



Aide personnalisée

Besoin de transformation

Avec la rentrée débute l'an II de l'aide personnalisée. Un dispositif qui ne peut faire office d'aide spécialisée, sur lequel le statu quo n'est pas possible et qui interroge le fonctionnement de l'école.

Dossier réalisé par
Lydie Buguet
Pierre Magnetto
Arnaud Malaisé
Sébastien Sihr

L'an II de l'aide personnalisée débute le jeudi 3 septembre. Douze mois après l'entrée en vigueur du dispositif imposé aux enseignants, le ministère n'a pas cru bon d'en faire une évaluation. Cela s'avère pourtant indispensable car il faut à la fois mesurer les effets de l'aide sur les résultats des élèves et sur le travail des enseignants pour juger de l'efficacité du système. Le SNUipp, lui, a enquêté avant les vacances d'été, demandant aux enseignants de chaque école d'exprimer un avis collectif. Près de 80% des 1200 écoles ayant répondu à ce jour ne souhaitent pas reconduire le dispositif en l'état, estimant que les 60 heures doivent davantage aller à la concertation, aux relations avec les familles, à la formation et à des heures d'enseignement pour tous les élèves (lire p 18).

L'expression de cette insatisfaction n'est pas à proprement parler une surprise. Dès le départ, le ministère a brouillé les pistes. L'annonce de la mise en place de l'aide personnalisée en faveur des élèves en difficulté paraissait pour le moins paradoxale. En effet, le ministre avait annoncé précédemment la diminution du temps d'enseignement avec la disparition du samedi matin, des nouveaux programmes alourdissant les tâches, les suppressions de postes et notamment celle de 3000 RASED, chiffre ramené depuis à 1500. Bref, des décisions peu compatibles avec la lutte contre la difficulté scolaire. Rien d'étonnant à ce qu'aujourd'hui, les enseignants

jugent l'aide personnalisée peu efficace et lui accordent une note de 2,1 sur 5. Laisser entendre comme l'a fait le ministère il y a un an que le dispositif pouvait constituer une alternative à l'aide spécialisée reste un leurre, qui d'évidence n'a pas fait long feu. Et à ce titre la mission des RASED doit être confirmée (lire p 18).

« L'institution renvoie les enseignants à eux-mêmes, à leurs ressources propres », commente Christine Félix, maître de conférence à l'IUFM d'Aix-Marseille. La chercheuse qui a observé pendant un an la mise en place de l'aide dans une école marseillaise se montre toutefois persuadée que les questions auxquelles sont confrontés les enseignants constituent « l'occasion d'un retour sur le métier et ouvrent vers de nouvelles réalisations possibles » (lire p 16).

En fait, la mise en œuvre a suscité bien des réactions, certains se sont déclarés « désobéisseurs ». C'est le cas d'Alain Refalo en Haute-Garonne, lourdement sanctionné par l'administration, pour ne pas avoir respecté les instructions hiérarchiques, mais qui a organisé durant les 60 heures des ateliers théâtre destinés à tous ses élèves. Très majoritairement cependant (à 98% selon l'enquête du SNUipp), les enseignants se sont débrouillés avec les moyens du bord pour organiser les choses, définir les contenus. Réinventer d'autres fonctionnements pour une meilleure prise en compte de la difficulté

« l'occasion d'un retour sur le métier et de nouvelles réalisations possibles »



scolaire, tel était le défi qu'ils avaient à relever. Sur le terrain, cela a pris des formes très diverses, même si nombreuses ont été les équipes à opter pour l'organisation dans le cadre de séances entre midi et deux. Mais à chaque fois les équipes confrontées à un dispositif mal ficelé ont librement inventé, innové, parfois en détournant le système. Par exemple, à Avallon dans l'Yonne, les équipes des 6 écoles ont opté conjointement pour des horaires décalés, permettant aux enseignants de fonctionner en binôme durant 45 minutes avec des petits groupes. Un dispositif mis en place en collaboration avec la mairie qui assume l'accueil des élèves durant le temps décalé.

A Luce, dans l'Eure-et-Loir l'école maternelle des Lutins qui par le passé fonctionnait le mercredi matin a maintenant cette matinée pour la consacrer à l'aide. Un temps qui facilite aussi les rencontres avec les parents et qui a conduit à une augmentation du travail en équipe. A Boz dans l'Ain, où le directeur se montre très dubitatif sur l'efficacité de l'aide, tous les élèves ont été accueillis quel que soit leur niveau, par groupes de 6, tout au long de l'année (lire p 16 et 17). Roland Goigoux estime pour sa part que

l'aide doit permettre de « *donner plus d'école* » aux élèves. Le professeur à l'IUFM de Clermont-Ferrand conseille d'éviter des « *dispositifs trop lourds* » et prône sept familles « *de tâches proches de celles utilisées habituellement en classe mais qui se prêtent bien à un étayage soutenu* » (lire p 19). Pas de dispositif d'exception, donc, mais pour autant les

pratiques mettent à jour les besoins de transformation de l'école: le décroisement, le travail en équipe avec les enseignants spécialisés (lire ci-dessous). Le contexte trace une perspective favorable à l'expérimentation de nouveaux fonctionnements de l'école dans l'intérêt des élèves; une bonne raison de bousculer le dispositif.

Bousculer le dispositif

Face à la complexité à inventer et à mettre en œuvre des réponses à la difficulté scolaire, le ministère ne peut se contenter de jouer la seule carte de l'aide personnalisée. D'autant que les choix budgétaires actuels (suppression des postes RASED, création de postes d'enseignants ne suivant pas la démographie des élèves, baisse de l'offre de formation continue,...) s'opposent à l'objectif affiché d'investir sur l'avenir.

Le statu quo n'est pas possible. L'aide personnalisée rappelle les besoins de transformation de l'école et ce dès la maternelle: travail avec des petits groupes d'élèves, travail en équipe entre tous les enseignants dont les RASED. Cela suppose d'expérimenter d'autres fonctionnements mis en place librement par les équipes qui reposent sur plus de maîtres que de classe, sur l'attribution de temps. Cela nécessite aussi d'interroger le métier d'enseignant dans son travail quotidien: quelles aides ordinaires dans la classe, au sein des petits groupes? Quelles aides spécialisées par les RASED? Cela suppose également un accompagnement formateur des équipes pour les soutenir dans leurs questionnements professionnels. C'est autour de ces pistes que le SNUipp souhaite travailler et réfléchir avec les enseignants et les chercheurs dans le cadre notamment de son dispositif de suivi de l'aide personnalisée.



Des questions au cœur du métier



Christine Felix
Professeur à l'IUFM Aix-Marseille

Vous avez observé toute cette année la mise en place de l'aide personnalisée dans une école de Marseille.

Quelles difficultés ce dispositif a-t-il soulevées ?

L'aide personnalisée s'est imposée aux enseignants dans une logique de sur prescription en terme de finalités attendues et de sous prescriptions en terme de moyens. Une fois de plus, l'institution renvoie les enseignants à eux-mêmes, à leurs ressources propres. Les débats autour de cette question ont de plus mis les enseignants face à un dilemme : fallait-il refuser de le mettre en place comme certains collègues l'ont décidé pour des raisons valables ou tenter l'expérience et en faire bénéficier les élèves en difficultés ?

D'un point de vue des pratiques, les enseignants ont aussi dû faire des choix...

Cette équipe a privilégié l'anticipation. Plutôt que de se focaliser sur des savoirs mal acquis par des élèves, ils ont fait le choix de travailler en amont, avec un petit groupe d'élèves, à la réussite d'une tâche proposée l'après-midi à l'ensemble de la classe. Les élèves concernés sont plutôt ceux qui nécessitent un coup de pouce que ceux dits en grandes difficultés. Les activités proposées leur permettent de visualiser des procédures mais aussi de leur donner de l'aisance et de la maîtrise par le biais de tâches clairement explicites. Cette équipe s'est aussi donnée comme contrainte de faire de ce petit groupe, 4 à 6 élèves, une ressource pour chacun d'entre eux.

Diriez-vous qu'il existe un consensus autour de l'aide personnalisée dans cette école ?

Pas exactement, car ces choix continuent de poser question à chacun. Du point de vue des élèves, certains résultats sont probants, d'autres le sont moins. Du point de vue des pratiques, chaque enseignant a puisé dans sa propre conception de l'aide : Faut-il travailler sur les contenus, les procédures, l'estime de soi ? L'idée d'anticipation qui s'est imposée dans cette école interpelle un certain nombre d'enseignants qui y voient une manière de faire peu efficace voire contre-productive. Mais quelle est la ligne de crête à tenir entre une aide visant à autonomiser et le « prémâchage » qui dévoile les exercices et leur résolution ?

Ces questions sont loin d'être résolues mais en suscitant de véritables controverses entre professionnels, elles donnent l'occasion d'un « retour » sur le métier et ouvrent vers de nouvelles réalisations possibles.

Une déb

Sur le terrain, les enseignants se sont débrouillés pour organiser les groupes et définir les contenus de l'aide. Portrait d'écoles qui ont inventé, parfois détourné le dispositif mais toujours avec le même souci : aider les plus fragiles !

Avallon en décalé

Des horaires décalés pour décloisonner le groupe classe, telle est l'organisation choisie par les équipes des 6 écoles d'Avallon dans l'Yonne pour mettre en place l'aide personnalisée. Deux fois par semaine, en binôme, une classe commence trois quarts d'heure plus tôt et l'autre finit trois quarts d'heure plus tard. C'est le cas du CP de Sandrine Chauveau, au groupe scolaire « Les Remparts » qui, les lundis et les jeudis, travaille de 13h15 à 15h45 alors que la classe de CE1 fonctionne de 14h à 16h30. « Au final, cela dégage deux séances de 45 minutes avec deux enseignants pour la même classe. C'est là qu'on place l'aide personnalisée » explique Sandrine. Tous les élèves font 24 heures et les enseignants 26. Les avantages ? « Il n'y a pas d'un côté, les élèves libérés d'école et de l'autre, ceux consignés à l'aide. Toute la classe travaille en même temps avec d'un côté le grand groupe, de l'autre un groupe d'aide de 4 à 6 élèves ». Pour l'équipe, c'est le choix de la souplesse, « qui permet de constituer nos groupes en fonction des besoins même s'il y a souvent le même noyau d'élèves ». Et, pour quels besoins justement ? Sandrine avoue les « tâtonnements du début et les nécessaires régulations » avec sa collègue de cycle. En partant de leurs observations des élèves en classe, elles ont fini par cibler trois types d'aide. « Un temps pour travailler autrement en proposant plus de manipulations aux élèves. Avec le petit groupe, on est plus explicite. On montre, ils exécutent puis ils verbalisent

rouille inventive

leur procédure » justifie Sandrine. « *Un temps pour automatiser les techniques opératoires, s'entraîner en numération* ». Pour les élèves, il s'agit de mettre le « *haut parleur de la pensée* », verbaliser lentement à voix haute des opérations intellectuelles qu'il faudra refaire seul et automatiquement plus tard. Et enfin, un temps pour mettre en place des situations problèmes en compréhension à l'aide du fichier « *La cigale* ». « *Là encore* », explique Isabelle, « *le petit groupe permet de mener ce type de travail, profitable aux plus faibles* ». Les enseignantes de cycle II comptent apporter quelques modifications comme « *travailler plus sur la préparation des leçons à venir mais toujours avec une organisation en décalé* ». « *Même la note de service de juin officialise ce type de fonctionnement* » souligne Philippe, le directeur. Alors...



Langage le mercredi à Luce

Afin d'avoir deux heures consécutives de travail, l'école maternelle des Lutins de Luce dans l'Eure-et-Loir a choisi le mercredi matin pour placer l'aide personnalisée. Ce choix s'est imposé unanimement après deux conseils des maîtres en début d'année et s'est trouvé largement facilité par l'organisation de la semaine avant la réforme où le mercredi était déjà travaillé. Les six enseignantes de l'école se sont donc retrouvées 4 à 5 mercredis par période pendant une heure pour se concerter et préparer les deux heures suivantes d'aide personnalisée axée sur le langage. Ensuite, la vingtaine d'élèves de grande section, les seuls retenus pour ce dispositif hormis ceux suivis par le RASED, se répartit

en trois groupes hétérogènes sous la responsabilité d'un binôme d'enseignantes. Une mène l'atelier de langage tandis que l'autre observe pour évaluer et saisir dans le comportement des élèves « *ce qui peut empêcher les apprentissages* ».

Trois fois dans l'année, Jeanine et Isabelle, les maîtresses de grande section, ont profité de ce temps pour rencontrer individuellement les parents. A leur grande satisfaction, ces rencontres ont permis une amélioration de la communication entre l'école et les familles dans ce quartier classé ZEP. Sur le plan scolaire, les résultats sont plus incertains et difficilement interprétables. Pour Pascale, la directrice de l'école, « *ces séances de langage ont indubitablement permis une prise de confiance des petits parleurs* » mais elle ne saurait faire la part des choses entre ce qui est dû à l'activité ordinaire de la classe et ces séances du mercredi matin. Plus généralement, Pascale constate une augmentation du travail collectif au sein de l'école et une meilleure connaissance pour chaque enseignante de ce qui se passe dans les autres classes.



Du sens aux apprentissages dans l'Ain

Insatisfaction, c'est le sentiment général de Frédéric Mathy, directeur d'un RPI et instituteur à l'école de Boz dans l'Ain suite à la mise en place de l'aide personnalisée. L'injonction ministérielle a laissé un goût amer à cet enseignant qui était opposé à ce dispositif qui alourdissait les jours de classes et rendait encore plus difficile le tra-

vail en équipe. Au final, dans sa classe de CM1-CM2, « *tous les élèves ont pu profiter de ces heures, quel que soit leur niveau scolaire* ». Les mardis et jeudis, de 16 h 30 à 17 h 30, un petit groupe d'environ 6 élèves était accueilli par période. Une façon pour l'enseignant de rester en accord avec ses convictions professionnelles. « *J'ai constitué les groupes de sorte qu'ils soient hétérogènes afin de permettre l'entraide et le tutorat entre les enfants* » explique-t-il.

Toutes les activités susceptibles de donner du sens aux apprentissages et de motiver les enfants dans leur rapport à l'école ont été favorisées. Les enfants pouvaient mener des activités et des projets autonomes : exposés, théâtre, jeux, lecture, utilisation de logiciels éducatifs, bricolage, ateliers d'écriture... Pendant chaque séance une attention toute particulière était portée aux enfants en difficulté. Bien sûr quelques points positifs ont pu être dégagés. Les rencontres et échanges informels avec les parents étaient plus fréquents. « *Durant ce moment en petit groupe, j'ai pu lancer de nouvelles activités comme l'écriture automatique, ou la formation des experts informatiques ou BCD* » raconte l'enseignant qui insiste aussi sur « *la petite taille du groupe* » qui permet des relations privilégiées entre les enfants et avec l'enseignant. Des moments riches soit, mais qui laissent Frédéric dubitatif quant aux ambitions affichées sur la résolution des difficultés scolaires. De fait, ce temps ne peut pas remplacer les prises en charges du RASED, comme il ne répond en rien à l'indispensable prise en charge concertée des difficultés.





Les 60 heures jugées sévèrement par les écoles

Dans le cadre du dispositif de suivi des 60 heures d'aide personnalisée, le SNUipp a lancé une enquête remplie par plus d'un millier d'écoles qui jugent sévèrement ce dispositif.

En quête de temps

La note de service parue en juin consacrée à l'aide personnalisée indique que les 60 heures annuelles doivent être « utilisées pleinement.

Cet horaire comprend, lorsque cela s'avère indispensable, le temps proportionné nécessaire à son organisation... » explique le texte.

Certains IA ont fait une interprétation restrictive du terme « indispensable » imposant, dans un premier temps, pour la rentrée 60 heures devant élèves. « Mauvaise lecture » a répliqué le

SNUipp afin de rétablir le droit. La circulaire ministérielle n° 2008-105 dit très clairement que « le temps d'organisation correspondant à l'aide personnalisée permet d'identifier les élèves en difficulté et de prévoir les modalités de cette aide pour ceux qui en bénéficient ».

Comment croire, en effet, que les enseignants n'ont pas besoin de moments pour organiser les groupes, réguler leur travail en se concertant?

Ce temps ne s'avère pas seulement indispensable. Il est même insuffisant!

RASED mention spécialisée

La bataille a été longue mais pas inutile. Dans la nouvelle circulaire RASED de juin 2009 remplaçant celle de 2002, le rôle des maîtres E et G dans le traitement de la difficulté scolaire est réaffirmé. Un paragraphe pointe même ce

que les enseignants ont clamé pendant des mois : « l'aide personnalisée et les stages de remise à niveau peuvent se révéler insuffisants et inadaptés pour certains élèves », ce qui nécessite l'intervention spécialisée du réseau,

forme d'aide plus adaptée à des besoins particuliers et spécifiques. Si « pour certains élèves, ces deux modes d'action peuvent être complémentaires et concomitantes », il ne peut avoir ni substitution, ni confusion entre l'aide

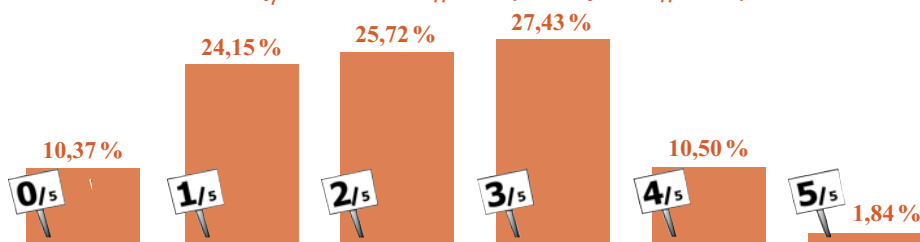
personnalisée et les aides spécialisées. Ces dernières reposent sur des savoir-faire

spécifiques mais aussi sur un travail concerté d'équipe à la fois pour l'analyse et les solutions à apporter. Reste à veiller au respect de ces missions bien distinctes.

Plus d'un millier d'écoles ont répondu à l'enquête lancée par le SNUipp sur les 60 heures d'aide personnalisée. Ce bilan quantitatif et également qualitatif montre globalement que ce dispositif, s'il pouvait parfois aider les élèves, ne constitue pas la réponse adaptée pour apporter une aide efficace aux élèves en difficultés scolaires.

L'enquête montre que les modalités sont très variables d'une école à l'autre. Si le dispositif prend en charge majoritairement les élèves en difficulté passagère, dans plus d'une école sur cinq (21,35%) il intègre tous les élèves tandis que dans la même proportion d'écoles le public n'est constitué que d'élèves en grande difficulté.

Efficacité du dispositif de 0 (pas du tout efficace) à 5 (très efficace)



L'efficacité des 60 heures est jugée sévèrement. La note accordée au dispositif s'établit en moyenne à 2,1 sur une échelle de 0 à 5. Seules 12,34% des écoles accordent une note de 4 ou de 5. De même, les réponses sur la perception par les enseignants de l'effet positif sur les élèves se portent à plus de 65% sur « parfois » contre seulement 19,4% réponses affirmatives.

Le dispositif a évolué tout au long de l'année dans plus de 72% des écoles. Si le moment de la journée consacré aux 60 heures a été peu modifié (11,5% des écoles), 76% des écoles ont renouvelé

les élèves pris en charge et 66% ont modifié le contenu des aides. Enfin plus de 17% des écoles ont mis fin au dispositif en cours d'année.

Enfin 79,61% des écoles se prononcent contre le maintien en l'état du dispositif et souhaitent que ces 60 heures soient consacrées à de la concertation, aux relations école-familles, à la formation et à des heures d'enseignement pour tous les élèves.

Le bilan complet et son analyse détaillée sont disponibles sur le site du SNUipp : www.snuipp.fr

Les 60 heures devraient être réservées à :



« Des tâches habituelles pour un étayage soutenu »

Pour Roland Goigoux, il ne faut pas confondre aide ordinaire et aides spécialisées. Il expose sa conception d'une aide à mettre en œuvre au sein de petits groupes d'élèves.

Pourquoi, selon vous, l'aide personnalisée présentée par le ministère comme un levier pour réduire la difficulté scolaire a semblé tant déstabiliser, voire heurter les enseignants ?

D'abord parce que ce dispositif a été introduit dans un contexte détestable de mise en accusation de l'école et de ses maîtres. De plus, ses buts n'étaient pas clairs : pour nombre d'enseignants, il s'agissait surtout de justifier la disparition des cours le samedi matin et de procéder à des économies budgétaires en supprimant des postes RASED, l'aide « personnalisée » risquant fort de se substituer, à terme, à l'aide spécialisée. Certains avaient le sentiment qu'on leur assignait une mission impossible : affronter la grande difficulté scolaire sans formation spécifique et assumer seuls la responsabilité de l'échec.

Les nouveaux rythmes scolaires quotidiens imposés aux élèves ne provoquent-ils pas d'autres résistances ?

Si, à juste titre. Le problème semblait moins celui de la réduction du nombre d'heures que celui de leur répartition. Toutefois, si la plupart des enseignants déplorent l'allongement de la journée de travail des élèves, rares sont ceux qui sont prêts à revenir en arrière et à accepter de faire classe le mercredi matin.

Les enseignants redoutaient aussi que ce dispositif stigmatise les élèves en difficulté...

Oui, mais cet argument ne me semble guère fondé et masque plutôt une inquiétude, celle de ne pas être suffisamment compétent pour offrir une aide efficace. Quand leurs propres enfants ont des difficultés à l'école, les enseignants n'hésitent pas à les aider ou à les faire aider. Pourquoi en serait-il autrement avec les enfants des autres ? Nous avons observé que l'aide pouvait être très bénéfique lorsqu'elle était présentée comme un « cadeau », une attention particulière accordée aux élèves.

Quelle est votre conception de ce que pourrait être cette aide ?

Donner plus d'école ! Il faut éviter d'élaborer des dispositifs trop lourds, comme les PPRE, reposant sur l'illusion salvatrice du couple diagnostic/remédiation. L'analogie avec le modèle médical des troubles est inadéquate en pédagogie : elle ne correspond ni au savoir-faire des enseignants, ni aux contraintes de l'exercice de leur métier. Ce n'est pas en multipliant les épreuves d'évaluation diagnostique que les maîtres connaîtront mieux leurs élèves : c'est en s'efforçant de leur enseigner plus de choses, en les accompagnant dans leurs cheminements intellectuels, en les aidant à réussir et à comprendre les tâches scolaires habituelles, en les soutenant par de nombreuses verbalisations et explications.

Vous prônez une aide qui n'a rien de personnalisée...

C'est l'attention portée aux élèves qui se personnalise mais dans le cadre de tâches d'enseignement ordinaires : il s'agit seulement de poursuivre en petit groupe la différenciation pédagogique amorcée en classe. Il ne faut donc pas confondre aide ordinaire et aide spécialisée. Le « sur-mesure pédagogique » est un nouveau mythe auquel on doit résister si l'on ne veut pas rendre le métier d'enseignant impossible et obtenir l'effet inverse de celui recherché. C'est pourquoi notre première mission en formation est d'aider les enseignants à repérer à quel point les difficultés de leurs élèves se ressemblent. Lorsqu'ils connaissent les régularités et les similitudes des apprentissages de leurs élèves, les maîtres parviennent à mieux prendre en compte les singularités de chacun.

Quand vous parlez de tâches scolaires, lesquelles parlez-vous ?

De tâches proches de celles utilisées habituellement en classe mais qui se prêtent bien à un étayage soutenu. Nous les avons classées en 7 familles, désignées par sept verbes



Entretien avec

Roland Goigoux

Professeur à l'IUFM de Clermont-Ferrand

d'action : Exercer (systématiser, automatiser); Réviser (synthétiser, préparer une évaluation commune); Soutenir (accompagner l'élève au travail); Anticiper (préparer la future séance collective); Revenir en arrière (reprendre les bases); Compenser (enseigner ce qui est requis par les tâches scolaires mais pas enseigné); Faire autrement (enseigner la même chose d'une autre manière)

Mais n'y a-t-il pas un danger : abandonner la classe comme espace de différenciation et de prise en charge de la difficulté...

Nous faisons l'hypothèse inverse, confortée par nos observations de l'année écoulée, celle d'un accroissement de la différenciation en classe. Lorsqu'ils sont placés dans de bonnes conditions, avec des effectifs réduits, les enseignants apprennent à mieux connaître leurs élèves et la manière dont ils apprennent. Ils en profitent, en classe, pour ajuster certaines situations d'enseignement aux caractéristiques des élèves les moins performants qui étaient auparavant masquées par le collectif.

1. Retrouver sur le site du SNUipp les 7 familles d'aides détaillées.