la crainte du jugement. A son avis, la perception d'aspects positifs ou négatifs à ce type de fonctionnement est liée aux rapports que les deux enseignants entretiennent.

*Etablissement C3 : Le fonctionnement de deux enseignants dans le cadre de la classe, le statut et les buts du soutien pédagogique présentent des difficultés d'application dans cet établissement.*

Pour le directeur, la principale difficulté rencontrée dans la mise en œuvre du dispositif d'aide se trouve dans la crainte qu'ont certains enseignants de voir leurs propres compétences professionnelles remises en question par la présence d'une personne extérieure dans le domaine assez intime de la classe. La doyenne de pédagogie compensatoire relève que ce type de fonctionnement nécessite des affinités personnelles et que des liens forts se nouent entre les différents enseignants qui interviennent dans une classe. Les réticences, identiques à celles qui surgissent avec l'assistantat, manifestent, selon elle, une crainte de jugement de son propre enseignement de la part d'une tierce personne. Elle estime que le travail des enseignants ressources auprès des titulaires est de ne laisser planer aucun doute quant à la non-remise en question de leur façon d'enseigner, et d'offrir une ouverture vers une autre manière de travailler ensemble. Une des difficultés majeures réside aussi dans le fait que, bien qu'intervenant aussi dans la classe, la fonction d'un enseignant ressources n'est pas celle de l'assistantat. On perçoit que cette distinction à opérer est liée au vécu de l'établissement dans les propos de l'enseignant du CYP I, qui associe la présence d'un deuxième enseignant en classe à l'assistantat. Pour sa part, il n'envisage pas d'accueillir régulièrement un collègue dans sa classe pour mener des activités en commun. De plus, un enseignant de pédagogie compensatoire qui aurait une vision très différente de l'enseignement et qui agirait sans le consulter serait un sérieux obstacle au soutien pédagogique. Pour l'enseignant du CYP II, ce sont le désaccord ou le manque de coopération des parents qui constituent les principales difficultés dans l'application du système compensatoire. Il parle également de la mise à l'écart du groupe classe comme une difficulté à surmonter, en faisant appel plus particulièrement aux objectifs à long terme du soutien. Selon lui, la pédagogie compensatoire doit apporter une aide momentanée, faite de fréquentes sollicitations pour inciter l'élève à se prendre peu à peu en charge par lui-même. Cette autonomie peut se développer si on lui a appris à identifier ses points forts pour s'y appuyer afin de compenser ses points faibles. Les restrictions budgétaires, qui concernent les dépenses étatiques dans l'ensemble du canton, inquiètent la doyenne de pédagogie compensatoire qui y voit une menace pour la pérennité du projet récemment mis en place.

*Etablissement C4 : A l'instar de collègues appartenant à d'autres établissements, les incidences des restrictions budgétaires sur le système d'aide inquiètent les enseignants de cet établissement. Des difficultés d'application se rencontrent dans la conception de l'enseignement et du soutien pédagogique ainsi que dans l'image de l'élève en difficulté.*

Pour le directeur, une des difficultés rencontrées dans l'application du système de pédagogie compensatoire est la lutte qu'il faudrait mener contre «l'école des fiches», celles que les bons élèves réalisent plus ou moins aisément et rapidement en classe, et que les élèves en difficulté doivent terminer à l'appui, à la maison ou aux devoirs surveillés. Par ailleurs, la pratique de la différenciation, trop souvent associée à une conception de l'enseignement individualisé, constitue un autre frein dans ce dispositif. En ce qui concerne les enseignants, l'engagement des enseignants de pédagogie compensatoire se fait par cooptation positive. A l'inverse, le fait de ne pas être connu ou d'être perçu défavorablement par le corps enseignant entrave grandement le travail de soutien pédagogique. Pour l'enseignant de pédagogie compensatoire, la collaboration entre enseignants, rendue difficile par des options pédagogiques trop divergentes, est un obstacle majeur dans ce système d'aide. L'enseignant du CYP I évoque la restriction des moyens octroyés au domaine de la pédagogie compensatoire comme étant l'un des aspects les plus défavorables au dispositif. La diminution des périodes implique que les besoins des élèves susceptibles de bénéficier d'aide doivent être rigoureusement identifiés. À son avis, l'insuffisance de moyens pourrait avoir, à long terme, des effets catastrophiques dans cet établissement où les besoins de soutien sont très importants. Pour l'enseignant du CYP II, un des aspects négatifs liés aux interventions de la pédagogie compensatoire est la perception dévalorisante que l'élève peut avoir de lui-même lorsqu'on lui apporte de l'aide. Il pense que tout enseignant doit rester vigilant quant à l'image véhiculée par l'appui, et plus particulièrement au regard porté par le groupe classe sur l'élève qui bénéficie d'aide. Il signale également que la mauvaise qualité de la collaboration entre titulaires et enseignants de pédagogie compensatoire et le manque d'adhésion des parents à la démarche d'aide constituent d'autres obstacles dans ce système.

## **8.6 - INCONVENIENTS PRATIQUES LIÉS AUX INTERVENTIONS DE LA PÉDAGOGIE COMPENSATOIRE**

Les enseignants titulaires (N=20) se sont exprimés à propos des inconvénients liés à la pédagogie compensatoire. Les commentaires apportés à cette question permettent de cerner les principales incidences de la pratique du soutien pédagogique sur la conduite d'une classe.

Dix enseignants parlent de l'effet contraignant exercé par les périodes réservées au soutien sur la gestion de la classe et l'organisation des activités. Les trois enseignants qui pratiquent systématiquement le soutien intégré mentionnent, par exemple, qu'il faut tenir compte des moments où le deuxième enseignant est présent en classe, prévoir ses déplacements entre les bâtiments scolaires, ce qui nécessite une planification très rigoureuse du temps scolaire. Les sept autres signalent qu'ils prévoient les activités en tenant compte du fait que certains élèves vont quitter la classe à un moment ou à un autre. Plusieurs disent qu'ils programment les séquences d'enseignement et d'apprentissage destinées au groupe classe lorsque tous les élèves sont présents et qu'ils veillent à ne pas introduire de nouvelles notions ou des sujets nécessitant des explications durant les moments de soutien. Certains enseignants précisent qu'il n'est pas judicieux de placer les périodes de soutien pédagogique sur des moments créatifs ou récréatifs (ACT-ACM, gymnastique, musique par exemple) qui généralement plaisent aux élèves.

Le fait de devoir quitter la classe est également mentionné par neuf enseignants qui parlent des moments d'enseignement manqués par les élèves pour se rendre à l'appui, mais aussi chez la logopédiste ou la psychomotricienne. Cet inconvénient se traduit par plusieurs préoccupations : le souci de respecter le programme, de terminer un travail, des activités qui se poursuivent et qu'il faudra faire rattraper, un «trou» dans l'enseignement de base, une rupture dans le déroulement de la journée, la nécessité de renoncer à une partie de la tâche commencée ou de cibler un objectif minimal.

Cinq enseignants disent que la collaboration avec un enseignant de pédagogie compensatoire implique une discussion sur la répartition des tâches. Quatre d'entre eux pratiquent du soutien intégré et disent, entre autres, qu'il est nécessaire de se mettre d'accord sur les règles de vie et les conditions de travail à faire respecter en classe, d'adopter une ligne de conduite où les options et les exigences sont identiques.

Trois enseignants signalent un accroissement du temps à consacrer aux concertations, aux entretiens avec les parents ou à la rédaction de rapports.

Que peut-on dégager de l'ensemble des observations mettant en évidence les difficultés d'application ?

- Le principal obstacle dans les dispositifs d'aide qui a été mis en évidence dans pratiquement tous les établissements et à tous les niveaux est la présence d'un deuxième enseignant dans la classe, parce qu'elle peut être ressentie comme une intrusion dans l'intimité de la classe et suscite, le plus souvent, la crainte du jugement d'une tierce personne sur sa propre pratique professionnelle.
- Le type de relations établies entre enseignants titulaires et enseignants de pédagogie compensatoire détermine la nature de la collaboration possible (ou non). Une des difficultés majeures de la pratique du soutien pédagogique, mentionnée par beaucoup d'enseignants, survient lorsque les relations sont difficiles à établir, non solidaires ou peu harmonieuses.
- La compréhension incomplète et le manque d'adhésion du corps enseignant aux principes fondamentaux du projet peuvent nuire au système mis en place.
- Le manque d'adhésion des parents, d'implication personnelle de l'élève dans la démarche d'aide entravent aussi de manière importante la mise en application des mesures dispensées.
- Quelle que soit sa forme, l'aide apportée à l'élève peut induire une image dévalorisante qui nuit aux meilleures intentions du dispositif en vigueur.
- La question des objectifs minimums à atteindre ainsi que leur évaluation se pose conjointement à l'intégration des élèves en difficulté dans une classe ordinaire.
- Décrite comme compliquée à mettre en œuvre, la pratique de la différenciation est une difficulté à surmonter dans les systèmes d'aide.
- La multiplicité et la dispersion des bâtiments scolaires de certains établissements, ainsi que des paramètres financiers constituent des freins dans certains dispositifs de pédagogie compensatoire.
- Du point de vue pratique, les interventions de l'enseignant de pédagogie compensatoire complexifient l'organisation et la planification des activités scolaires dans les classes.
- L'intervention de l'enseignant de pédagogie compensatoire dans la classe contraint l'enseignant titulaire à négocier la répartition des tâches avec lui.
- Certains enseignants considèrent que l'absence des élèves qui doivent quitter la classe pour bénéficier de mesures d'aide implique des renoncements au niveau des activités réalisées par l'ensemble de la classe.

## **9. - SYNTHÈSE ET CONCLUSION**

Les résultats présentés dans les cinq chapitres précédents ont donné un éclairage assez complet sur l'organisation, le fonctionnement et la pratique du soutien pédagogique dans 10 établissements primaires du canton, sur la base des informations récoltées au cours de 40 entretiens. Les mesures structurelles, les modalités d'intervention, les formes de collaboration, les procédures, la mise en œuvre et le suivi des mesures ainsi que les avantages et les inconvénients des différents systèmes ont fait l'objet d'observations détaillées, dont les éléments saillants ont été mis en évidence (sur fond grisé). La synthèse de ces résultats et leur mise en perspective aboutissent à un certain nombre de questions d'ordre plus général, se rapportant non seulement à la conception de la pédagogie compensatoire, mais aussi, plus globalement, à celle du système scolaire. Pour terminer cette étude, nous nous proposons d'explorer quelques pistes de réflexion dans ce sens.

### **9.1 - POLITIQUES DES ETABLISSEMENTS ET POLITIQUE DU DEPARTEMENT EN MATIERE DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

En adéquation avec les recommandations du Département, la majorité des établissements observés expriment l'intention de garder les élèves en difficulté dans un cursus régulier. Ces intentions se sont concrétisées de différentes manières et en plusieurs endroits du canton, notamment dans des établissements qui ont supprimé une ou plusieurs classes de pédagogie compensatoire et/ou élaboré des solutions innovantes. Parmi celles-ci, on trouve le soutien intégré aux activités de la classe ou le soutien intensif dispensé dans un lieu ressources. Avant aborder la question des alternatives aux classes de pédagogie compensatoire, l'analyse de l'organisation structurelle des établissements visités permet de faire le constat suivant :

- Trois établissements n'ont aucune classe de pédagogie compensatoire. Ces trois établissements sont situés principalement dans des régions rurales et ont des effectifs situés en dessous de 500 élèves.
- Trois établissements ont une classe de pédagogie compensatoire (classe D ou classe ER). Ils sont implantés dans des zones essentiellement périurbaines et accueillent entre 500 et 1000 élèves.
- Les quatre établissements citadins disposent de plusieurs classes de pédagogie compensatoire (entre 4 et 7 : classes D, classes ER, classes de l'enseignement spécialisé et classes d'accueil). Ils ont des effectifs compris entre 1000 et 1500 élèves.

Manifestement, la taille et la situation géographique des établissements de cette étude ont des incidences sur l'absence ou la présence d'un nombre plus ou moins important de mesures structurelles (classes) de pédagogie compensatoire. Conjointement à des effectifs élevés, les établissements urbains sont également fréquentés par une population «à risque» proportionnellement plus importante. On peut dès lors se demander si ces deux facteurs associés se conjuguent et limitent la

possibilité d'appliquer le principe d'intégration. En effet, garder dans l'enseignement régulier des élèves en grandes difficultés scolaires (en sachant que ce terme recouvre de multiples réalités) ne constitue pas le même genre de défi à relever, selon les caractéristiques et la proportion de cette population.

La volonté de garder tous les élèves dans un cursus régulier s'oppose souvent au doute que l'enseignement ordinaire puisse offrir l'encadrement adéquat à certains élèves «hors normes». Les établissements qui disposent de mesures structurelles de pédagogie compensatoire disent offrir aux élèves qui les fréquentent l'aide spécifique dont ils ont besoin. En effet, beaucoup d'enseignants estiment que ces classes leur offrent un cadre et un accompagnement meilleurs que ceux d'une classe ordinaire. L'orientation dans une classe de pédagogie compensatoire n'est souvent pas considérée comme une forme d'exclusion, car ce type de structure fait partie intégrante de l'établissement. Les avis recueillis sont représentatifs de la culture éducative établie depuis plusieurs décennies dans le canton, à savoir que les besoins particuliers sont le plus souvent confiés à des spécialistes (de l'enseignement spécialisé, mais aussi à des logopédistes, des psychologues ou des psychomotriciens). Or, la délégation intégrale de la prise en charge à une tierce personne, comme c'est le cas lors d'une orientation dans l'enseignement spécialisé, n'est plus en phase avec la politique intégrative voulue actuellement par le Département.

Dans cette étude, l'hétérogénéité des élèves dans une classe a plusieurs fois été mentionnée comme posant problème, plus particulièrement lorsqu'il est question d'évaluation. La référence aux normes scolaires, le niveau de maîtrise ou les objectifs à atteindre à la fin d'un cycle inquiètent passablement les enseignants qui craignent de promouvoir au degré supérieur des élèves qui n'y seraient pas suffisamment préparés. On comprend d'autant mieux ce sentiment que, dans le nouveau cadre général d'évaluation, l'article 18 du RLS dit que *pour être promu d'un cycle à l'autre, l'élève doit avoir atteint les objectifs fondamentaux des disciplines évaluées*<sup>25</sup>. Sans vouloir entrer trop loin dans le vaste débat de l'évaluation, nous relevons que le rôle de la pédagogie compensatoire est d'apporter des solutions «normées» aux élèves qu'elle souhaite garder dans un cursus régulier. Pour que ce soit possible, il paraît indispensable que les enseignants de pédagogie compensatoire aient une connaissance approfondie des objectifs fondamentaux définis par le plan d'études vaudois (PEV), même s'ils ne sont pas responsables de l'évaluation des élèves pris en charge. Le PEV précise que *pour être promu, les élèves ne doivent pas démontrer leur maîtrise de tous les éléments du programme. Seules certaines compétences, essentielles et nécessaires pour la suite de la scolarité, sont exigées*<sup>26</sup>. S'inspirant de cette définition, les interventions du soutien pédagogique devraient être ciblées sur le seuil minimal à atteindre, plutôt que sur le niveau global de la classe. Cela pose évidemment la question des écarts possibles entre les attentes institutionnelles et celles des enseignants.

Plusieurs personnes ont mentionné que l'intention de garder les élèves en difficulté dans l'enseignement régulier ne se décrète pas de manière autoritaire. L'intégration

---

<sup>25</sup> Article 18 du règlement d'application de la Loi scolaire, en vigueur depuis le 1<sup>er</sup> août 2005.

<sup>26</sup> PEV 2006, partie B, p.2.

ne peut être que le résultat d'une volonté pensée et déterminée entre partenaires, et se faire à certaines conditions : élaboration, négociation, consultation et adhésion de toutes les personnes concernées (direction, enseignants, parents, élèves, etc.), mise en place de mesures d'encadrement pertinentes et efficaces (dans et hors de la classe), réévaluation régulière de la situation (par le travail en réseau ou en concertation, par exemple). Il ressort de notre analyse que l'intégration nécessite un engagement important qui implique des ressources humaines, intellectuelles, matérielles et financières mises au service d'un projet commun.

## **9.2 - PROJETS DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE ET DISPOSITIFS D'AIDE**

Tous les établissements qui ont participé à la recherche ont un projet, plus ou moins formalisé, concernant le soutien à apporter aux élèves rencontrant des difficultés scolaires. Leurs objectifs généraux visent à apporter une aide adaptée à l'élève pour répondre à ses besoins spécifiques et à lui assurer le bien-être physique, affectif et intellectuel à l'école. Dans beaucoup de projets, des objectifs concernent aussi le soutien à assurer aux enseignants, comme le fait d'offrir un encadrement aux titulaires des classes et de favoriser la collaboration entre eux. Le maintien de l'élève dans un cursus ordinaire, la promotion de la réussite scolaire ou la prévention de l'échec scolaire sont en revanche des objectifs qui apparaissent moins explicitement dans les projets de pédagogie compensatoire.

Dans les divers dispositifs de pédagogie compensatoire observés, nous trouvons des mesures structurelles, qui offrent un soutien intensif à temps complet dans une classe, ainsi que des mesures ambulatoires, qui nécessitent le déplacement de l'élève (des élèves) ou de l'enseignant de soutien, sous forme d'appui, de cours intensifs de français (CIF) et de soutien itinérant (soutien pédagogique spécialisé, renfort pédagogique, MCDI, etc.). Tous les établissements observés disposent de ces trois dernières mesures ambulatoires, à l'exception de l'un d'entre eux dans lequel les mesures intensives ne sont pas dispensées de manière ambulatoire, probablement parce plusieurs mesures structurelles sont à disposition pour offrir un soutien à temps complet dans une classe de pédagogie compensatoire.

De plus, certains établissements offrent des mesures mixtes, qui regroupent, dans un local spécifique, des élèves ayant une problématique similaire et provenant de plusieurs classes, pour une durée allant de une à cinq matinées par semaine. Dans ce type de mesures figurent les groupes d'accueil pour les élèves allophones, les classes du mercredi pour les élèves à haut potentiel intellectuel et les lieux ressources qui offrent un soutien intensif, à temps partiel, à des élèves rencontrant des difficultés en français et/ou en mathématiques. Dans l'étude, les trois établissements situés dans une zone rurale ont instauré un lieu ressources, deux établissements ont un groupe pour les élèves HPI, un établissement dispose d'un groupe d'accueil et un dernier a créé un groupe jeu.

Les observations réalisées permettent de dire que, dans les établissements visités, les mesures traditionnelles d'aide ambulatoire sont assez similaires, alors que les mesures mixtes pourraient être une réponse donnée à des caractéristiques locales, comme la situation géographique de l'établissement, les particularités de sa

population scolaire ou encore la «sensibilité» des personnes en place visant à proposer des solutions particulières à des problématiques spécifiques. Nous remarquons aussi que, dans 8 établissements, la suppression d'une ou plusieurs classes D ou ER a été l'élément déterminant une nouvelle orientation de leur politique d'aide aux élèves en difficulté. Dans ces établissements, on assiste à l'organisation de nouvelles mesures pour remplacer les prestations structurelles, sous la forme d'un projet qui a favorisé :

- l'ouverture d'un lieu ressources, pour deux d'entre eux;
- l'introduction du soutien intégré (de type MCDI), dans trois établissements;
- la création d'une équipe de pédagogie compensatoire qui dispense l'ensemble des mesures ambulatoires, dans trois autres établissements.

La variété des choix opérés indique que l'élaboration d'un projet est liée à des particularités contextuelles; en revanche, les avis des différents acteurs convergent sur les conditions qui favorisent son développement.

Le rôle important de la direction et de son conseil a été relevé à plusieurs reprises, mettant en évidence que la hiérarchie doit garantir un cadre clair et sécurisant à tout projet pour en assurer la cohérence. Son développement repose également sur une définition explicite des visées et des enjeux de la part des partenaires concernés, ainsi que sur leur volonté de s'y engager et d'en devenir partie prenante. La compréhension et l'adhésion aux principes du projet, comme l'avait constaté Gather-Thurler (2001), sont également des facteurs importants, notamment lorsqu'il s'agit de le mettre en application.

### **9.3 - FONCTIONNEMENT ET INTERVENANTS**

On a vu au cours de cette étude que la mise en place et le suivi de mesures de pédagogie compensatoire sont basés sur la concertation et la collaboration. Cependant, le mode de fonctionnement des divers dispositifs observés varie en fonction du type de mesures octroyées, ainsi que du statut des intervenants concernés. Peeters (2001) définit 4 formes de concertation qui permettent de distinguer le rôle propre à chacun des groupes ou équipes en fonction dans les établissements visités :

- la prise de décision est généralement le fait d'une équipe pluridisciplinaire, qui, lors d'une rencontre de réseau, a pour mandat d'analyser une (ou plusieurs) situation(s) et de proposer des mesures d'aide, plus particulièrement lorsque la situation est complexe et qu'il s'agit d'envisager des mesures intensives, un maintien ou une orientation hors du cursus régulier;
- la gestion de projets est confiée, dans quelques établissements, à une équipe de pédagogie compensatoire instituée, dont la mission est de gérer globalement l'ensemble (ou presque) des mesures compensatoires. Ces équipes se rencontrent régulièrement pour harmoniser leur pratique,

analyser et se répartir les demandes de prise en charge, discuter et évaluer les mesures octroyées, etc.;

- le partage d'expériences professionnelles a lieu dans le cadre des rencontres qui regroupent des intervenants spécifiques (maîtresses d'appui, maîtresses de CIF, MCDI, enseignants de classes D, etc.) dans les établissements qui ne disposent pas d'une équipe de pédagogie compensatoire. Dans ce cas, la gestion de la pédagogie compensatoire est réalisée par secteur, en fonction de la spécificité des mesures proposées, le CIF, l'appui, le soutien intensif, etc. Les différents groupes d'intervenants sont appelés à se rencontrer quelques fois par année, le plus souvent pour des raisons administratives. Ils ne constituent généralement pas une équipe à proprement parler;
- la résolution de problèmes concerne l'enseignant titulaire et celui de soutien pédagogique. En effet, l'attribution des mesures de pédagogie compensatoire dites «légères» (l'appui notamment) ainsi que le suivi de l'élève résultent d'une concertation informelle mais régulière entre l'enseignant titulaire et l'enseignant de soutien pédagogique.

Relevons ici la place importante prise par l'informel dans la communication entre enseignants, qui montre que le côté opérationnel des mesures d'aide nécessite de nombreux rétrocontrôles et réajustements. La prise en charge d'un ou plusieurs élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, implique en effet que des relations se créent pour favoriser la collaboration. La qualité des relations qui doivent s'établir a été souvent mentionnée, notamment les bases sur lesquelles elle se construit : confiance et respect mutuels, affinités personnelles, délégation, partage de valeurs ou de responsabilités, etc. Les avis recueillis montrent que le partage des responsabilités entre enseignants suppose un niveau de coopération très exigeant, parce qu'il nécessite un cadre de référence commun (formation, principes du projet, etc.), l'adoption d'une ligne de conduite et d'objectifs identiques, la détermination des rôles de chacun, la participation à la conduite de tout ou partie de la classe, ainsi qu'à l'évaluation des acquisitions ou aux réseaux concernant les élèves suivis. C'est à ces conditions que l'on peut parler de co-opération. Dans cette étude, on observe que les enseignants de soutien pédagogique qui interviennent plus fréquemment en classe sont mieux à même de partager des responsabilités avec les titulaires.

Cependant, au travers des difficultés d'application relevées par les enseignants, on voit que cette modalité d'intervention est loin de faire l'unanimité; l'univers de la classe est souvent décrit comme un monde intime où la présence d'une tierce personne, fût-ce un collègue, fait craindre le jugement professionnel, mais aussi le renoncement à une partie du pouvoir. La co-opération ne qualifie ainsi, dans cette étude, qu'une faible proportion des actions entreprises pour venir en aide aux élèves en difficulté.

Par leur fonction, les enseignants de pédagogie compensatoire sont les principaux vecteurs de la différenciation, les caractéristiques essentielles de leur pratique étant de proposer des approches diversifiées ainsi que des solutions spécifiques et adaptées aux situations qui leur sont confiées. Conçue de cette manière, la dynamique propre au soutien pédagogique consiste non pas à faire «plus de la même chose», mais à chercher d'autres pistes, à proposer d'autres supports et à

trouver d'autres entrées. Il paraît important que les enseignants de pédagogie compensatoire, quels qu'ils soient, mettent en valeur cet aspect capital de leur rôle s'ils veulent que le soutien pédagogique dépasse l'image de «rattrapage» observée à plusieurs reprises dans la recherche. En plus de la différenciation, d'autres caractéristiques propres au soutien pédagogique ont été mentionnées, comme la possibilité d'avoir une autre vision de l'élève en difficulté, de créer des liens particuliers avec lui grâce à une prise en charge plus individualisée et lui consacrer du temps pour l'accompagner à son rythme dans ses démarches, pour lui donner des explications complémentaires ou faire un détour par le concret en manipulant du matériel.

Le rôle joué par les enseignants de pédagogie compensatoire dans l'application de la différenciation est sans doute très important, mais il conduit à se demander ce qui se passe en amont. Rey (2007) dit que *mettre en place des pratiques de différenciation peut se penser à trois moments : avant un apprentissage (a priori), pendant l'apprentissage<sup>27</sup> ou après un apprentissage (a posteriori)*. Notre étude a montré ce qui se fait dans le cadre de la remédiation (différenciation a posteriori) pour des élèves éprouvant des difficultés; nous avons vu que, la plupart du temps, cette aide est apportée hors de la classe et après que l'apprentissage ait été introduit en classe. Il serait intéressant de donner un éclairage plus complet sur les moments de mise en œuvre de cette pratique, avec un autre dispositif de recherche. En effet, les actions différenciées proposées par la pédagogie compensatoire constituent-elles un complément à la différenciation planifiée (a priori) et appliquée pendant les apprentissages (immédiate et spontanée) par les enseignants titulaires ou se limite-t-elle à la remédiation (a posteriori) ?

Dans les établissements observés, nous avons vu que les interventions d'aide sont pratiquées par des enseignants désignés dans la recherche par le terme générique d'«enseignants de pédagogie compensatoire». Parmi eux, on trouve des enseignants d'appui, des enseignants de CIF, des enseignants réguliers, des enseignants spécialisés, des enseignants de classe D, etc. Ces diverses dénominations sont parfois liées à une formation spécifique, donc à un statut (comme enseignant spécialisé ou de classe D), mais elles désignent le plus souvent une fonction occupée dans le cadre de la pédagogie compensatoire. Or, nous constatons un écart important entre le statut acquis grâce à une formation spécifique et la fonction exercée. Par exemple, l'appui est le plus souvent donné par des maîtresses d'appui, mais il peut également être dispensé par un enseignant régulier qui complète ainsi son horaire d'enseignement. Dans la moitié des établissements de l'étude, les cours de français intensif sont confiés à des maîtresses d'appui. Le soutien intensif ambulatoire ou mixte (lieux ressources) est le plus souvent assuré par des enseignants spécialisés ou des enseignants de classe D; dans plusieurs établissements, cette mesure est également du ressort des maîtresses d'appui, notamment lorsqu'elles font partie d'une équipe de pédagogie compensatoire qui gère l'ensemble des mesures, ou lorsqu'il n'y a pas d'enseignant de classe D à disposition pour dispenser des mesures de type MCDI.

---

<sup>27</sup> Perrenoud (1995) qualifie cette forme de différenciation d'*immédiate* et *spontanée*.

On voit que la maîtresse d'appui est un peu «l'enseignante à tout faire» de la pédagogie compensatoire. Dans le même temps, elle n'a généralement pas de formation spécifique correspondant à cette multifonction. De plus, les différences existant dans l'engagement pour ce poste lui donnent un statut fragile et ne facilitent pas sa stabilisation. Pour revaloriser cette fonction, il conviendrait, entre autres, de proposer des modules de formation continue axés sur les problématiques spécifiques aux diverses mesures d'aide; on pourrait aussi proposer de valider les acquis d'expérience des enseignants de soutien pédagogique, notamment chez ceux qui occupent le terrain de l'aide depuis de nombreuses années et se sont formés en fonction de leurs besoins, en dehors d'une formation qualifiante. Par ailleurs, l'annualisation de l'horaire des enseignants de soutien pédagogique ne devrait pas être liée à l'annualisation des mesures compensatoires pour les élèves. Cette distinction est développée un peu plus loin.

## 9.4 - INTERVENTIONS ET MODALITES

Dans la majorité des établissements visités, les enseignants d'appui n'interviennent que rarement dans la classe, et le CIF est exclusivement dispensé hors de la classe. En revanche, le soutien intensif est une mesure dispensée autant dans le cadre de la classe régulière qu'en dehors de celle-ci, souvent de manière conjointe. Un des établissements observés constitue une exception : en raison du projet en vigueur, les interventions des membres de l'équipe de soutien pédagogique sont systématiquement intégrées aux activités de la classe. Dans cet exemple, on voit que la modalité d'intervention privilégiée est déterminée par un choix stipulé dans le projet de pédagogie compensatoire. Dans cette étude, on remarque que généralement, plus l'enseignant de soutien dispose de temps hebdomadaire pour l'élève, plus il peut l'accompagner dans sa classe. Dans la majorité des établissements observés, le mandat des enseignants d'appui (et accessoirement de CIF) ainsi que le temps imparti pour cette mesure ne sont pas suffisamment incitatifs pour justifier des interventions intégrées régulièrement aux activités de la classe. On observe donc que les pratiques traditionnelles se perpétuent et ne correspondent pas au cadre réglementaire stipulant que *les mesures d'appui s'intègrent à la vie de la classe et visent à y maintenir les élèves concernés*<sup>28</sup>.

La difficulté d'accepter la présence d'un deuxième enseignant dans la classe permet d'expliquer en partie cette divergence entre pratique et théorie; d'autres facteurs ont été évoqués par les enseignants, comme l'augmentation du volume sonore ou le manque de place dans la classe, la difficulté pour certains élèves de se concentrer en présence d'autres camarades ou la nécessité de reprendre une notion à la base. Cette question n'a pas été assez explorée dans la présente étude et mériterait un approfondissement permettant de mieux comprendre les enjeux liés aux interventions intégrées, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Les mesures intensives sont accordées le plus souvent selon une procédure rigoureuse, déterminant plus ou moins formellement la modalité d'intervention, les

---

<sup>28</sup> Loi scolaire, article 43, modifié en 1996 et 1999.

objectifs, mais surtout la durée de la prise en charge. Les mesures «légères», comme l'appui, sont en revanche rarement limitées dans le temps et bon nombre de suivis se font à l'année dans les établissements qui ont participé à la recherche, même si certains bilans de suivis sont effectués tous les trois mois. De plus, le recensement des besoins en fin d'année scolaire incite certainement à «diluer» les prises en charge sur plusieurs mois pour assurer l'engagement des enseignants d'appui. Dans un rapport analysant l'efficacité d'un dispositif compensatoire, Piquée et Suchaud (2002) remarquent que les résultats les plus probants ont été obtenus grâce à une aide intensive accordée par un enseignant disponible à temps complet dans l'établissement, à des élèves pris en charge durant plus de six heures par semaine. Les deux auteurs constatent par contre que les élèves ayant bénéficié de la prise en charge la plus longue sont ceux qui ont le moins progressé. Ces constats ainsi que les observations réalisées, suggèrent de privilégier les actions massives et de courte durée. Cela entraînerait localement une augmentation de la part dévolue à l'appui et favoriserait une meilleure intégration des interventions des enseignants de soutien à celles des enseignants réguliers. Il semble aussi qu'il serait judicieux de ne pas lier l'engagement des enseignants d'appui aux besoins ponctuels des élèves.

Rappelons brièvement que les sources de financement diffèrent en fonction du type de mesure d'aide. L'appui est compris dans le taux d'encadrement de chaque classe CYP (à raison d'une période/hebdomadaire) et provient donc de l'enveloppe pédagogique accordée par la DGEO aux établissements. Les mesures CIF sont attribuées nominativement aux élèves primo arrivants ou sous forme de quota dans les établissements ayant une forte proportion d'élèves allophones, par la DGEO. De plus, des périodes complémentaires peuvent être allouées par la DGEO pour la réalisation d'un projet spécifique. A l'exception des classes ER et des classes d'accueil (CIF), le financement des mesures structurelles et ambulatoires intensives dépend du SESAF. De manière assez caricaturale, on peut dire que les mesures «légères» sont financées par l'enseignement obligatoire (à l'exception toutefois du CIF, qui peut comprendre entre 2 et 4 périodes/hebdomadaires). Lorsque celles-ci deviennent insuffisantes, il faut mobiliser l'enseignement spécialisé pour bénéficier d'un traitement plus soutenu. Dans l'étude, beaucoup d'élèves du CYP I ont entre 20 et 45 minutes hebdomadaires d'appui pédagogique et, comme on l'a vu dans les modalités d'intervention, ce temps est souvent partagé entre plusieurs élèves. Des mesures plus intensives sont envisagées lorsque les difficultés persistent; le nombre de mesures structurelles, mixtes et ambulatoires destinées plus particulièrement à des élèves du CYP II font penser que les interventions antérieures ont été insuffisantes, voire peu efficaces.

Faut-il attendre que les petits problèmes deviennent grands pour obtenir les moyens d'y remédier ? Le bilan réalisé par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) à l'école primaire française montre que les difficultés repérées tôt dans la scolarité risquent de s'aggraver tout au long du parcours scolaire si l'on tarde à intervenir (Bilan du HCE, 2007). Rejoignant les conclusions de Ntamakiliro et Longchamp (2004), nous pensons que la pédagogie compensatoire devrait avoir les moyens de proposer deux approches complémentaires, l'une curative, l'autre préventive, et que cette dernière devrait être mise en œuvre surtout au début de la scolarité. C'est dans les premières années qu'il faut intervenir massivement pour engager tous les élèves dans une dynamique favorisant l'apprentissage.

## 9.5 - (AUTO)EVALUATION DES DISPOSITIFS

Toutes les personnes interrogées se disent satisfaites du système de pédagogie compensatoire mis en place dans leur établissement. La collaboration entre enseignants, l'encadrement offert aux titulaires, le bien-être de l'élève à l'école, l'aide ciblée offerte à l'élève et le rôle de l'enseignant de soutien dans l'intégration (ou le maintien) d'élèves en grandes difficultés dans la classe sont les principaux points forts relevés. Néanmoins, ces avis positifs restent subjectifs en l'absence d'instruments d'analyse des dispositifs, ce qui est regretté principalement par des directeurs d'établissements. En effet, il est difficile d'évaluer objectivement un projet, particulièrement lorsque ses visées sont formulées en termes généraux, comme assurer la réussite des élèves ou offrir le plus rapidement possible l'aide dont certains élèves ont besoin. Les différents modes d'évaluation à disposition (bilans d'activité, synthèses de fonctionnement, etc.) se limitent généralement à des dimensions organisationnelles et/ou administratives. Jaeggi et Osiek (2007) relèvent qu'une trop grande centration sur des éléments organisationnels peut faire perdre de vue les objectifs pédagogiques d'un projet. Une évaluation interne est utile et réalisable à condition qu'elle se porte au niveau opérationnel des mesures dispensées, c'est-à-dire sur des objectifs pédagogiques précis.

A ce propos, on a vu que les effets observés par les titulaires chez les élèves pris en charge par la pédagogie compensatoire se situent principalement dans le domaine affectif et motivationnel (amélioration du comportement en classe, meilleures relations avec les pairs, motivation renforcée, confiance en soi retrouvée, autonomie développée, etc.), alors que l'amélioration des compétences et des résultats scolaires est moins souvent constatée. Le rapport de Ducoing, cité par Gillig (1998), fait un constat identique à propos des résultats obtenus par les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) en France. Les effets constatés ne concernent pas le domaine scolaire proprement dit, mais plutôt le changement d'attitudes et de comportements des élèves, l'amélioration de leur sociabilité et un mieux-être psychologique. Gillig en conclut que *l'existence de progrès significatifs chez les enfants était très peu appréhendée dans les moyens d'évaluation interne que se donnaient les personnels des GAPP.* (p.221)

Les observations réalisées dans l'étude mènent à penser qu'il serait souhaitable de renforcer l'évaluation interne des dispositifs, en mettant par exemple en relation les objectifs des «contrats» de pédagogie compensatoire et le contenu des bilans d'activité. Ceci permettrait aux différents partenaires concernés de vérifier si les objectifs visés par les prises en charge sont atteints ou non.

Toujours à propos des effets produits par les interventions de la pédagogie compensatoire, signalons l'impact de l'image véhiculée par l'aide auprès des élèves, de leurs camarades de classe et des parents. La plupart des enseignants disent que les élèves apprécient qu'un adulte s'occupe d'eux personnellement et leur accorde une attention particulière; toutefois, quelques-uns relèvent des effets négatifs, comme la démobilité liée à une mauvaise image de soi (*l'élève qui ne peut rien faire seul puisqu'il a besoin d'aide*) et d'autres évoquent la rupture dans le déroulement des activités réalisées en classe lorsque l'élève doit la quitter. Les effets néfastes du marquage, de la stigmatisation et du sentiment d'exclusion, relevés par

nombre d'auteurs (Mingat, 1991; Perrenoud, 1991; Doudin, 1996, entre autres), méritent d'être sérieusement pris en compte tant par les titulaires que par les enseignants de pédagogie compensatoire lorsqu'ils mettent des mesures de soutien en place.

## 9.6 - EN CONCLUSION

Les constats effectués au cours de cette recherche ne permettent pas de dire si, parmi les dix systèmes compensatoires observés, il en est un nettement plus performant que les autres. Cependant, certains éléments mis en évidence sont plus porteurs d'indices de réussite que d'autres. Sachant que l'idéal reste une utopie et que la prise en compte des besoins spécifiques et des ressources locales est nécessaire, quelques conditions nous semblent favoriser la cohérence et la pertinence d'un dispositif d'aide. Ce sont en particulier :

- La présence d'un projet bien défini, comprenant des principes et des objectifs clairs, constituant un cadre que la direction soutient et explicite à l'ensemble du corps enseignant de l'établissement. On peut ajouter sous ce point que les objectifs du projet pourraient marquer de façon affirmée la volonté d'assurer la réussite scolaire en plus du bien-être de l'élève.
- Des partenaires qui, volontairement, s'engagent et s'impliquent dans l'élaboration et l'application de ce projet. On comprend par là une équipe pédagogique, composée d'enseignants de différentes formations, appelée à partager des responsabilités dans le projet et à fonctionner comme ressources en matière de pédagogie compensatoire pour l'établissement.
- Des enseignants (spécialisés ainsi que des spécialistes en pédagogie, en didactique, etc.) qui proposent diverses mesures d'aide, et notamment, des mesures massives surtout au début de la scolarité. Celles-ci pourraient être proposées sous forme d'ateliers ou s'inspirer de modèles existants, comme les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture (MACLE)<sup>29</sup> appliqués en France.
- Le mandat donné aux enseignants de soutien devrait préciser que, dans la majorité des cas, l'aide est apportée au sein de la classe. En effet, les enseignants de pédagogie compensatoire doivent promouvoir le travail en collaboration, dans le cadre des réseaux, mais aussi dans celui de la classe régulière, dans la perspective d'une école pleinement intégrative.
- Des interventions ciblées et limitées dans le temps, pour lesquelles des objectifs opérationnels sont fixés et dont on cherche à évaluer régulièrement les effets sur les compétences et les résultats des élèves.

---

<sup>29</sup> Les MACLE sont une forme de décloisonnement, massif et concentré dans le temps, permettant à des groupes réduits d'élèves de se familiariser avec l'apprentissage de la lecture. Voir sous <http://www.bienlire.education.fr>

## BIBLIOGRAPHIE

- Abbet, J.-P. (2000). Pratiques éducatives et visées préventives : un point de vue pédagogique. *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, 12, 2-4.
- Bernardin, J. (2005). Un regard d'ensemble. L'aide : comment en sortir ? CRAP : *Cahiers Pédagogiques*, 436, 53-55.
- Béatrix, D., & Martin, D. (2000). Gestion pédagogique des difficultés d'apprentissage et de comportement. *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, 12, 12-15.
- Blanchet, A. (1999). La pédagogie compensatoire au cycle de transition. *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, 7, 1-13.
- Blanchet, A. (2004). *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire. Contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM*. Lausanne : URSP.
- Broch, M.-H. & Cros, F. (1989). Ils ont voulu un projet d'établissement : stratégies et méthodes. *Rencontres pédagogiques, recherches/pratiques*, 25.
- Chauveau, G. (2005). L'aide peut-elle gêner les apprentissages ? Dix risques majeurs. CRAP : *Cahiers Pédagogiques*, 436, 25-26.
- Clerc, F. (2005). Loin des fausses évidences. Pour sortir des impasses de la politique éducative. CRAP : *Cahiers pédagogiques*, 436, 22-24.
- Courtois, B., & Josso, M.-C. (1997). «Introduction». In B. Courtois & M.-C. Josse (sous la dir.). *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Lausanne & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Cretton, C. (2000). Un audit sur les appuis : pour quoi faire ? *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, 16, 8-9.
- Daepfen, K. (2003). *Etude sur la prise en charge des élèves intellectuellement précoces*. *Revue de littérature*. Lausanne : URSP.
- Doudin, P.-A. (1996). Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace ? *Psychoscope*, 9, 4-7.
- Doudin, P.-A., avec la coll. de Moreau, J. (2002). *Evolution du système scolaire vaudois au travers d'un ensemble d'indicateur*. Lausanne : URSP.
- Durussel, J.-F., & Lavanchy, P. (1999). Se donner des buts atteignables. *Deux points : «ouvrez les guillemets»*, 7,1.
- Férole, J., Rioult, J., & Roure, D. (1991). *Le projet d'école. L'école au quotidien*. Paris : Hachette Education.
- Fortier, J. (2003). Le succès de la concertation. *Observatoire québécois du loisir*, 1, 4.
- Gather-Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In G. Pelletier. *Autonomie, projet et évaluation d'établissement : un cadrage pour l'action*. Montréal : Afides. Online : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2001/MGT-2001-02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2001/MGT-2001-02.html)

- Gilliéron, P. (2000). Travailler en équipe : quelles attentes ? *Deux points : «ouvrez les guillemets*, 9, 15-16.
- Gillig, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Grossenbacher, S. (1994). *L'appui pédagogique à l'école, Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse. Rapport de synthèse du Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (CSRE)*, 1. Aarau : CSRE.
- Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/Tattes. Premier rapport intermédiaire, année scolaire 2006-07*. Genève : SRED.
- Leutwyler, J. (2002). La gestion pédagogique des difficultés scolaires. *Deux points : «ouvrez les guillemets*, 17, 2-5.
- Leutwyler, J. (2004). *Bilan de l'exploration aux cycles primaires*. Lausanne : URSP.
- Martin, D. (1999). Vers de nouvelles pratiques en pédagogie compensatoire ? *Deux points : «ouvrez les guillemets*», 7, 2-5.
- Mingat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*. XXXII, 515-549.
- Ntamakiliro, L., & Longchamp, A.-L. (2004). *Connaissances et compétences des élèves vaudois après deux ans d'école primaire*. Lausanne : URSP.
- Osiek, F. (2002). *Le projet d'établissement, évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail*. Genève : SRED.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*. Paris : Retz.
- Peeters, L. (2001). *La concertation dans l'enseignement. Outils pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Perrenoud, P. (1991). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ? Texte remanié et complété d'une conférence*. Genève : FAPSE.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF. Collection pédagogie.
- Perrenoud, P. (1997). Travailler en équipe. Voyage autour des compétences (5). *L'Éducateur*, 15, 26-33.
- Piquée, C., & Suchaut, B. (2002). *Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE (Aide à la réussite de tous les enfants). Rapport à l'Inspection Académique de la Haute-Marne*. Dijon : IREDU.
- Pulzer-Graf, P. (2004). *Étude d'une structure de soutien pédagogique. Analyse des différentes formes d'interventions pratiquées*. Lausanne : URSP.
- Rault, C., Molina Garcia, S., & Gash, H. (2001) (coord.) *Difficultés d'apprentissage : Quels types d'aide ?* Paris : L'Harmattan.

- Rey, B. et al. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles. Rapport final. Recherche n° 116/05*. Bruxelles : Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, service des sciences de l'éducation.
- Robbes, B. (2005). Loin des fausses évidences. Elle n'est pas toujours là où on l'attend... CRAP : *Cahiers pédagogiques*, 436, 16-18.
- Tapernoux, P. (2005). Loin des fausses évidences. Aider sans exclure, une sinécure ? CRAP : *Cahiers pédagogiques*, 436, 11-12.
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) : Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualités. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.  
Document consultable sur le site :  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA \(pdf\)](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA.pdf)
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) : Finalités et objectifs de l'école publique, Déclaration du 30 janvier 2003. Neuchâtel : CIIP. On line : <http://www.ciip.ch>
- «L'école : quels projets d'intégration ?» Rapport final. Journée de réflexion des Directions d'Etablissements scolaires et d'institutions d'enseignement spécialisé, 16 janvier 2003. Document consultable sur : <http://www.dfj.vd.ch/sesaf/actu-archives.html>
- Conseil d'Etat du canton de Vaud : Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur, 154 (P.L. 1-2/96) (R. 1/96).
- Département de la formation et de la jeunesse : *Synthèse des nouveautés et ajustements - Repères pour l'année scolaire 2003-2004*, documents I et II.
- Département de la formation et de la jeunesse : *Les principaux projets en cours au DFJ - Repères pour l'année scolaire 2004-2005*, documents I et II.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire : L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale, information aux collaboratrices et collaborateurs de la DGEO, ainsi qu'aux partenaires de l'école. CADEV 103101.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire : Cadre général de l'évaluation, Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation. CADEV 69639.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire : Plan d'études vaudois, version 2006. CADEV 101621.
- Haut Conseil de l'Education, République française (2007). *L'école primaire, bilan des résultats de l'École*. Document consultable sur le site : <http://www.hce.education.fr/01-actualité>
-

## ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES DIRECTEURS

ÉTABLISSEMENT DE

NOM DU DIRECTEUR

### A. DONNÉES STRUCTURELLES

1 - Classes ordinaires (nombre de)

CIN  semi-enf.  CYP I, 1  CYP I, 2  CYP I 1-2   
CYP II, 1  CYP II, 2  CYP II, 1-2  autre  (dénomination)

2 - Classes de pédagogie compensatoire

ER  pour CYP..... DE  pour ..... Accueil  pour .....  
autre  pour .....

3 - Classes de l'enseignement spécialisé

intégration - langage - pour ..... autre  pour .....

4 - Nombre de bâtiment(s) scolaire(s)

situé(s) dans  commune(s)

5 - Nombre d'élèves

au CIN  CYP I  CYP II  dans classes PC et SES   
Soit au total  élèves provenant de  communes

6 - Composition du corps enseignant

CIN  ens. - CYP I  ens. - CYP II  - classes PC  ens. - classes SES   
ens.

Ens. SP  Ens. CIF  MCDI  autre

---

### B. CARACTÉRISTIQUES ET BESOINS SPÉCIFIQUES

1 - Particularités de la population scolaire de l'établissement

2 - Besoins spécifiques des élèves de l'établissement, origine, raisons

3 - Priorités accordées, choix opérés

4 - Difficultés dans l'application, obstacles rencontrés

### **C. ORIENTATION(S) SPÉCIFIQUE(S)**

1 - Existence d'un projet commun à tout l'établissement  
ou de projets au niveau des bâtiments scolaires, des classes ou des cycles

2 - description du (des) projet(s)

origine et concepteurs

principes et objectifs

composantes et acteurs

mode de financement

3 - fonctionnement du dispositif actuel

dotation horaire

personnel engagé et mode de recrutement

formation requise

4 - Différences / similitudes entre les pratiques (MSP, MCDI, Mappui)

5 - Effets attendus

Résultats déjà obtenus

Régulations prévues

Réajustements déjà opérés

6 - Appréciation du dispositif (pertinence, efficacité)

Procédures ou moyens d'évaluation

### **D. DONNÉES GÉNÉRALES**

1 - Position de l'établissement concernant l'encadrement des élèves en difficulté

Personnes influentes, personnes consultées

2 - Convergences et divergences relatives aux positions du DFJ en matière d'intégration et de différenciation (praticabilité)

3 - Remarques, observations complémentaires

### **E - CONTACTS**

Nom et coordonnées des enseignant(e)s disposés à participer à un entretien

Enseignantes PC

Enseignantes CYP I

Enseignantes CYP II

Entretien du .....

**ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES ENSEIGNANTES DE PEDAGOGIE COMPENSATOIRE**

ETABLISSEMENT DE ..... À .....

NOM DE L'ENSEIGNANTE.....

Fonction

Nombre de classes concernées

**A. DONNÉES ORGANISATIONNELLES**

1- Existence et composition de l'(des) équipe(s) pédagogique(s)

Organisation et fonctionnement

Objectifs

2 - Existence, composition, organisation et fonctionnement de réseaux «parascolaires» (santé, prévention de la violence, permanence psychologique, aide aux devoirs, etc.)

3 - Existence, composition, organisation et fonctionnement de réseaux «extrascolaires» (parents, associations, etc)

**B. DONNÉES ADMINISTRATIVES**

1 - Procédure(s) relative(s) aux prises en charge par l'enseignante de soutien, la MCDI, etc.

signalement

détermination des mesures

distribution des rôles

responsable du suivi et de l'évaluation

2 - Procédure(s) relative(s) à une réorientation en classe PC

une réintégration dans classe régulière

une prise en charge thérapeutique (logo, psychomotricité, psychologique)

3 - Procédure(s) relative(s) à l'information et/ou à la participation des parents

### **C.- DONNÉES FONCTIONNELLES**

1 - Responsabilité/délégation (personnes ressources) pour le diagnostic, le bilan, le suivi et l'évaluation des prises en charge

dans la classe régulière

en classe spécialisée

au soutien pédagogique (appui)

3 - Responsabilité/délégation (personnes ressources) pour la gestion des situations complexes, les décisions à prendre

maintiens, réorientations, réintégrations, inscription en institution, propositions de suivi thérapeutique

4 - Intégration des parents dans le processus

5 - Mesures prévues pour la coordination des actions (entre les différents intervenants) leur mise en œuvre et leur régulation

6 - Moments de concertation : existence et statut, contenu et participants

### **D. DONNÉES OPÉRATIONNELLES**

1 - Besoins spécifiques des élèves

Origine, raisons

2 - Modalités d'intervention proposées (individuel, par groupe, en classe, p. ex)

Modalités utilisées, description de situations concrètes

3 - Différences / similitudes de pratiques entre enseignantes de PC

4 - Interventions PC : effets attendus chez les élèves

effets observés par la MPC

effets attendus par les enseignantes titulaires

effets décrits

5 - Aspects positifs/négatifs liés aux interventions de PC

**E. DONNÉES GÉNÉRALES**

1 - Principes, orientation du système d'aide en vigueur

2 - Difficultés, obstacles rencontrés dans son application

3 - Régulations prévues ou déjà opérées

Mode d'évaluation

4 - Appréciation personnelle, suggestions,

5 - Remarques, observations complémentaires,

Entretien du .....

### **ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS TITULAIRES**

ETABLISSEMENT DE ..... À .....

NOM DE L'ENSEIGNANT(E) .....

Cycle ..... nombre d'élèves .....

#### **A. DONNÉES DESCRIPTIVES**

1 - Description des principales difficultés rencontrées par les élèves

en général

au cours de l'année scolaire passée

2 - Inventaire des personnes ressources et des moyens à disposition dans l'établissement

Idem, mais en-dehors de l'établissement

3 - Procédures de dépistage, de diagnostic

4 - Procédure(s)

de signalement

de suivi

d'évaluation des mesures d'encadrement

5 - Procédure(s) d'information aux parents

d'implication dans la démarche

#### **B. DONNÉES OPÉRATIONNELLES**

1 - Description des différents types d'intervention proposées, pratiquées

mises en relation avec situations spécifiques (p. ex. suite à une évaluation, entraînement, objectif précis à atteindre)

2 - Aspects positifs liés à ces interventions

aspects négatifs

3 - Conditions favorables au soutien, aspects dynamisants

aspects défavorables, obstacles pour le soutien pédagogique

4 - Comparaison entre pratiques d'aide ens tit./MPC

**C. DONNÉES SUBJECTIVES**

1 - Attentes à l'égard de l'aide à l'enseignement (par la pédagogie compensatoire)  
à l'égard de l'aide apportée à l'élève

2 - Effets attendus des mesures prises cette année  
effets observés en classe

**D. DONNÉES GÉNÉRALES**

1 - Principes et caractéristiques du dispositif en vigueur

2 - Régulations prévues  
déjà opérées  
mode d'évaluation

3 - Appréciation personnelle (satisfaction /insatisfaction) par rapport au système en  
vigueur

4 - Mise en évidence de points saillants  
suggestions, propositions

5 - Remarques, observations complémentaires

Entretien du .....