

RAPPORT DE RECHERCHE

LA QUERELLE DES AIDES À L'ÉCOLE

ETUDE COMPARATIVE ET ÉVALUATION DES RÉSULTATS DE « L'AIDE PERSONNALISÉE À L'ÉLÈVE » ET DES « AIDES SPÉCIALISÉES » À L'ENFANT.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les enseignants on le sait ont cherché de tout temps à aider dans leurs classes les écoliers les plus fragiles. Ils y ont été encouragés sans cesse par la plupart des décideurs politiques , par les résultats de nombreux travaux montrant les conséquences économiques et sociales désastreuses de ce véritable cancer social que représente « l'échec scolaire », enfin par une éthique professionnelle et personnelle fondée sur l'égalité républicaine, le mérite individuel, le travail, le diplôme, et sur la certitude du bien précieux et de la valeur inestimable que doit représenter aux yeux de chaque citoyen, un enfant.

A côté de ce soutien et de ce rattrapage pédagogique ordinaires, fleurons de la pédagogie organisant et animant quotidiennement la classe - du fait de l'hétérogénéité progressive des populations scolarisées, de la complexité de plus en plus grande des formes de l'inadaptation scolaire, enfin de l'amélioration de la connaissance des déterminants singuliers (cognitifs, affectifs, interrelationnels, événementiels et sociaux) qui provoquent l'échec de certains enfants placés en position d'élèves - l'aide spécialisée, portée par des enseignants qualifiés, spécifiquement formés, s'est peu à peu imposée dans les écoles maternelles et élémentaires françaises, dès 1970 avec les groupes d'aide psycho-pédagogiques (GAPP) puis à partir de 1990 avec les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Conservant à la classe son caractère en quelque sorte « sacré » de lieu d'apprentissage et de soutien scolaire intégré, en vue d'une appropriation collective et individuelle validée de savoirs programmés à vocation universelle, cette aide spécifique est très rapidement apparue comme une intervention complémentaire à visée préventive ou de remédiation personnalisée , associée au dispositif éducatif et pédagogique général de l'école, à la disposition de tous les élèves, indispensable à quelques-uns. Qu'elle soit fonctionnelle ou relationnelle ou - pour reprendre la dénomination consacrée par les textes - « à dominante pédagogique ou rééducative », elle s'est donc toujours peu ou prou adressée, non à l'élève directement aux prises avec les aléas d'un enseignement trop difficile à suivre ou à s'approprier, mais à l'enfant confronté dans l'intime aux événements, aux stress, aux interdits et aux blocages qui l'empêchent de s'estimer, de s'épanouir , de travailler et donc de réussir à l'école. Pour la décrire d'un mot, plutôt que de viser la réparation directe, immédiate, pièce à pièce, de signes scolaires gênants ou de symptômes comportementaux manifestes, l'aide spécialisée fait ainsi systématiquement un détour et s'adresse à l'enfant impatient, déconfit ou reclus au fin fond de son cartable, pour le conduire pas à pas à l'élève qu'on attend.

La décision en Octobre 2008 du ministre de l'Education Nationale de l'époque, d'une part de réduire de trois heures hebdomadaires le temps global d'enseignement dans les écoles élémentaires et « d'externaliser » corrélativement durant deux heures hebdomadaires, l'activité de soutien pédagogique (désormais dénommée « aide personnalisée »), d'autre part de confier à l'enseignant lui-même l'animation du groupe d'aide qu'il aura composé préalablement, a bien évidemment changé la donne. Elle remet en question en effet à la fois les principes, l'organisation, la méthodologie, les acteurs, les outils et les formes de l'aide spécialisée distribuée jusqu'ici dans l'école. N'ayant été l'objet d'aucune expérimentation préalable, seulement l'annonce – ou la consigne directe ou indirecte donnée aux décideurs

locaux – d’une suppression « par tiers des RASED en trois ans », elle a dès lors soulevé nombre d’interrogations dans la communauté des enseignants. On peut les résumer ainsi :

1° Par comparaison avec « l’aide spécialisée » apportée par les praticiens des Rased, quelles transformations effectives « l’aide scolaire personnalisée » mise en œuvre par les maîtres permet-elle aux élèves d’opérer dans les différents champs de compétences que requière la réussite à l’école ? Dans quel pourcentage de cas semble-t-elle efficace et sur quels indicateurs peut-on s’appuyer pour l’affirmer ?

2° Les résultats observés conduisent-ils à valider l’évolution préconisée par le ministre et, notamment, la suppression de fait des aides spécialisées : aides à visée préventive ; aides à dominante psycho-pédagogique (E); aides à dominante rééducative (G), par dilution technique progressive de chacune de celles-ci dans une aide scolaire personnalisée univoque ? Dans ces conditions les enseignants spécialisés (E-G) - réduits en nombre et « sédentarisés » dans des établissements de grande ségrégation sociale – ne vont-ils pas peu à peu se trouver exclusivement chargés d’accueillir au sein de « petits groupes en écart », largement repliés sur eux-mêmes, les écoliers aux performances scolaires et cognitives jugées d’emblée trop faibles, les « résistants » les plus tenaces à l’aide scolaire personnalisée et les élèves dont la conduite et le comportement apparaîtront gênants ou par trop excentriques. Ne contribueront-ils pas alors simplement à minorer en apparence pour un temps, sans rien changer du reste, les conséquences relationnelles, cognitives et scolaires de la houle culturelle et sociale qui aujourd’hui fait si souvent tanguer l’école ?

3° Si les données comparatives font apparaître, tout au contraire, la nécessité du maintien d’aides spécialisées spécifiques, à la disposition de tous les élèves sur tous les points du territoire, faut-il alors préconiser le simple retour à la situation « ante », le choix du « statut quo » ou bien plutôt, en s’appuyant sur l’analyse approfondie des réussites et des échecs de chaque stratégie d’aide, envisager des évolutions organisationnelles et fonctionnelles portant notamment sur la méthodologie de « l’indication », sur une modélisation nouvelle des différents projets d’intervention (choix du projet, contenu, forme, outil, acteurs, méthode, etc..) sur la complémentarité et l’articulation des différentes formes d’aides, sur « l’accompagnement et le suivi de chaque élève », sur l’évaluation quantitative et qualitative des résultats de chaque action.

L’étude que nous avons conduite au sein du « Groupe d’études et de recherche sur l’aide spécialisée » (GEDRAS) intégré au Master 2 professionnalisant « Ingénierie de l’aide spécialisée à la personne » de l’Université Paris-Descartes (SCFC 45 Rue des Saints Pères 75270 Paris) tente de donner une première réponse à ces interrogations.

DONNEES METHODOLOGIQUES

I PRINCIPES , ORGANISATION ET DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette recherche est avant tout **comparative**. Elle vise d'une part l'étude différentielle des populations d'élèves en difficulté suivant chaque indication d'aide : « aide scolaire personnalisée » et « aide spécialisée » à dominante psycho-pédagogique (E) ou rééducative (G), d'autre part l'évaluation du résultat et de l'efficacité des interventions proposées. Pour fonder les comparaisons nous nous sommes appuyés, non pas – comme on le fait souvent – sur la réduction des signes d'insuffisance personnelle précédemment additionnés, lesquels témoignent de l'inadaptation relative de chaque élève, mais sur l'examen et le suivi évolutif du **système de compétences personnelle** qui détermine la réussite de chaque enfant à l'école.

Afin de mieux unifier les observations et d'éviter ainsi toute polémique lors de l'interprétation des résultats ces compétences ont été évaluées, dans tous les cas, qu'il s'agisse « d'aide scolaire personnalisée » (AP) ou « d'aide spécialisée » (AS) :

- à partir d'un **même « référentiel de compétences »** (Profil 125), après une **même durée** d'intervention (24 heures : soit environ 12 semaines scolaires, suivant le nombre de « séances » hebdomadaires, pour « l'aide personnalisée » et 16 à 12 semaines scolaires, suivant le nombre de « séances » hebdomadaires, pour « l'aide spécialisée »

- par un **même observateur- praticien** : *l'enseignant de la classe*. Cet « observateur-acteur » a en outre été invité, une fois les 24 heures d'intervention effectuées, à juger lui-même de la réussite ou de l'échec (AP(+)) ou (AP(-)) et (AS(+)) ou (AS(-)) de l'aide proposée à l'enfant.

La recherche s'est déroulée au total sur 10 mois (Janvier- Octobre 2009). Ses étapes principales ont été les suivantes :

Janvier 2009

- Mise en place après signature d'une convention de recherche (Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Education Nationale (FNAREN) - Université Paris-Descartes (SCFC) d'une équipe de travail comprenant des Universitaires et des praticiens en exercice, répartis sur le territoire national, en relation directe avec les enseignants.
- Détermination et finalisation des objectifs de l'étude, choix des outils permettant le recueil de données, établissement du calendrier de travail de l'équipe.

Janvier-Avril 2009

- Contact avec les enseignants, recueil et transmission des protocoles (Données cliniques et pédagogiques, « Profil 125 », etc...)
- Construction des échantillons
- Dépouillement des premières données et choix des « indicateurs » d'analyse.

Avril-Juin 2009

- Application de ces « indicateurs » à l'ensemble des échantillons (Aide personnalisée (AP), Aide spécialisée (AS))
- Etude comparative. Discussion et interprétation des résultats.

Juin-Septembre 2009

Regroupement des informations

- Elaboration des conclusions, propositions et préconisations

24 Octobre 2009

Présentation publique des résultats : Assises Nationales de la rééducation à l'école.
Université Paris VIII-Vincennes-Saint Denis

II L'OUTIL D'ÉVALUATION ET LE RECUEIL DES DONNÉES

L'outil d'évaluation « Profil 125 » que nous avons utilisé est un « référentiel » global de compétences déjà connu et éprouvé¹. Construit à partir du terrain et expérimenté en vue d'une utilisation simple et rapide par tous les enseignants, il vise essentiellement à :

- extérioriser l'organisation et la distribution des compétences mobilisées par l'enfant placé en position d'élève et faciliter, si nécessaire, le choix d'une aide adaptée aux causes de ses difficultés ;
- favoriser, à partir d'une analyse détaillée des compétences et de leur recouplement avec les données anamnestiques et d'observation directe, la construction du projet d'aide et le choix des « supports » de l'action ;
- permettre enfin, à chaque étape du processus – depuis l'évaluation première des compétences jusqu'au transfert dans la classe des acquis de l'aide apportée à l'enfant - d'établir et de supporter un dialogue constructif entre l'enseignant de la classe et le praticien spécialisé.

Le « Profil 125 » permet d'explorer cinq champs de compétences différenciées : les compétences *scolaires, cognitives, relationnelles et sociales* caractéristiques du sujet en interrelation, puis *l'implication familiale*, ses formes et son importance dans la vie culturelle et scolaire de l'enfant. Chacun de ces **champs** comporte cinq **dimensions** (D) d'analyse (D₁ – D₂ – D₃ – D₄ – D₅) évaluées par l'enseignant suivant cinq degrés (d) depuis le plus élaboré :1 jusqu'au plus archaïque :5. Le profil intègre ainsi 125 variables intercorrélées (5 champs (C)x 5 dimensions (D)x 5 degrés (d)). Toutes ces informations sont regroupées dans un **tableau des graphiques (voir ci-dessous)** permettant de visualiser l'organisation actuelle des compétences multiples du sujet à partir du *graphique des degrés* (d) estimés par l'enseignant et de la *courbe des moyennes* calculées pour chaque champ (C).

C ₁					C ₂					C ₃					C ₄					C ₅															
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m}	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m}	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m}	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m}	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m}	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	
1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	
4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	

Tableau de regroupement des données (Tableau des graphiques)

Exemple : enfant D...CE1

III POPULATION D'ÉTUDE ET ÉCHANTILLONNAGE

Notre étude a porté sur *trois échantillons représentatifs* de la population d'élèves en difficulté dans la classe ou l'école (100 enfants dans chaque échantillon) :

- une **population générale** (100 dossiers) adressée par les enseignants directement aux réseaux d'aides spécialisées en vue notamment d'une intervention à dominante pédagogique (E). Cette population, que nous avons présentée dans l'ouvrage « Ecouter l'enfant, aider l'élève – les métamorphoses de l'échec – « ECPA-EAP » 2004 (bien avant donc la parution de la circulaire de 2008 sur « l'aide personnalisée » dans l'école) nous servira d'échantillon-témoin. Elle permettra, en comparant ses caractéristiques avec celles des deux autres populations d'étude, d'étudier les « indications » différentielles d'aides (aide personnalisée, aide spécialisée à

¹ Le lecteur qui souhaiterait une information plus détaillée sur **l'utilisation pratique** de cet outil pourra consulter et télécharger le document « *élèves en difficulté- un outil d'aide à l'aide : le « Profil 125 »*, accessible sur le site des éditions Erès (w.w.w. editions-eres.com)

- Pour une information complète sur la *construction*, le *rationnel* et les *bases de l'interprétation* voir : J.J. GUILLARME et F.ERICKSEN. *Ecouter l'enfant, aider l'élève, T.I : les métamorphoses de l'échec*, ECPA-EAP,2004,p.116 et sq. (ECPA- 25 Rue de la Plaine 75020 Paris- (w.w.w. ecpa.fr)

dominante pédagogique (E), aide spécialisée à dominante rééducative (G) telles qu'elles résultent du signalement et de la prescription implicite ou explicite des maîtres et de leurs échanges et discussions préalables avec les praticiens spécialisés des Rased (psychologues, rééducateurs, psycho –pédagogues) ;

- une population d'élèves (74 dossiers) pris directement en charge et suivis sous forme d'une **aide personnalisée** par les enseignants. Cette population assez analogue à celle de la population générale par sa situation géographique et par les classes fréquentées par les élèves (voir Tableau I) n'est que de 74 enfants. Nous avons été contraints d'éliminer en effet, pour des raisons de cohérence méthodologique, 26 dossiers dont l'indication d'aide semblait ambiguë (suivis multiples) ou dont la durée de prise en charge (inférieure à 24 heures réparties sur 10 séances au moins) n'était pas suffisante pour permettre une étude comparative sérieuse de l'évolution des compétences personnelles des enfants.
- Une population d'enfants (70 dossiers) adressée aux Réseaux d'aides spécialisées – directement ou après l'échec d'autres interventions – et bénéficiant d'une **aide spécialisée à dominante rééducative** (G). Cette population, globalement un peu plus jeune semble-t-il que les deux précédentes (effet « prévention » déclenchant des interventions plus précoces ?) est composée de 70 enfants. Nous avons éliminé en effet 30 dossiers d'enfants dont la durée de prise en charge n'était pas suffisante (inférieure à 24 heures réparties sur 30 séances au moins) pour autoriser une comparaison.

	Secteur RURAL	Secteur URBAIN	REP	Nb total de dossiers
Population générale élèves en difficulté	41	55	4	100
Population élèves aide personnalisée	20	46	8	74
Population élèves aide spécialisée	17	32	21	70

	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Population générale élèves en difficulté	8	13	18	26	16	12	7
Population élèves aide personnalisée	0	5	18	21	16	5	9
Population élèves aide spécialisée	6	14	25	15	5	4	1

TABLEAU I

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

I QUATRE « INDICATEURS » DE RESULTATS

Pour analyser les résultats, effectuer les comparaisons et orienter l'interprétation des données, nous avons isolé quatre « indicateurs » principaux. Ils pourront s'associer se compléter et seront enrichis par les informations données par la clinique. Ces quatre « indicateurs » sont :

- **La forme générale** que prend *la courbe des moyennes* de chaque champ (C) ;
- **Le positionnement** de cette courbe (haute, moyenne ou basse) sur *le tableau des graphiques* ;
- **Le regroupement** deux à deux, par « blocs » *spécifiques de compétences*, des différents champs de compétences individuelles et de l'implication familiale estimée qui s'y associe ;
- **L'indice d'hétérogénéité** des compétences calculé *pour chaque « bloc »* ainsi constitué.

1. La forme générale de la courbe des moyennes (Indicateur I)

Comme nous le savons cinq compétences regroupées forment un champ (C) du Profil 125 et chacune de ces compétences est estimée par l'enseignant suivant cinq degrés (note de 1 à 5). La moyenne théorique pour chaque dimension (D) et chaque champ(C) est ainsi égale à 3. (moyenne théorique d'une dimension : $m_0 = \frac{15}{5}$; moyenne théorique d'un champ : $m_0 = \frac{75}{25}$). La courbe des moyennes par champs (C) est donc très simple à tracer et à lire.

Trois courbes des moyennes, d'apparition constante dans tous les échantillons étudiés, déterminent trois « Profils » d'enfants distincts.

a - Profil I

C ₁					C ₂					C ₃					C ₄					C ₅				
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Il se caractérise par une insuffisance relative des compétences scolaires comparées aux compétences cognitives et par une évaluation moyenne satisfaisante des maîtres pour tous les autres champs de compétences du Profil 125 de l'enfant.

b - Profil II

C ₁					C ₂					C ₃					C ₄					C ₅				
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Il se caractérise par un fort niveau *d'implication familiale*, contraignant souvent même le fonctionnement autonome de l'imaginaire du sujet, par une notation moyenne satisfaisante des compétences relationnelles qui se traduisent parfois pourtant par une « inhibition de contacts » chez l'enfant, enfin par une insuffisance relative conjointe des compétences cognitives et scolaires estimées.

c – Profil III

C ₁					C ₂					C ₃					C ₄					C ₅															
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₁	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₂	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₄	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₅						
1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	
4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	

Il se caractérise par une insuffisance relative de la notation moyenne des enseignants pour tous les champs de compétences (profil « plat »).

2. Le positionnement de la courbe sur le tableau du graphique des compétences (Indicateur II)

Ce positionnement est établi par référence à une « zone moyenne ». Pour déterminer celle-ci nous avons retenu un intervalle de ± 1 point autour de la moyenne théorique $m_0 = 3$. Trois zones peuvent être ainsi distinguées : zone haute (1 à 2) ; zone moyenne (2 à 4) ; zone basse (4 à 5)

Zone	C ₁					C ₂					C ₃					C ₄					C ₅															
	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₁	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₂	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₄	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₅						
Haute	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
Moyenne	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	
Basse	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	
	4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	
	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	

Détermination des 3 zones (haute, moyenne, basse) pour « positionner » la courbe des moyennes

3. Les « blocs » spécifiques de compétences (Indicateur III)

Trois grands « blocs » de compétences ont été isolés au cours de notre étude ; ils regroupent les champs de compétences deux à deux :

- bloc 1 : compétences scolaires (C1) compétences cognitives (C2)
- bloc 2 : compétences relationnelles (C3) implication familiale (C4)
- bloc 3 : implication familiale (C4) compétences sociales (C5)

Chacun de ces « blocs » spécifiques, par son organisation générale et son fonctionnement interne ainsi que par les interrelations qu'il entretient avec les autres « blocs » témoigne nous semble-t-il d'une dimension particulière de la *personne globale* de l'enfant. On pourrait dire, en simplifiant, que :

- **le bloc 1** explore et décrit particulièrement le fonctionnement de la « *personne scolaire* » rationnelle, dont l'enseignant attend habituellement la manifestation en classe ;
- **le bloc 2** le fonctionnement de la « *personne privée* » telle qu'elle s'est construite et fonctionne actuellement en relation avec l'entourage familial du sujet ;
- **le bloc 3** le fonctionnement actuel de la « *personne sociale* » en interaction avec son environnement.

Toutes ces « personnes » se croisent et s'entrechoquent dans l'école. De leurs conflits, de la prééminence inopportune de telle ou telle, naît l'inadaptation comportementale, la difficulté d'apprentissage ou l'échec de l'appropriation des savoirs chez l'enfant.

4. L'indice d'hétérogénéité « intra-blocs » (Indicateur IV)

Un « bloc » spécifique de compétences (indicateur 3) comprend, on le sait, dix compétences (dimensions) réparties en deux champs de cinq compétences chacune. Une évaluation de 1 à 5 les individualise. En calculant la variance ($v = \frac{\sum (x - m)^2}{N - 1}$) qui témoigne

de l'écart à la moyenne des 5 notes caractéristiques de chaque champ, nous pouvons donc déterminer l'importance de l'hétérogénéité (indice d'hétérogénéité) des compétences évaluées pour chaque champ (Cette hétérogénéité sera en effet d'autant plus grande que la variance sera plus élevée).

Nous proposons, après étude des dossiers dans les trois échantillons, d'affirmer l'hétérogénéité des compétences d'un enfant au sein d'un « bloc » de compétences donné lorsque la variance calculée est supérieure ou égale à 3,5 dans l'un des deux champs constitutifs du bloc considéré et l'homogénéité des compétences lorsque cette variance est inférieure à 3,5 dans les deux champs concernés

C ₁						C ₂						C ₃						C ₄						C ₅					
D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₁	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₂	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₃	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₄	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	\bar{m} C ₅
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Bloc I
Bloc II
Bloc III

Exemple, élève N... (CE1)

Calcul de la Variance pour chaque « bloc » de compétences (Elève N CE1)

$$v = \frac{\sum (x - m)^2}{N - 1} \quad \text{si } m = \frac{T}{N} \quad v = \sum x^2 - \frac{T^2}{N} \text{ soit :}$$

Bloc I	Champ I	$\bar{m} = 3,20$	$v = 61 - 57,80 = 3,20$ (homogène)	Bloc I : Homogène
	Champ II	$\bar{m} = 3,80$	$v = 75 - 72,30 = 2,80$ (homogène)	
Bloc II	Champ III	$\bar{m} = 4$	$v = 82 - 80 = 2$ (homogène)	Bloc II : Hétérogène
	Champ IV	$\bar{m} = 3$	$v = 51 - 45 = 6$ (hétérogène)	
Bloc III	Champ IV	$\bar{m} = 3$	$v = 51 - 45 = 6$ (hétérogène)	Bloc III : Hétérogène
	Champ V	$\bar{m} = 3,2$	$v = 60 - 51,20 = 8,80$ (hétérogène)	

II LES SIGNALEMENTS, LA PRESCRIPTION ET L'INDICATION D'AIDE

1- La prescription d'aide des enseignants

a . *Comment se répartissent leurs prescriptions ?*

PROFILS	POPULATION (%) DIRIGEE VERS		
	AIDE PERSONNALISEE	AIDE SPECIALISEE	
	AP	Psychopédagogie (E)	Rééducation (G)
PROFIL I	47%	41%	41%
PROFIL II	34%	42%	42%
PROFIL III	19%	17%	17%
N=	74%	100%	70%

Tableau des prescriptions
suivant les types de « Profils » de compétences

Les trois types de Profils se répartissent on le voit de manière analogue quelle que soit la prescription d'aide de l'enseignant. En fait, nous sommes devant une **même population globale** que l'enseignant cherche à aider. Une population dont les compétences se distribuent et s'organisent de manière assez identiques et que la forme d'aide prescrite ne distingue pas. Ces données valident notre choix d'une étude comparative directe pour évaluer l'efficacité des aides, puisqu'en définitive il s'agit bien des mêmes enfants

On rétorquera sans doute – et on aura raison – que notre attente est excessive et que les enseignants ne sont pas formés pour poser d'emblée une « indication différentielle d'aide » pour les élèves en difficulté qui fréquentent leur classe. Mais en leur demandant de décider seuls d'une « aide personnalisée » et de la mettre en œuvre eux-mêmes immédiatement n'est-ce pas précisément ce qu'on leur demande actuellement ?

Une étude un peu plus approfondie des données montre toutefois que les enseignants semblent diriger plus volontiers les enfants qui présentent des difficultés relationnelles de contact (Profil II) et des troubles associés du fonctionnement de l'imaginaire vers le Rased et l'aide spécialisée que vers l'aide personnalisée ordinaire (42% contre 34%). Elle montre de même que les Profils I et III ne sont peut-être pas aussi homogènes qu'on le pense et qu'ils réalisent sans doute une synthèse de deux sous-populations que l'organisation et la position respective des « blocs de compétences » rapprochent (Indicateur III) mais que « l'hétérogénéité » interne des champs de compétences (Indicateur IV) et, par suite, le positionnement de la courbe sur le tableau des résultats (Indicateur II) distinguent radicalement.

Ces données sont importantes : elles méritent d'être approfondies. Nous nous y employons actuellement. Elles doivent permettre en effet, en combinant tous les indicateurs qualitatifs de résultats, d'une part de mieux comprendre les raisons du succès ou de l'échec de telle ou telle forme d'aide chez des sujets dont la distribution globale des compétences est pourtant analogue, d'autre part de progresser dans les indications d'aides et dans la construction et la mise en œuvre d'interventions plus rapidement efficaces pour les enfants.

b . *Les critères de prescription des enseignants*

Sur quels éléments pour le reste se fondent ces signalements sans prescriptions différenciées notables ? L'intuition personnelle des maîtres, les opportunités pratiques, le sentiment très irritant éprouvé par l'enseignant d'un dysfonctionnement quotidien de la classe au travail instillé par tel ou tel enfant ? Ou bien plutôt le rappel obsédant, porté par quelques signes « en creux » observés chez l'élève en écart, de l'archétype du « bon élève » ?

Mais quels sont ces signes, aux polarités opposées, qui se reflètent ainsi dans le miroir scolaire des espérances adultes ?

- d'abord, la capacité (l'incapacité) à comprendre , appréhender, retenir, restituer, s'approprier *l'ensemble des savoirs* contenus dans les programmes ;
- ensuite, la soumission (l'insoumission) pérenne de l'élève *aux règles de fonctionnement* (discipline, prise de parole, forme du discours, etc...) qui spécifient l'activité du groupe en classe et qui organisent les relations interindividuelles (relations à l'adulte, relations aux condisciples, etc...) au sein même de l'école.
- Enfin, l'aptitude (l'inaptitude) de l'élève à innover, créer, inventer, prendre des *initiatives personnelles* face à certaines situations-problèmes qu'on lui propose à l'occasion.

L'absence de certains de ces signes constituerait dès lors l'élément déclenchant pour un signalement et une aide. En faisant d'un manque un symptôme elle ferait ainsi de l'élève à aider une somme de défaillances à réparer.

L'examen des documents montre en fait que cette conception est trop simpliste. Que contrairement à ce qu'on pourrait croire ce n'est pas la présence (ou l'absence) de signes scolaires ou comportementaux isolés qui semblent principalement décider l'enseignant à signaler un enfant en vue de lui proposer une aide mais plutôt l'hétérogénéité de ses compétences estimées rapportées à ses compétences exprimées : hétérogénéité des performances scolaires rapportées aux compétences cognitives, hétérogénéité des productions spontanées face aux capacités créatives reconnues du sujet, hétérogénéité enfin des conduites sociales ou des comportements interrelationnels face aux capacités d'appréhension de la complexité et d'adaptation de l'enfant aux multiples situations de la vie

2 – Les « indications » d'aides posées par le Rased

POPULATION (%) DIRIGEE VERS		
PROFILS	PSYCHO-PEDAGOGIE (E)	REEDUCATION (G)
PROFIL I	65%	14%
PROFIL II	15%	69%
PROFIL III	20%	17%
T	100%	100%

Tableau des indications d'aides spécialisées posées par les RASED

A la différence des enseignants dont les prescriptions sont assez indifférenciées, les Rased tendent à distinguer, comme le prouvent les données ci-dessus, leur prescription d'aide suivant le Profil de compétences des enfants (du moins pour les Profils I et II). Nous passons ici de la *prescription spontanée* à l'*indication discutée*. C'est le rôle qui a été donné à la réunion dite « de synthèse » prévue par les textes officiels.

L'analyse des données montre toutefois que les « indications » posées restent souvent essentiellement *symptomatiques*, centrées sur les symptômes scolaires, relationnels et comportementaux des enfants. (les hypothèses étiologiques guidant plutôt paradoxalement chaque praticien à l'intérieur de sa dominante (E ou G) afin d'orienter secondairement sa stratégie globale d'intervention et de l'aider à choisir les « supports » techniques de son action).

On constate ainsi (voir tableau ci-dessus) que les élèves présentant un Profil de compétences de type I – caractérisé par une discordance entre les compétences scolaires et cognitives et une hétérogénéité des compétences dans les autres champs – sont majoritairement pris en charge par les « psycho-pédagogues (E) du Rased (65% des cas) et que les enfants présentant un Profil de type II – caractérisé par une discordance entre les compétences scolaires réalisées, les troubles d'adaptation constatés et les compétences

interrelationnelles estimées – sont en revanche majoritairement confiés aux rééducateurs (69% des cas).

Le choix de ces « indications » majoritairement symptomatiques n'est évidemment pas sans conséquences. Il met en fait les psycho-pédagogues (E) en confrontation directe avec les enseignants chargés de l'aide personnalisée et peut très vite, en confondant les deux démarches, mettre en péril la spécificité de leur métier. Mais il laisse aussi les professionnels du Rased facilement démunis, tentés par l'évitement, face à des troubles individuels difficilement interprétables lorsqu'on s'est affranchi du sens et des raisons complexes qui expliquent tout échec. Ne serait-ce pas l'une des raisons pour lesquelles le nombre des élèves présentant un Profil de compétences de type III – caractérisé par un désinvestissement global et des troubles souvent associés de la conduite sociale et du comportement – est assez faible dans notre échantillon (alors que le nombre effectif de ces élèves semble augmenter aujourd'hui dans les écoles) ? Et ne serait - ce pas enfin l'explication de « l'indication » floue et incertaine caractérisant le type d'aide spécialisée à proposer à cette population (20% pour la psycho-pédagogie (E) ; 17% pour la rééducation (G) dans notre étude) ?

EN RESUME

Plutôt qu'une « aide scolaire personnalisée » ou une « aide spécialisée » à dominante psycho-pédagogique ou rééducative, les enseignants confrontés aux élèves en difficulté proposent d'abord **une aide**. Si on les laisse seuls, comme les textes officiels actuels y incitent, les prescriptions ne seront donc que *faiblement différenciées*. Elles risqueront d'entraîner une action immédiate, en aveugle.

Les signalements des enseignants se réfèrent pourtant, selon notre étude, non à des symptômes scolaires ou comportementaux isolés, mais au **déséquilibre** qu'ils constatent entre les *compétences estimées* de l'enfant et ses *performances effectives*. Ils constitueraient donc, si l'on voulait se donner la peine de mettre en place une **méthodologie de l'indication** impliquant dans tous les cas une équipe pédagogique, psychologique et rééducative élargie, une base solide pour discuter et choisir « l'indication » d'aide la mieux adaptée à chaque enfant.

Les indications d'aides spécialisées posées par les Rased semblent en revanche *mieux différenciées*. Elles se réfèrent toutefois essentiellement à la **symptomatologie** du sujet plutôt qu'à l'étiologie de ses troubles. Les difficultés à dominante relationnelle sont ainsi majoritairement orientées vers la rééducation (près de 4 enfants sur 5), les difficultés à dominante cognitive vers l'aide psycho-pédagogique dans les mêmes proportions.

Ces distinctions symptomatiques expliquent en partie les hésitations des praticiens pour choisir et réaliser un projet d'aide spécialisée opérant lorsque les sujets présentent, soit des troubles importants du comportement et de la conduite entraînant un déficit d'apprentissage majeur, soit des difficultés scolairement invalidantes liées à un désinvestissement global de la pensée réflexive.

Toutes ces données militent donc pour une approche fonctionnelle et étiologique globale permettant d'affiner peu à peu les indications, de choisir les outils et de construire les méthodologies d'interventions appropriées à la complexité vivante et évolutive de chaque cas.

III – L’EFFICACITE DES AIDES

Deux catégories de données ont été utilisées, rappelons-le, pour évaluer l’utilité comparée des aides à l’élève :

- d’une part, l’appréciation personnelle directe, subjective, des enseignants sur la réussite ou l’échec de l’action après 24 heures d’intervention. Quatre groupes au temps $T_2 = T_1 + 24$ ont ainsi été constitués

AIDE PERSONNALISEE (AP)	AIDE SPECIALISEE (AS)
- Evolution positive (AP+)	- Evolution positive (AS+)
- Pas d’évolution (AP-)	- Pas d’évolution (AS-)

- d’autre part, une évaluation « armée » conduite par ces mêmes enseignants à l’aide du « Profil de compétences 125 » pour chaque catégorie d’aide aux deux moments : T_1 (indication) et T_2 . En appliquant successivement aux 4 groupes : AP (+), AP(-), AS(+), (AS-) les 4 « indicateurs de résultats » que nous avons retenus (*forme et positionnement* de la courbe des moyennes, *disposition* et *hétérogénéité* des « blocs » de compétences) nous pourrions ainsi saisir d’une part les facteurs déterminants de l’opinion positive ou négative des enseignants, d’autre part l’évolution globale et les réaménagements fondamentaux des compétences estimées des élèves.

Les conditions de notre étude : nombre de dossiers aux temps T_1 et T_2 , durées d’intervention comparables, test-retest (Profil 125), données cliniques, etc... nous conduisent, pour des raisons de rigueur méthodologique, à limiter les résultats publiés ci-après à la comparaison « aide personnalisée » - « aide spécialisée à dominante rééducative ». Une étude complémentaire fondée sur les mêmes critères permettrait de compléter ces données à partir d’une population d’élèves ayant bénéficié d’une aide spécialisée « à dominante psychopédagogique » et évaluée au temps T_2 .

1 – L’appréciation des enseignants sur l’efficacité comparée des aides : données quantitatives.

Tableau I

	AIDE PERSONNALISEE	AIDE SPECIALISEE (REEDUCATION)
REUSSITE	40%	73%
ECHEC	60%	27%

Efficacité estimée des aides

Les données obtenues ici sont très claires : les enseignants estiment, après 24 heures d’intervention dans chaque cas, que les aides spécialisées à dominante rééducative sont pratiquement **deux fois plus efficaces** pour les élèves de leur classe que les aides personnalisées pourtant choisies, initiées et mises en œuvre par eux. Ces aides personnalisées restent néanmoins assez efficaces à leurs yeux (40%).

Que recouvrent en fait ces appréciations spontanées ? A quelles modifications effectives de l’organisation et de la distribution des compétences individuelles correspondent-elles dans les deux cas ? Et quels déterminants fondamentaux emportent alors la conviction des praticiens ?

L’étude qualitative des transformations et du jeu relatif des compétences individuelles sous l’effet de chaque aide (personnalisée ou spécialisée) permet de répondre progressivement à ces questions.

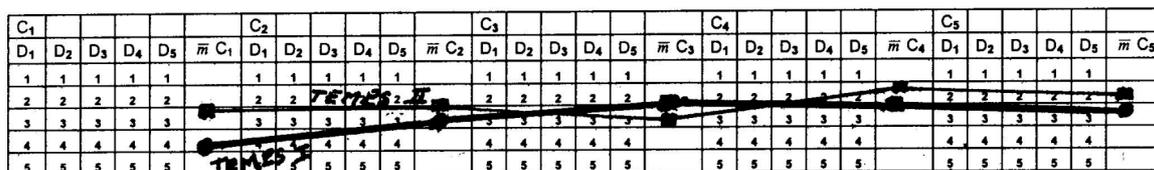
Tableau II

	EVOLUTION	
	POSITIVE	PAS D'EVOLUTION
PROFIL I	72%	28%
PROFIL II	18%	82%
PROFIL III	8%	92%

Evolution estimée de l'aide personnalisée par type de « Profils »

En appliquant successivement nos quatre « indicateurs » qualitatifs de résultats, nous constatons :

- d'abord, que l'évolution positive notée par les enseignants concerne essentiellement un **seul public d'élèves**, ceux qui présentent un Profil de type I (indicateur qualitatif I). Ces élèves représentent en effet 72% des 40% de réussites globales estimées par les maîtres. Viennent ensuite quelques élèves (18% des 40%) caractérisés par un Profil II et très peu d'élèves (8% des 40%) présentent un profil de type III.
- Ensuite, que la courbe des moyennes (des Profils I et II notamment) garde un **positionnement très stable**, sur le tableau des résultats aux deux temps de l'évaluation (indicateur II). Seule la moyenne des compétences scolaires (Champ I) tend à *s'accroître et à s'aligner* peu à peu sur la moyenne des compétences cognitives (Champ II).



Positionnement de la courbe des moyennes aux Temps I et II

- Enfin, que l'action d' « aide personnalisée » – si l'on compare la distribution des autres compétences (relationnelles, sociales) aux temps I et II – ne semble avoir d'influence, ni sur **la disposition et le positionnement respectifs** des « blocs » spécifiques de compétences (indicateur III) ni sur **le niveau d'homogénéité** des différentes compétences qui composent chacun de ces blocs (indicateur IV)

Tableau III

	EVOLUTION	
	Positive	Pas d'évolution
PROFIL I	68%	32%
PROFIL II	70%	30%
PROFIL III	33%	67%

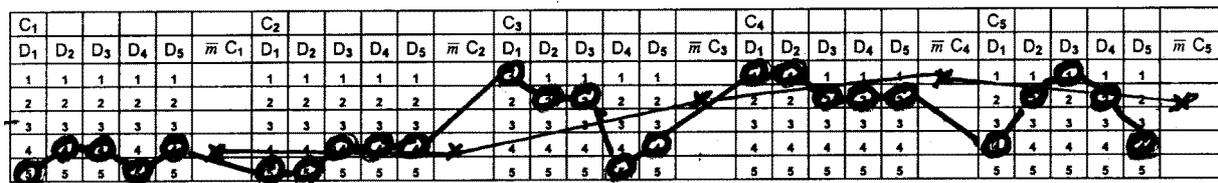
Evolution estimée de l'aide spécialisée à dominante rééducative(par type de « Profils »).

a – Les évolutions positives

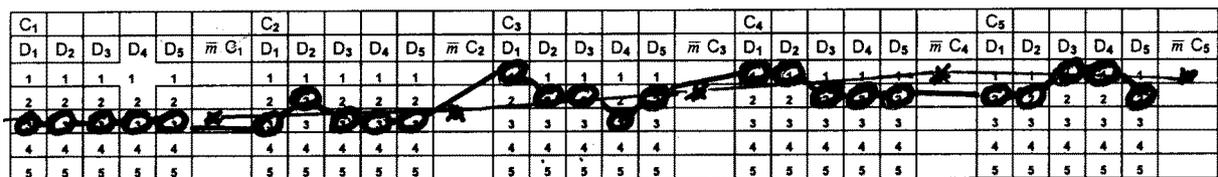
En appliquant successivement nos quatre indicateurs de résultats, nous constatons :

- que les évolutions positives notées par les maîtres touchent non plus essentiellement un seul public, comme dans le cas de l'aide personnalisée (Indicateur I), mais deux publics (Profils I et II) dans des proportions à peu près identiques (68% et 70% de réussite estimée).
- que dans pratiquement tous ces cas l'amélioration constatée diffuse au-delà du bloc I et touche les blocs II et III (indicateur III). Il en résulte un meilleur positionnement de la courbe des moyennes (Indicateur II) sur le tableau des résultats (cf. exemple ci-dessous)

TEMPS I



TEMPS II



Evolution des résultats. Elève F .CP

- que ces évolutions positives, dans les deux profils concernés (I et II), portent sur l'ensemble des dimensions (D) constitutives de chaque champ de compétences dont elles améliorent à la fois l'homogénéité et la performance (indicateur IV). Seul le champ « implication familiale » reste à l'écart de ces progressions (Cf. Tableau IV)

TABLEAU IV

CHAMP DES COMPETENCES	Amélioration (%) entre T1 et T2
Scolaires	65%
Cognitives	68%
Relationnelles	60%
Sociales	70%
Implication familiale	28%

Evolution des compétences entre les temps I et II

b – les difficultés et les échecs

Ces résultats favorables à l'évidence à l'aide spécialisée ne doivent pas occulter toutefois trois difficultés persistantes :

- La première porte sur les « compétences scolaires » des sujets qui, sous l'effet de la rééducation ne parviennent pas semble-t-il à se mettre toujours en **totale adéquation** avec leurs « compétences cognitives ». Comme si, courant après les progrès de celles-ci, elles ne parvenaient pas à les rattraper, elles gardaient un temps de retard en raison d'une moindre « vitesse de croissance » scolaire. Pourtant les progressions notées semblent proches (68% dans un cas, 65% dans l'autre). La rééducation privilégierait-elle, par sa méthodologie même et ses outils, la pensée sur les acquisitions ? Ce problème du « transfert dans la classe » des bénéfices de la rééducation est bien connu des praticiens. Ne peut-il pas trouver sa solution – du moins pour une part – dans des liaisons nouvelles à faire entre « aide scolaire personnalisée » et « aide spécialisée » ? (voir chapitre suivant « quelques propositions pour aujourd'hui et pour demain »)

- La seconde difficulté tient à la **très faible modification** de « l'implication familiale » au cours de l'aide spécialisée à dominante rééducative (28%, soit plus de deux fois moins que toutes les autres composantes du « Profil 125 »). Alors même que l'on s'accorde à reconnaître le rôle fondamental, souvent même décisif de l'interaction parent-enfant dans l'investissement personnel et la réussite de l'élève, dans la prévention des difficultés à l'école et dans la réussite (ou l'échec) de l'aide spécialisée à l'enfant, n'y a-t-il pas là une sorte de paradoxe ? Et des propositions à faire pour le surmonter ?

- La troisième difficulté tient à l'**inefficacité relative** de l'aide spécialisée pour les enfants du « Profil III ». (30% environ d'évolution positive contre 70 % pour chacun des deux autres « Profils »).

Trois raisons peuvent expliquer cette insuffisance :

- d'abord, *la variété et la diversité des cas*. Nous l'avons déjà indiqué deux « sous-populations » semblent ici se superposer ; leur synthèse sous un même profil masque leurs différences. Déficits de la protection précoce et carences éducatives ou rupture de la chaîne symbolique de filiation et de la reconnaissance identitaire n'ont sans doute pas en effet une traduction identique dans le fonctionnement de la pensée et les conduites sociales. Elles appellent donc des réponses diversifiées, des innovations, le dépassement de certaines démarches traditionnelles que la recherche doit favoriser.
- ensuite, *l'insuffisance de cette recherche et de la formation* des personnels spécialisés notamment dans l'expérimentation d'outils spécifiques permettant d'aborder autrement, au cours du processus d'aide, certaines populations scolaires émergentes qui présentent ce type de Profil.
- enfin, l'insuffisance de *stratégies d'aides intégrées* associant dans l'école une adaptation des pédagogies à l'hétérogénéité des publics, un projet d'aide spécialisé innovant pour l'enfant, l'aide à la parentalité, l'accompagnement et le soutien des enseignants.

EN RESUME

« *L'aide personnalisée* » contribue à homogénéiser, à mettre en quelque sorte en harmonie et en ligne, les compétences scolaires de l'élève et ses compétences cognitives estimées sans modifier vraiment, ni le niveau de celles-ci, ni celui de ses autres compétences. Elle s'apparente donc bien à un « rattrapage scolaire », utile nous semble-t-il lorsqu'aucune hétérogénéité ni aucune insuffisance marquée ne s'ajoute au déséquilibre cognitivo-scolaire premier. Nous avons démontré que c'est le cas pour 20% des élèves en difficulté.

« *L'aide spécialisée* » à dominante rééducative, dans tous les autres cas (80%), fait mieux. Prenant en charge la personne globale de l'enfant (privée, sociale, scolaire) elle agit en effet sur l'ensemble de ses interrelations, améliore ses différentes compétences et régule peu à peu leur hétérogénéité.

Ses performances doivent être améliorées toutefois dans trois domaines :

- l'harmonisation des compétences scolaires et cognitives de l'enfant, celles-ci semblant progresser souvent plus vite que celles-là ;
- La qualité de « l'implication familiale », décisive pour la prévention des difficultés de l'élève et l'amélioration de nombre de difficultés d'adaptation, d'appropriation des savoirs et d'acceptation des démarches d'apprentissage à l'école ;
- L'analyse différentielle, la construction de projets d'aide et le choix de « supports » et d'outils adaptés, performants face aux difficultés cognitives et comportementales, d'étiologie complexe et multifactorielle, qui caractérisent aujourd'hui certains publics scolaires .

On le voit, « l'aide personnalisée » sera utile pour des enfants qui souffrent de difficultés scolaires et d'apprentissages isolées (1 élève en difficulté sur 5). Dans tous les autres cas (4 élèves en difficulté sur 5) « l'aide spécialisée » s'avèrera plus indiquée, car globalement plus efficace.

QUELQUES PROPOSITIONS POUR AUJOURD'HUI ET POUR DEMAIN

Chacune des aides que nous venons d'évaluer et de comparer, en les référant une à une aux transformations dans le fonctionnement et l'expression des compétences qu'elles permettent aux élèves d'opérer, semble donc bien avoir ses spécificités, ses qualités et ses insuffisances. Plutôt que de les opposer et de chercher un vainqueur, ne conviendrait-il pas alors de réserver chacune aux seules difficultés qu'elle peut résoudre et de l'insérer, complémentaire des autres formes, dans un dispositif global d'aide et de prévention rénové (Rased élargi) apte à considérer et prendre en charge, en relation avec les maîtres des classes ordinaires, tous les « publics » scolaires aujourd'hui « en écart » ?

Pour atteindre un tel objectif la première condition serait évidemment de modéliser l'ensemble du processus d'aide à l'école (indication, intervention, évaluation). Trois temps distincts pourraient le scander :

a – Distinction entre *signalement* de l'élève fait par l'enseignant de la classe et *indication d'aide* appelant dans tous les cas une discussion élargie. Le signalement resterait dès lors essentiellement déterminé par le constat des difficultés, des défaillances et des manques individuels, l'indication d'aide par l'étude du fonctionnement global interne du sujet et de ses rapports à l'environnement. Compte-tenu des résultats de notre étude une « aide scolaire personnalisée » pourrait alors être proposée, dès la fin de ce premier temps, aux 20% d'élèves en difficulté qui présentent une discordance entre leurs compétences scolaires et leurs compétences cognitives, au profit de ces dernières, mais sans hétérogénéité notable par ailleurs ; une orientation vers le Rased dans tous les autres cas (80%)

b – *Indication différentielle* posée pour tous ces cas par le Rased en visant le choix de l'aide spécialisée la mieux adaptée. Cette indication discutée en équipe s'appuierait sur un ensemble de données et d'indicateurs obligatoires : histoire de l'enfant et de l'élève, données environnementales et cliniques, examen psychométrique, Profil de compétences du sujet, entretien « informatif » avec la famille, observation directe de l'enfant en situation d'aide, etc... Elle permettrait d'une part de choisir le type d'intervention et le cas échéant la dominante de l'aide spécialisée (dominante psycho-pédagogique ou rééducative) d'autre part de construire puis de mettre en œuvre le projet d'aide spécifique proposé à l'enfant (choix de la méthode et des « supports » de travail, repérage et mobilisation des constituants psychiques à stimuler, organisation et déroulement de l'action, périodicité de l'évaluation etc...)

c- Evaluation des résultats et proposition d'une aide scolaire « personnalisée » *en aval de l'aide spécialisée* pour les enfants présentant - en fin de rééducation notamment - une différence encore marquée entre compétences cognitives et compétences scolaires au détriment de ces dernières, malgré une progression globale dans tous les autres domaines .

Cette démarche systématique en trois temps étant bien mise en place cinq objectifs ou missions nouvelles, complémentaires des objectifs traditionnels fixés aux praticiens de l'aide spécialisée, pourraient alors être assignés à ce « **Pôle spécialisé dans la prévention et la réussite à l'école** » que constituerait le Rased rénové.

1° Participer au développement au sein de l'école d'une politique de prévention primaire de lutte contre l'échec scolaire tournée vers le jeune enfant. Cette politique, impliquerait les familles, elle associerait au sein d'un « Réseau de réseaux » ce pôle spécialisé et les dispositifs médico-sociaux et sociaux existants ;

2° Renforcer l'adaptation personnelle des enfants, des adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap en mettant en place des aides psycho-pédagogiques spécifiques aptes à favoriser leur inclusion sociale et scolaire au sein de l'école ordinaire et leur insertion professionnelle ultérieure. Ces actions impliqueraient la collaboration professionnelle des enseignants de l'école, des praticiens spécialisés du Rased et des « Assistants de vie scolaire » (AVS). Ceux-ci pourraient alors être rattachés administrativement aux Rased.

3° Mettre en place une aide spécialisée spécifique tournée vers la parentalité troublée. Cette aide aurait pour but de fournir à certains enfants en difficulté dans l'école, dont les interactions toxiques avec l'entourage privé et social proches sont la source principale des désordres cognitifs et comportementaux qu'ils manifestent dans la vie quotidienne et en classe, le cadre éducatif protecteur et la reconnaissance identitaire sans lesquels nulle réussite scolaire autonome n'est possible ou pérenne.

Nous conduisons depuis deux ans dans le cadre du Master 2 « Ingénierie de l'aide spécialisée à la personne » de l'Université Paris-Descartes et du séminaire de recherche sur « la parentalité troublée » qui lui est associé - en liaison avec des établissements spécialisés et des professionnels de l'aide (psychologues, rééducateurs, éducateurs spécialisés, responsables de services) - une recherche appliquée consacrée à ce problème. Elle nous a montré l'intérêt, pour construire le projet d'aide et d'accompagnement interrelationnel de l'enfant, de prendre appui sur *les compétences parentales* plutôt que sur les défaillances constatées chez les adultes. Pour faciliter la construction de ce projet nous avons donc construit un « référentiel de compétences » visant l'exercice de la parentalité dans lequel les praticiens pourront puiser pour trouver les « supports » techniques et les procédures adaptés à leur action. Nous développons actuellement une recherche pour diversifier ces réponses.

4° Développer l'expérimentation contrôlée et la diffusion de techniques d'aides spécialisées innovantes favorisant l'adaptation et la réussite de populations scolaires émergentes, caractérisées par la violence impulsive, le refus du questionnement réflexif et l'altération chronique des conduites sociales normées à l'école comme au collège.

5° Elaborer, construire et mettre en place des protocoles d'intervention et d'actions spécifiques visant le traitement institutionnel, relationnel et clinique de l'urgence comportementale et de la souffrance au travail à l'école. Ces interventions s'adresseraient à la fois à l'élève, aux parents et aux enseignants. Elles auraient pour but d'éviter au maximum la chronicisation des troubles de l'enfant, la dégradation de l'interrelation maître-élève et l'exclusion souvent définitive du sujet du milieu scolaire ordinaire. Elles appelleraient, à partir d'un signalement de l'enseignant validé par le responsable de l'école ou de l'établissement et par l'équipe pédagogique, une intervention immédiate du Rased. Une formation à ces techniques d'intervention rapide en direction de plusieurs protagonistes simultanément, devrait être mise en place pour permettre aux équipes spécialisées de se préparer à ces nouvelles tâches.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le mot « individualisation » nous le savons est devenu d'usage social courant. Il s'inscrit désormais sur nombre de feuilles de paie, fait varier dans les banques selon le capital déposé les frais payés par les clients, scande les licenciements financiers, organise les bonus des « traders » infiltre régulièrement l'organisation des loisirs et s'écrit de plus en plus souvent en lettres majuscules sur les circulaires de l'administration. Il était donc inévitable qu'il envahisse peu à peu le monde de l'enseignement ; notamment pour tenter de répondre – en s'accolant au beau mot d'aide – aux nombreux défis pédagogiques qui résultent aujourd'hui de la très grande diversité des publics scolaires en échec.

Seulement voilà : il y a le mot et son usage ! Et celui-ci dépend de la mission donnée à l'école de la République. La querelle sur « l'aide personnalisée » en fournit un exemple éclatant.

Une première conception donne en effet à l'école obligatoire le rôle d'outil pour apprendre les règles de base de la vie sociale ordinaire et simultanément celui de machine à transmettre des savoirs conservés. Tout le reste appartiendrait à la famille. Cette école traite ainsi d'objets culturels préformés, de connaissances bien établies sur un socle commun, en quelque sorte de productions de seconde main. Elle les présente le mieux possible à ses élèves, elle les dissèque, les analyse, elle donne les codes pour en comprendre le fonctionnement et la genèse et vérifie ensuite que chacun les a bien intégrés. Dans cette école l'aide à l'élève- qu'on

l'appelle soutien, rattrapage, aide scolaire ou aide personnalisée – est bien évidemment exclusivement centrée sur *la reprise*. Elle vise à compléter les manques, à reprendre les apprentissages défailants, à ravauder les conduites cognitives déchirées. Pour elle, nul besoin donc de spécialistes : ce sera une école de l'économie. Elle parviendra ainsi, nous l'avons vu dans notre recherche, à rattraper 1 enfant défailant sur 5 et réorientera inévitablement les autres vers des dispositifs d'exclusion.

La seconde conception fixe à l'école une mission fort différente. Une mission de formation culturelle globale, de réussite pour tous et d'insertion citoyenne pour chacun. Cette école là vise non pas la conformité de l'individu-élève à une moyenne et un programme, mais tente plutôt d'élever chaque sujet à la hauteur de ses rêves et de ses talents. Elle associera donc, à partir d'équipes qualifiées et professionnellement responsables, une pédagogie du groupe solidaire fortifié par les compétences de chacun et *un dispositif d'aides spécifiques diversifiées*, complémentaires les unes des autres, mises à disposition de tous les enfants. Plus coûteux dans l'instant que le rattrapage scolaire univoque, ce dispositif serait sans doute bien plus rentable à terme puisqu'il pourrait contribuer, en s'adaptant et en se diversifiant, comme nous l'avons indiqué, à faire réussir tous les élèves présents.

Cette recherche a contribué à le montrer nous avons les moyens techniques, nous avons forgé les outils, nous connaissons la plupart des méthodes, qui peuvent permettre désormais de choisir et de mettre en place des aides adaptées aux difficultés scolaires de chaque enfant. Comment ne pas souhaiter alors qu'un engagement puissant les mobilise ! Cet engagement supposerait évidemment des financements, des moyens humains, l'effort de tous les professionnels pour promouvoir le travail en équipe, valoriser la recherche et développer les formations. En bref, il exigerait un projet partagé et un choix politique. Qui aura donc la volonté de mettre un jour, réellement, la réussite de tous les enfants à son programme ?

J.J. GUILLARME - D. LUCIANI