

L'aide aux élèves : une affaire d'équipe

GUIDE

POUR LES ENSEIGNANTS
ET LES DIRECTEURS

D'ÉCOLE MATERNELLE
ET ÉLÉMENTAIRE

SOMMAIRE

Pages

I. Des problèmes, des questions légitimes, notamment concernant l'aide personnalisée ? Des réponses, des solutions, des pistes	4
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Avant l'aide personnalisée, dans la classe</u> 	5
<u>Externaliser les aides</u>	5
<u>Différencier dans la classe</u>	6
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>L'aide personnalisée</u> 	7
<u>Choisir les élèves</u>	7
<u>Choisir les enseignants</u>	11
<u>Choisir le contenu</u>	13
<u>Choisir l'organisation</u>	14
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>L'élève et les aides</u> ■ <u>Les adultes qui aident</u> 	17 20
<u>Complémentarité et collaboration autour de l'élève</u>	20
<u>Le directeur</u>	23
<u>Les écrits</u>	24
<u>Les réunions</u>	25
<u>Les parents</u>	26
<u>L'équipe de circonscription</u>	28
II. Dans la classe : des organisations qui favorisent la différenciation	29
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Le groupe détaché au sein du groupe-classe</u> ■ <u>L'aide des pairs</u> ■ <u>Les groupes de besoin</u> ■ <u>Les groupes hétérogènes</u> ■ <u>Les ateliers</u> ■ <u>L'individualisation immédiate</u> ■ <u>Le plan de travail</u> 	30 31 32 33 34 35 36
III. Dans l'école : une organisation visant l'efficacité	37
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Des réunions efficaces</u> ■ <u>Un calendrier organisé par le directeur pour l'équipe</u> 	37 38
<u>Les étapes</u>	38
<u>Exemple d'organisation annuelle pour une école élémentaire</u>	39
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Dans l'école, des structures de concertation</u> 	41
<u>Les trois conseils</u>	41
<u>Equipe pédagogique/Equipe éducative/Equipe de suivi de scolarisation</u>	42
<u>Réunion de synthèse/Réunion de concertation</u>	42
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>Dans l'école, les partenaires de la DASES (médecin scolaire, assistant social scolaire)</u> ■ <u>Dans l'école, des documents partagés, simples et utiles</u> 	43 44
<u>Le tableau de bord pour tous les élèves de la classe concernant les différents dispositifs</u>	45
<u>Dans la classe un élève qui a des difficultés : les différents niveaux d'action</u>	46
<u>Demande d'aide au RASED et projet d'aide spécialisée</u>	47
<u>Document passerelle Aide personnalisée/Aide spécialisée</u>	48
<u>Fiche-mémoire et son mode d'emploi</u>	49
<u>Fiche de suivi école-collège</u>	51
<u>Associations d'accompagnement à la scolarité extérieures à l'école : un exemple d'outil de communication</u>	52
<ul style="list-style-type: none"> ■ <u>L'aide personnalisée</u> 	54
<u>Typologie des organisations possibles</u>	54
<u>Aide personnalisée autorisation des parents : exemples</u>	55
<u>Aide personnalisée : fiches classe</u>	57
<u>Aide personnalisée : fiches élève</u>	58

IV. L'élève, l'enfant : au cœur de l'action professionnelle	61
<ul style="list-style-type: none"> ■ L'observation centrée sur l'élève ■ Définir l'attitude de l'élève ■ Guide de questionnement concernant le constat suivant : « il ne sait pas lire ». ■ L'entretien avec l'élève ■ Le projet de l'élève : projet d'aide, projet personnalisé, PPRE ■ Le projet pour l'élève : le PPRE ■ Le rapport à la tâche proposée à l'élève 	<p>61 62 63 64 67 68 69</p>
V. Les parents : faire alliance autour de l'enfant	71
<ul style="list-style-type: none"> ■ Les rendez-vous individuels ■ Le téléphone ■ Les visites au domicile ■ L'accueil dans la classe le matin ■ La transmission du livret d'évaluation ■ La communication autour du PPRE, du projet d'aide en général 	<p>71 73 73 74 74 74</p>
VI. Le cadre réglementaire, les dispositifs, les formulaires officiels	77
<ul style="list-style-type: none"> ■ Différencier et aider : au cœur des missions du professeur des écoles et de l'équipe ■ L'aide personnalisée ■ Les aides spécialisées ■ Les stages de remise à niveau ■ L'accompagnement éducatif ■ Le PPRE ■ Les projets personnalisés : PPRE, PAI, PAS, PPS (les différences) ■ Les professeurs ressources (itinérants) ■ R'école ■ L'accompagnement à la scolarité : à l'école, hors de l'école ■ Le PRE (programme de réussite éducative) du plan de cohésion sociale ■ Le projet d'école ■ Les documents transmis à l'IEN 	<p>77 79 82 87 89 90 95 98 99 100 102 104 105</p>
VII. Ressources	106
<ul style="list-style-type: none"> ■ Une sélection d'articles : alertes et pistes 	106
<ul style="list-style-type: none"> ■ Gérard Chauveau : « Dix façons de ne pas aider » ■ Dominique Bucheton : « Des remédiations qui se révèlent être de fausses pistes » ■ Philippe Meirieu : Quelques alertes concernant la personnalisation ■ Roland Goigoux : 7 familles d'aide ■ Bruno Egron : Organisation, accompagnement, actions 	<p>106 108 110 111 112</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Le soutien : un texte ministériel « historique » ■ Lexique 	<p>113 117</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Soutien ■ Accompagnement à la scolarité ■ Remédiation/rattrapage ■ Etayage ■ Pédagogie différenciée ■ Pédagogie différenciée/Différenciation pédagogique ■ Personnalisation/différenciation/individualisation/individuation ■ Programme/Projet ■ Evaluation ■ Evaluation/Validation ■ Compétence/Domaine/Item ■ Grilles de références 	<p>117 117 117 117 118 118 119 120 120 121 121 121</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Quelques sigles concernant les difficultés scolaires ■ Bibliographie et sitographie 	<p>122 124</p>
<i>Le groupe académique auteur de ce guide</i>	127

Ce guide est en ligne sur le site **Aide aux élèves** de l'académie de Paris :

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/c_5649/premier-degre

avec des mises à jour et des documents téléchargeables.

Pour les lecteurs non parisiens, trois principales spécificités parisiennes sont à connaître:

- les directeurs d'écoles sont déchargés
- les professeurs de la ville de Paris (PVP) prennent en charge une partie de l'EPS et de l'éducation artistique
- des assistants sociaux scolaires sont présents dans les écoles.

Ces moyens en personnel ont un impact sur l'organisation de la prise en charge des difficultés des élèves.

I. Des problèmes, des questions légitimes, notamment concernant l'aide personnalisée ? Des réponses, des solutions, des pistes.

- [Avant l'aide personnalisée, dans la classe](#)
- [L'aide personnalisée](#)
- [L'élève et les aides](#)
- [Les adultes qui aident](#)

Les questions, les remarques, les objections qui suivent, sont légitimes. Restées sans réponse, elles peuvent être un frein pour agir au mieux avec les élèves. Elles constituent un florilège où chacun se reconnaîtra peut-être : enseignant en classe, enseignant spécialisé, directeur, tout membre de l'équipe éducative, inspecteur, conseiller pédagogique et autres formateurs...

- [Avant l'aide personnalisée, dans la classe](#)
[Externaliser les aides, différencier dans la classe](#)

EXTERNALISER LES AIDES

« Pourquoi différencier ma pédagogie dans la classe, puisque j'ai l'aide personnalisée après la classe pour cela ? »

Les questions que pose effectivement l'externalisation des aides

- ⇒ Comment éviter que l'aide personnalisée devienne le seul temps de différenciation, voire qu'elle soit un frein à la différenciation en classe ?
- ⇒ Comment prévenir ces attitudes de repli sur l'aide personnalisée, tant de la part de l'enseignant que de l'élève ?
- ⇒ Comment éviter qu'elle en vienne même à provoquer une augmentation des exigences et une accélération du rythme des enseignements pendant le temps scolaire en raison d'une possible « compensation », voire « réparation » après le temps scolaire ?

Des réponses

- ⇒ Observer les élèves permet de confirmer qu'ils ont, au fil de la classe, des besoins différents, ne comprenant pas au même rythme.
- ⇒ Ne pas en tenir compte risque de ralentir les apprentissages des élèves et de nuire à leur mobilisation au cours des activités.

« Je m'occuperai de lui plus tard. »

Les risques de l'externalisation des aides

L'aide personnalisée conduit parfois le maître à « externaliser » la difficulté. Les conséquences sont dommageables pour l'élève qui, se sentant écarté, décroche et développe des comportements préjudiciables à ses apprentissages :

- ⇒ passivité (« *Ce n'est pas grave si je ne comprends rien la maîtresse s'occupera de moi ce midi* ») ;
- ⇒ ennui, baisse d'intérêt pour les apprentissages ;
- ⇒ gestes d'impatience, commentaires négatifs (« *C'est pas intéressant, de toute façon. J'aime pas ça !* »), comportements perturbateurs ;
- ⇒ dépréciation de soi (« *J'y comprends rien, je suis nul, j'y arrive pas.* »)

Des réponses

- ⇒ La différenciation est une aide efficace pour remédier aux difficultés dans la classe, pour gérer au quotidien des rythmes de travail et d'effort différents, pour mobiliser tous les élèves.
- ⇒ Pour faciliter la mise en place d'aides au quotidien tenant compte des besoins des élèves, des fiches présentent une série de modalités permettant de mettre en œuvre une « pédagogie différenciée » dans la classe [voir p.29](#) ;
- ⇒ Les deux heures d'aides personnalisées viennent en complément de l'aide différenciée.

DIFFERENCIER DANS LA CLASSE

Les enseignants du premier degré sont dans l'ensemble convaincus de la nécessaire différenciation, mais celle-ci suscite objections, manque d'assurance, voire craintes.

« La pédagogie différenciée, d'accord, mais pas avec un effectif de 30 élèves ! »

Les réticences

Les craintes ont trait aux difficultés de gestion de groupe et d'organisation.

⇒ Une préparation individualisée du travail est trop importante (« *Je ne vais pas préparer 25 activités !* »).

⇒ La pédagogie différenciée est souvent envisagée comme du travail en groupe, délicat à organiser (« *J'ai déjà du mal à tenir mon groupe-classe, si en plus il faut que j'organise du travail de groupes...* »)

⇒ « *Je veux bien mais je ne sais pas comment m'y prendre* ».

Des réponses

⇒ La différenciation ne se résume pas à un travail de groupe ou à une individualisation, comme on le croit parfois.

⇒ Elle se fonde avant tout sur une observation (de l'élève, de ses réalisations), sur une analyse précise des erreurs, des besoins qui en découlent : c'est un travail essentiel.

⇒ La différenciation consiste, en poursuivant les objectifs communs à tous, à adapter l'action pédagogique en faisant jouer des variables :

- les situations, les supports et les consignes : avec des tâches différentes pour l'acquisition d'une même compétence ;
- les aides : avec une situation identique, mais en proposant des aides ou ressources ;
- l'organisation de la classe : groupe de besoin, aide des pairs, différenciation en groupes hétérogènes, plan de travail, ateliers ;

[Voir p.29](#) la description de ces organisations sous forme de fiches qui montrent les variables sur lesquelles on peut jouer pour répondre aux besoins des élèves qui ne sont pas les mêmes en même temps.

⇒ Cette pédagogie, parce qu'elle est structurée et structurante pour l'élève, le place dans un cadre rassurant et guidant. Ainsi, la gestion de classe peut tout au contraire s'en trouver facilitée.

« J'ai essayé les groupes de niveaux ; ça creuse les écarts ! »

Des réponses

⇒ Les recherches le confirment, si la seule réponse de l'enseignant est le recours aux groupes de niveaux permanents dans la classe. Le fonctionnement est alors souvent celui-ci :

- aux bons élèves, des tâches complexes, intellectuellement exigeantes et stimulantes ;
- aux élèves plus faibles : des tâches plus courtes, plus découpées, très simplifiées, pour que ceux-ci réussissent quelque chose.

⇒ Par conséquent, la réponse n'est ni du côté d'un excès d'homogénéité, ni du côté d'un excès d'hétérogénéité, mais dans l'alternance des types de groupes.

« Les groupes de couleur en maternelle ne relèvent pas de la pédagogie différenciée », dit mon inspecteur.

Les questions que posent effectivement les groupes de couleur tournants

⇒ Le fonctionnement traditionnel par groupes de couleur qui tournent invariablement du lundi au vendredi n'équivaut-il pas souvent à un travail collectif retardé, chacun faisant finalement la même chose tour à tour ?

⇒ Les activités proposées ne sont-elles pas parfois pas assez adaptées au niveau de certains enfants ? Avec une tâche en deçà de leurs possibilités ou au contraire trop difficile ?

⇒ L'enseignant dirige un groupe et donc va pouvoir adapter son action aux élèves qui, une fois dans la semaine, vont travailler avec lui : les trois autres jours, l'enseignant ne verra-t-il pas **que** le résultat de l'activité effectuée en autonomie ou avec une ASEM, sans avoir pu observer les élèves la réalisant ?

Des réponses

⇒ Le fonctionnement en quatre ateliers montre le savoir-faire des enseignants d'école maternelle pour organiser la classe où tous ne font pas la même chose en même temps ; les enseignants d'école élémentaire réticents par rapport à ce type de fonctionnement ne gagneraient-ils pas à s'en inspirer ?

⇒ Si tous les élèves font une activité autonome pendant que l'enseignant dirige un groupe - ce qui est effectivement une très bonne organisation -, pourquoi dans ce cas ne pas donner la même activité aux trois quarts de la classe, ce qui faciliterait en grand groupe d'une part le lancement de l'activité et d'autre part le dialogue à partir d'une même activité réalisée ?

⇒ Au lieu de donner à tous la même activité successivement, l'enseignant peut attribuer des activités en regroupant les élèves qui ont le même besoin au lieu de donner, successivement à tous, la même activité. Les groupes de couleurs peuvent alors relever de la pédagogie différenciée, car ils ne « tournent » pas. Par exemple, groupe violet : ceux qui s'entraînent à faire des ronds en tournant dans le bon sens parce qu'ils en ont besoin ; groupe rose : ceux qui s'entraînent à découper parce qu'ils ont des progrès à faire, etc.

⇒ [Voir p.34](#) des propositions concernant le dispositif des ateliers.

■ L'aide personnalisée

[Choisir les élèves](#), [choisir les enseignants](#), [choisir le contenu](#), [choisir l'organisation](#)

CHOISIR LES ELEVES

« *J'ai beaucoup d'élèves en difficulté. Trop d'enfants de ma classe relèvent de l'aide personnalisée.* »

Réponses

⇒ Avant de chercher à garder tous les élèves en aide personnalisée :

- pour des *difficultés passagères*, l'enseignant cherchera à ne pas se cantonner à des travaux collectifs identiques pour tous, mais adaptera certaines des activités de classe et différenciera régulièrement ;

- des élèves rencontrent *des difficultés importantes* et ont besoin d'un étayage significatif de l'enseignant : il importe dans ce cas de régulièrement placer en autonomie les autres enfants pour une tâche précise (à leur portée et non occupationnelle) et de se consacrer à un groupe restreint d'élèves très soutenu par l'enseignant, avec un temps spécifique pour un groupe à une table ou auprès du tableau.

⇒ Si un nombre important d'élèves, en plus d'une aide différenciée en classe, doit bénéficier d'un temps privilégié en tout petit groupe pendant le temps d'aide personnalisée, dans ce cas un roulement est possible pour que tous ces élèves y participent.

⇒ A quel moment déclare-t-on un élève « en difficulté » ?

- *Dans un premier temps*, établir un premier diagnostic en classe à partir d'une analyse précise permettra de ne pas céder trop vite à la tentation de l'étiquetage « élève-en-difficulté » : apprendre, c'est parcourir un chemin semé d'obstacles plus ou moins faciles à surmonter. Quelles réponses à la « difficulté » ont déjà été mises en œuvre ? Si elles ont échoué, pourquoi ?

- *Dans un deuxième temps*, la réflexion avec l'équipe de l'école (conseil de cycle, concertation avec le RASED par exemple) amène à définir les priorités et à répartir les élèves en fonction de la spécificité et de l'urgence des aides, voire à solliciter aussi des aides plus adaptées aux difficultés repérées (psychologue scolaire, assistante sociale, etc.)

« J'ai l'impression d'une impuissance avec un élève, j'ai tout essayé. A certains moments, je me dis "j'arrête, ça sert à rien, c'est de l'acharnement". L'élève se bloque, il en a assez ».

Réponses

- ⇒ L'entretien avec l'élève peut permettre de parvenir à le considérer autrement [voir p.64](#) et à le remobiliser.
- ⇒ La prise en charge d'élèves par un enseignant d'une autre classe a l'avantage d'offrir un regard nouveau, et peut-être plus positif, vis-à-vis d'un élève en difficulté.
- ⇒ Certains élèves sont gênés, voire parasités par la relation avec l'enseignant, par le regard qu'il porte sur eux ou qu'il croit qu'il porte sur eux, par leur place dans le groupe-classe (en se comparant aux autres). La prise en charge par un autre adulte dans un autre groupe peut libérer de cette pression et rendre l'élève plus disponible pour les apprentissages, en favorisant une concentration plus aisée. Cependant, il conviendra de veiller à prévenir et limiter :
 - de la part de l'enfant, le sentiment éventuel de rejet du groupe-classe ;
 - de la part de l'enseignant, le sentiment d'échec ou de dépossession, la réticence à accepter la réalité d'une difficulté relationnelle.
- ⇒ Lorsqu'une difficulté vraiment importante apparaît, le maître de la classe, dans le cadre de l'équipe pédagogique, mobilise les dispositifs d'aide correspondant aux besoins des élèves. Ce cadre de travail lui permet de ne pas être seul face aux difficultés constatées et de s'appuyer sur l'ensemble des moyens disponibles.

« Que faire des élèves en très grande difficulté qui sont parfois "exclus de l'aide personnalisée" parce qu'elle ne leur "sert à rien" ? »

Réponses

- ⇒ L'aide personnalisée est une réponse possible, mais elle n'est pas la seule. Certaines difficultés vécues par les élèves peuvent exiger des adaptations plus substantielles. L'enseignant peut faire appel au RASED ou encore au directeur d'école afin d'organiser une équipe éducative pour l'élève qui présente des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique. Les aides s'organiseront dans différents cadres (PPRE, PAS, PAI, PPS [voir p.95](#)) en faisant appel, si besoin, à des partenaires extérieurs (soins médicaux, suivi social).
- ⇒ Certains élèves relèvent effectivement, du fait de leurs très grandes difficultés, de l'aide spécialisée. Il est tout à fait envisageable que l'enseignant spécialisé intervienne pendant le temps d'aide personnalisée en aide spécialisée, évitant ainsi à l'élève de sortir de la classe pendant le temps ordinaire. Il est également possible de travailler, au sein de la classe, en co-intervention. L'emploi du temps de l'enseignant spécialisé est modulable.
- ⇒ Dans d'autres cas, la capacité d'attention de l'élève, sa fatigabilité, sa fragilité, invitent à préférer la recherche d'une mobilisation la plus intensive possible pendant les 24h ordinaires, en excluant l'aide personnalisée, du moins pendant une partie de l'année ; des essais peuvent être de loin en loin retentés sur un point précis, pour une séance ponctuelle (par exemple, pour aider l'élève à découvrir une nouvelle notion qui va être présentée en classe, lui proposer des entraînements intensifs, le préparer à une évaluation, lui offrir un temps pour réfléchir à une difficulté qu'il rencontre, etc.)
- ⇒ Certains enfants, rencontrant de très grandes difficultés, restent mobilisables sur des activités qui leur sont adaptées pendant le temps privilégié d'aide personnalisée ; elle leur est donc utile. Le rapport très privilégié avec l'enseignant pendant l'aide personnalisée, dans un groupe réduit, peut contribuer à encourager l'élève dans ses progrès, même très lents, en le stimulant pour les temps en groupe-classe.

« N'est-il pas souhaitable de prendre en aide personnalisée également des élèves ordinaires pour stimuler les élèves en difficulté ? »

Réponses

- ⇒ Seuls les élèves rencontrant des difficultés doivent bénéficier de l'aide personnalisée.
- ⇒ Toute l'attention de l'enseignant leur est alors consacrée.

« Par exemple, pour les groupes de langage, ne faudrait-il pas prendre des élèves "bons parleurs" pour stimuler les élèves en difficulté, bien que ce ne soit pas eux qui soient en difficulté ? »

Réponses

- ⇒ Cette situation est tout à fait utilisable pendant le temps ordinaire de classe. Pendant le temps d'aide personnalisée, seuls les élèves rencontrant des difficultés doivent en bénéficier.
- ⇒ De nombreuses situations et supports favorisent le développement de :
 - l'expression orale (situations de communication telles celles utilisées en langues vivantes, marionnettes, jeux de rôles, reformulation des paroles des personnages d'un récit) ;
 - l'acquisition lexicale (imagiers, etc.) ;
 qui permettent aux élèves de répéter, d'utiliser le mot acquis, de reprendre la tournure découverte, dans le même contexte, puis dans un autre contexte, etc.

« Ne peut-on utiliser l'aide personnalisée pour approfondir certaines notions avec des élèves très à l'aise, pour leur permettre d'aller plus loin dans leurs acquisitions ? »

Réponses

- ⇒ Seuls les élèves rencontrant des difficultés bénéficient de l'aide personnalisée.
- ⇒ C'est dans la classe, en différenciant à certains moments que les très bons élèves peuvent aussi trouver des propositions correspondant à leurs besoins.

« Si l'on retient deux types de difficulté, les difficultés qui tiennent particulièrement aux apprentissages de base et les difficultés qui tiennent davantage aux attitudes, peut-on regrouper ou faut-il séparer les élèves en fonction de ces types de difficultés ? »

Des difficultés différentes

Si l'on distingue deux types de difficulté :

- ⇒ ce qui relève de la maîtrise des compétences, des connaissances, des stratégies de résolution de problème, etc. ;
- et ce qui est plus relatif aux attitudes : manque de confiance en soi, sentiment d'impuissance ou de toute-puissance, malentendus sur ce qu'on vient faire à l'Ecole, sur ce qu'il faut faire pour « réussir », recherche de la subjectivité de la relation (« je travaille avec toi parce que je t'aime bien » sous-entendant vite « je ne travaille pas si tu n'es pas tout à côté de moi ») ;
- ... effectivement, est-il judicieux de mélanger les enfants qui ont des difficultés de l'un ou l'autre type ?

Réponses

- ⇒ Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et les modalités de travail. C'est à lui qu'il revient de juger des choix qui répondent aux besoins spécifiques de chaque élève ; par conséquent, il n'existe pas de réponse unique.
- ⇒ Dans tous les cas, pendant le temps d'aide personnalisée, le groupe est constitué d'un nombre très réduit d'élèves et l'action de l'enseignant peut par conséquent être individualisée si nécessaire. Si les objectifs sont clairement énoncés et s'il n'existe pas d'antagonismes entre les élèves, tous les regroupements sont envisageables pour travailler des compétences, consolider des connaissances, développer des savoir-faire, des savoir-être, répondre à des besoins ponctuels.
- ⇒ Enfin, les difficultés ne sont pas toujours si cloisonnées : et ce qui relève de l'estime de soi est très lié à la réussite ou non dans les activités scolaires : raison de plus pour mêler les enfants...

« Les difficultés ne relèvent pas toujours uniquement du français et des mathématiques. Le domaine "Devenir élève" peut poser problème. Relève-t-il uniquement du RASED ? »

Réponses

⇒ Tout élève qui rencontre à un moment donné des difficultés peut se voir proposer une aide personnalisée. Le domaine « Devenir élève » fait partie des apprentissages et, à ce titre, peut faire l'objet d'un groupe d'aide.

⇒ « Devenir élève » concerne, par exemple :

- la nécessaire acceptation des règles : le retour sur les transgressions, peut, dans le cas de séances construites par l'enseignant, par l'échange oral, par l'expression écrite, par le recours à tout autre support, être l'objet d'une aide personnalisée ; il est également possible de travailler, notamment à l'école maternelle, à partir de jeux de société, la coopération, la reconnaissance et le respect de l'autre ;
- la réalisation de tâches scolaires, telles que la mise au travail, la compréhension suivie de l'exécution de consignes, des rituels matériels, le repérage dans les apprentissages, des méthodes de travail, peuvent en petit groupe, pendant l'aide personnalisée, constituer des domaines de progrès efficaces.

« Peut-on envisager que l'aide personnalisée soit proposée à tous les élèves d'une classe de petite section maternelle dans un objectif de prévention ? »

Réponses

⇒ Des aides à l'adaptation à l'école, préventives, peuvent exister en tout début d'année sur les temps éducatifs (déjeuner, début de la sieste) lorsqu'une grande partie des enfants n'a pas connu de structure collective, du type crèche, et de surcroît appartient à une famille qui a une connaissance réduite de la vie scolaire française ; dans ce cas, l'enseignant a une action de prévention, sur une durée brève, et exerce son observation, prend des notes sur les adaptations difficiles.

⇒ Cette organisation exceptionnelle est l'objet de l'autorisation de l'inspecteur chargé de la circonscription qui de toute manière valide l'organisation de l'aide personnalisée dans l'école et à qui il revient d'apprécier en fonction du contexte le bien-fondé de ce type d'initiative.

« En maternelle, il semblerait que souvent les élèves de petite section n'aient pas encore "droit" à l'aide personnalisée, car l'on se refuse parfois à parler de difficultés à cet âge. De toute manière, quand pourrait-on placer l'aide personnalisée pour les enfants de petite section ? »

Réponses

⇒ Des difficultés d'apprentissage apparaissent dès le début du cycle 1 ; ces difficultés pour certains élèves persisteront ; les élèves de la fin de l'année civile sont sur-représentés parmi ces élèves. Par conséquent il importe de faire bénéficier les élèves qui en ont besoin d'une aide possible.

⇒ Il est la plupart du temps difficile de proposer l'aide sur le temps de midi en raison de la sieste. L'aide personnalisée peut en cours d'année être mise en place après 16h30, avant 8h20 et/ou le mercredi matin.

CHOISIR LES ENSEIGNANTS

« Un élève peut-il bénéficier à la fois de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée ? »

Réponses

Oui, de façon successive ou pendant la même période, et en fonction de conditions particulières.

⇒ L'aide personnalisée peut se révéler insuffisante.

⇒ L'aide personnalisée peut se révéler inadaptée.

⇒ Les élèves en question :

- soit présentent des difficultés marquées qui exigent, après une analyse approfondie, une aide spécifique ;

- soit manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement.

Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés (RASED) apportent des compétences spécifiques (dominante pédagogique ou rééducative).

⇒ Quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action. Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre¹ :

- d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) : plan coordonné d'actions formalisé dans un document discuté avec les parents, qui précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation ;

- ou d'un PAS (projet d'aide spécialisé), rédigé par l'enseignant spécialisé qui décrit les éléments caractérisant la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation.

« En plus de l'aide personnalisée, j'ai demandé au RASED une prise en charge pour un élève, mais j'ai eu un refus ! Qui doit décider ? »

Des difficultés de fonctionnement ou des incompréhensions

L'enseignant estime parfois que l'élève relève de l'aide spécialisée et personnalisée, mais ... « on n'a pas voulu me le prendre ».

Réponses

Plusieurs cas peuvent se présenter :

⇒ les collègues du RASED, après analyse de la situation en réunion de concertation, estiment parfois que tout n'a pas encore été fait en classe, par la pédagogie différenciée et en aide personnalisée ; un échange pédagogique s'impose sur les manières de faire ;

⇒ les contraintes du RASED imposent d'aider prioritairement d'autres élèves que celui que l'enseignant souhaiterait voir aidé par le RASED ; dans ce cas, les suggestions du RASED s'imposent aussi pour aider l'enseignant et ses collègues du cycle à trouver des solutions : « *les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées.* »

⇒ l'aide ne relève ni du maître E ni du maître G ; l'assistant social ou le médecin scolaire sont alors des relais.

¹ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

« Dans certains cas, les enseignants ont choisi des thèmes de travail et se sont répartis les élèves en fonction de leurs compétences professionnelles ou leurs domaines de prédilection. Est-ce possible ? »

Une situation de dérive

- ⇒ Les activités ne répondent pas aux besoins repérés au fur et à mesure des activités.
- ⇒ Celles-ci sont complètement déconnectées de la vie de la classe.
- ⇒ Le maître de l'aide personnalisée n'a pas d'informations « fraîches » sur ce qui se passe en classe.

Réponses

« Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même », précise l'une des circulaires. Un enseignant, autre que celui de la classe, peut donc tout à fait être amené à prendre en charge des élèves de ses collègues ; il est indispensable de connaître les conditions de réussite :

⇒ Conditions et contraintes du choix UN MAÎTRE/DES ÉLÈVES D'AUTRES CLASSES

La prise en charge de l'aide personnalisée par un autre maître que celui de la classe impose :

- des motifs justifiés :
 - l'intérêt du regard neuf sur l'élève : dans ce cas, le changement de maître est de préférence « personnalisé » pour l'enfant en question ;
 - la « spécialisation » du maître dans l'activité : par exemple, un regroupement des élèves ayant à travailler l'écriture cursive ;
- une communication régulière entre enseignants concernant :
 - la progression dans la classe et en aide personnalisée ;
 - les besoins et les réussites des élèves pour les évaluer ;
 - l'impact des actions sur les apprentissages en classe.

⇒ Avantages du choix LE MAÎTRE/SES ÉLÈVES

La prise en charge par un maître de ses propres élèves permet :

- une meilleure connaissance des difficultés ;
- une continuité plus aisée de l'action pédagogique et des liens forts avec les activités de la classe ;
- un transfert plus facile des connaissances et compétences acquises pendant l'aide personnalisée dans les apprentissages en classe.

« Peut-on prendre un groupe à deux enseignants ? »

Réponses

⇒ Puisque le maître de la classe assure la coordination de l'aide personnalisée lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même, le regroupement de deux enseignants avec leurs élèves est donc possible.

⇒ La prise en charge des élèves à deux présente des avantages et des contraintes :

Avantages :

- une bonne connaissance des élèves, des liens forts avec les activités de la classe, d'où un transfert plus facile des connaissances et compétences acquises pendant l'aide personnalisée dans les apprentissages en classe ;
- une gestion plus facile des groupes de niveau ;
- des échanges possibles de savoirs et de compétences ;
- la possibilité de porter un double regard et donc de mener une double analyse des difficultés.

Condition et contrainte :

- organisation commune des séances : choix des compétences travaillées, des supports, des modalités de travail...

CHOISIR LE CONTENU

« *Quels types de pédagogie mettre en œuvre avec un petit groupe de 4 à 5 élèves durant l'aide personnalisée ? Faut-il proposer des activités plus ludiques, sortir des activités habituellement conduites en classe, pour développer des activités plus spécifiques ?* »

Les questions que pose effectivement le choix du contenu

- ⇒ Pourquoi les activités lors de l'aide personnalisée seraient-elles plus ludiques qu'en classe ?
- ⇒ Au lieu de proposer des activités spécifiques, ne faut-il pas conserver pour l'aide personnalisée certaines des activités habituellement conduites en classe, notamment celles qui réclament une attention individualisée du maître ?
- ⇒ Ne minimise-t-on pas la valeur de l'entraînement, de la répétition, en voulant absolument parfois faire autre chose qu'en classe ?
- ⇒ Le fait de n'avoir qu'un petit groupe en responsabilité ne doit-il pas modifier la démarche de l'enseignant plus que les activités ? Fait-on classe avec 5 élèves de la même manière qu'avec 25 ?

Réponses

- ⇒ L'organisation maître/élèves peut être modifiée : l'enseignant peut être plus aisément à côté des élèves plutôt qu'*au tableau* en train de donner des explications. Il peut plus facilement susciter les interactions entre les élèves.
- ⇒ L'aide personnalisée offre un espace essentiel pour mener un dialogue précis sur les tâches scolaires retenues, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies pour réussir [voir p.64](#). La simple mise en mots d'une stratégie erronée, puis corrigée, suffit parfois à surmonter l'erreur.
- ⇒ Mais c'est un temps aussi pour aider l'élève à se passer de l'aide (« Comment vas-tu t'y prendre lorsque nous serons en classe et que tu auras un exercice de ce type à faire ? »).
- ⇒ C'est aussi un temps privilégié pour observer l'élève, ses manières de s'y prendre. L'enseignant est dégagé des problèmes de gestion d'un grand groupe, toute son attention peut être consacrée aux élèves de ce petit groupe.
- ⇒ La pédagogie ludique peut être une ressource (à condition qu'elle vise des apprentissages précis) mais elle n'est pas l'unique réponse à des difficultés. Elle peut avoir un rôle d'aide mais elle peut aussi être une entrave aux apprentissages en laissant croire à l'élève que c'est facile lorsqu'on est en aide personnalisée, « un jeu d'enfant ».
- ⇒ L'enseignant doit donc posséder une panoplie de types d'actions pédagogiques pour répondre à des besoins précis : ceux-ci diffèrent selon les élèves, les apprentissages, les moments de l'année. Leur mise en place est changeante, diverse, adaptée. On peut donc passer d'une semaine à l'autre, d'un jour à l'autre, voire à l'intérieur d'une même séance d'un type d'action à un autre type d'action, en maintenant en permanence le lien avec les apprentissages scolaires (ceux des programmes) et, donc, d'un jeu à un exercice très répétitif car très utile.
- ⇒ L'analyse des difficultés les plus fréquentes permet de dresser une typologie des aides proposées par Roland Goigoux [voir p.111](#) qui peut servir de point d'appui dans toute pratique de classe :
 - 1- Exercer, s'entraîner
 - 2- Réviser, faire le point
 - 3- Soutenir, étayer, verbaliser
 - 4- Préparer, anticiper
 - 5- Revenir en arrière, reprendre
 - 6- Compenser
 - 7- Faire autrement

« *Les activités peuvent-elles être improvisées ?* »

Réponses

- ⇒ Comme toute activité scolaire, le temps d'aide personnalisée est préparé par l'enseignant. Le professeur prépare la classe et dans cette préparation est incluse l'aide personnalisée [voir p.28](#) la réponse à la question « Si un conseiller pédagogique ou un inspecteur me rend visite, quels documents présenter concernant l'aide personnalisée ? » ; [voir p.58](#) des exemples de préparation.

⇒ Cependant, selon le contexte de la classe, les difficultés des élèves, le groupe prévu, les choix de l'enseignant, l'on peut dans certains cas, jouer d'une réactivité presque immédiate et revenir en aide personnalisée sur des activités vécues le jour même ; dans cas, il s'agit bien d'adaptation improvisée (y compris lorsque l'enseignant a anticipé les difficultés), qui a toujours sa part dans une journée de classe, quelle que soit la précision de la préparation.

CHOISIR L'ORGANISATION

« *Faut-il des groupes fixes ou pas ? Faut-il limiter l'aide dans le temps ?* »

Les questions que pose effectivement le rythme de l'aide

⇒ Des recherches concordantes ont montré que des interventions intenses, fréquentes, sont plus efficaces que celles plus étendues dans le temps et moins fréquentes. Par conséquent une aide chaque jour sur une période plus courte ne serait-elle pas souvent plus efficace qu'une aide une fois par semaine ?

⇒ Dans ce cas, ne serait-on pas amené à reconsidérer des groupes d'aide personnalisée à thème disciplinaire (lundi maths, mardi lecture, etc.) ?

⇒ Cependant, des cas particuliers ne peuvent-ils pas conduire à faire l'inverse ? Un temps de retour une fois par semaine sur des difficultés passagères ne serait-il pas une modalité efficace pour certains élèves ?

⇒ Ne faudrait-il pas prévoir un ou deux groupes dont les élèves changent fréquemment car il s'agit d'élèves en difficulté passagère ? Et parallèlement constituer un groupe aidé deux fois par semaine dont les élèves ont des difficultés plus importantes ?

Réponse

⇒ Ces questions montrent bien que tous les cas de figure peuvent se présenter selon les classes, les années, la période de l'année, l'organisation du cycle : il n'y a pas une réponse unique ; l'important est que les modalités se fondent sur des raisons pertinentes fondées sur des réajustements liés à des observations suivies.

« *Faut-il limiter l'aide dans le temps ?* »

Réponse

Oui.

⇒ Car il est indispensable de faire le point sur l'efficacité :

- de l'aide apportée ;
- du choix des élèves aidés ;
- de l'organisation choisie ;
- de la complémentarité des aides.

⇒ Ce bilan est à mener en équipe à la fin de chaque période.

⇒ C'est après ce bilan que l'on peut dans certains cas reconduire l'aide personnalisée pour un élève ou un groupe. Il sera en général souhaitable d'alterner une période avec aide personnalisée, une période sans aide personnalisée, afin de ne pas charger constamment le temps scolaire des mêmes enfants. Dans ce cas, comme dans d'autres, la réponse n'est pas unique.

« *On n'a pas le temps de se réunir, les 24h de conseil des maîtres sont déjà bien occupées.* »

Réponse

⇒ Les 60h d'aide personnalisée comprennent « *lorsque cela s'avère indispensable, le temps proportionné nécessaire à son organisation en complément des 24 heures déjà consacrées par chaque équipe pédagogique à la concertation* », précise une circulaire nationale².

⇒ On peut ainsi prendre 1h ou 1h30 selon le nombre de bilans, à la Toussaint, à Noël, en février, en avril, en juin, qui, bien utilisées, peuvent permettre de réajuster l'organisation.

⇒ Il est utile d'associer le RASED à ces bilans.

² Note ministérielle du 5 juin 2009 relative à la mise en œuvre de l'aide individualisée dans les écoles primaires à la rentrée 2009 : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1656>

« Avec le passage aux 24h de classe par semaine, on a moins de temps pour mettre en œuvre le programme. »

Réponses
⇒ Reformulons bien le changement : tous les élèves avaient en théorie 26h d'enseignement et actuellement tous les élèves ont 24h et certains ont entre 24h et 26h d'enseignement.
⇒ A l'école maternelle, le temps devant élèves a augmenté au contraire, puisque de très nombreuses écoles n'accueillaient pas d'élèves le samedi matin. On connaît toute l'importance de l'école maternelle et il est intéressant d'observer que le temps moyen par enfant a ainsi augmenté.
⇒ Les 2h d'aide personnalisée sont aussi du temps scolaire pour mieux mettre en œuvre les programmes.
⇒ Il est utile de repérer pour l'école élémentaire les différences en temps hebdomadaire afin d'avoir une connaissance précise des changements et des contraintes que des ajouts (de contenu) ou de réduction (d'horaires, de contenu) imposent.

Horaires au cycle 2 (CP-CE1)					
Programme de 2002 (semaine de 26h)			Programme de 2008 (semaine de 24h)		
Domaines	Horaire minimum	Horaire maximum	Champs disciplinaires	Durée hebdomadaire	Durée annuelle
<i>Maîtrise du langage et de la langue</i>	9 h	10 h	<i>Français</i>	10 h	360 h
<i>Vivre ensemble</i>	0h30 (débat hebdomadaire)				
<i>Mathématiques</i>	5 h	5 h 30	<i>Mathématiques</i>	5 h	180 h
<i>Découvrir le monde</i>	3 h	3 h 30	<i>Découverte du monde</i>	2h15***	81 h**
<i>Langue étrangère</i>	1 h	2 h	<i>Langue vivante</i>	1h30***	54 h**
<i>Éducation artistique</i>	3 h		<i>Pratiques artistiques et histoire des arts</i>	2h15***	81 h**
<i>EPS</i>	3 h		<i>EPS</i>	3h***	108 h**
<i>Activités quotidiennes* lecture et écriture (rédaction ou copie) : 2h30</i> <i>* les activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci³.</i>			<i>**La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.</i> <i>***Ces horaires hebdomadaires ont été calculés pour ce guide sur 36 semaines d'enseignement, les horaires de l'arrêté ministériel en vigueur actuellement fixant des horaires uniquement annuels⁴.</i>		

Horaires au cycle 3 (CE2-CM1-CM2)						
Programme de 2002 (semaine de 26h)				Programme de 2008 (semaine de 24h)		
Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Champs disciplinaires	Durée hebdomadaire	Durée annuelle
<i>Langue française</i> <i>Éducation littéraire et humaine</i>	Littérature (dire, lire,	4h30	5h30	<i>Français</i>	8h	288 h
	Observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1h30	2h			
	Langue étrangère	1h30	2h	<i>Langue vivante</i>	1h30***	54 h**
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	<i>Culture humaniste : - histoire-géographie-instruction civique et morale</i>	2h10***	78 h**
	Vie collective (débat réglé)	0h30				

³ Arrêté du 25 janvier 2002, BO hors série n° 1 du 14 février 2002 : <http://www.education.gouv.fr/botexte/hs1020214/MENE0200180A.htm>

⁴ Arrêté du 9 juin 2008, BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>

Education artistique	Education musicale Arts visuels	3h			2h10***	78 h**
Education scientifique	Mathématiques	5h	5h30	Mathématiques	5h	180h
	Sciences expérimentales et technologie	2h30	3h	Sciences expérimentales et technologie	2h10***	78h**
EPS		3h		EPS	3h***	108h**
Maîtrise du langage et de la langue française : 13h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture Éducation civique : 1h répartie dans tous les champs disciplinaires, 0h30 pour le débat hebdomadaire. ³				**La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.		
*** Ces horaires hebdomadaires ont été calculés pour ce guide sur 36 semaines d'enseignement, les horaires de l'arrêté ministériel en vigueur actuellement fixant des horaires uniquement annuels ⁴ .						
**** L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires.						

« Avec la semaine de quatre jours et l'aide personnalisée, les élèves, et d'ailleurs les enseignants, n'ont pas le temps de souffler. »

Réponses
Pour les élèves
<p>⇒ Le temps de présence quotidien à l'école n'a guère varié pour un certain nombre d'élèves (pour ceux qui mangent à la cantine, qui restent au centre de loisirs, ou les deux) ; en revanche c'est la nature d'en moyenne 30 min par jour qui a été modifiée pour les élèves.</p> <p>⇒ Dans certaines situations où le long temps de récréation après le repas n'est pas aménagé, certains enfants préfèrent se rendre avec leur maître en classe pour travailler, plutôt que de rester en récréation sans jeux adaptés ou/et dans une cour exigüe ou/et pendant l'hiver dans le froid.</p> <p>⇒ Lorsque l'aide personnalisée a lieu le midi, il importe de s'assurer que les élèves ne sont pas incités à manger rapidement. Lorsque l'école a deux services, les élèves participant à l'aide personnalisée ont priorité pour manger les premiers. Ils ont un temps de récréation <u>entier</u> de 10 min avant la reprise de la classe l'après-midi.</p> <p>⇒ Lorsque l'aide personnalisée enchaîne directement après la classe en fin de journée, il est utile en début de séance d'organiser une rapide détente corporelle avant de remobiliser les élèves.</p> <p>⇒ L'organisation de la semaine scolaire sur quatre jours pourrait amener les enseignants dans leur classe et en équipe à penser l'enchaînement des activités en fonction de leur nature : place et durée des récréations, circulation des élèves ; mise au travail, place et type d'activités pendant le temps scolaire (pourquoi souvent uniquement français et mathématiques le matin ?).</p>
Pour les enseignants
<p>⇒ Il est indéniable que la mise en place de l'aide personnalisée a restreint les possibilités d'échanges informels et de rencontres régulières. Il est par conséquent impératif d'aménager des temps réguliers systématiques pour des rencontres et les temps de travail : il est possible de garder chaque semaine un midi ou un temps après la classe pour se rencontrer, en organisant l'aide personnalisée en 3x40 min ; le décret qui régit les 60 h les définit annuellement ; il est possible en les commençant tôt dans l'année d'avoir des semaines avec 3x30 min qui permettent donc d'organiser des temps de travail entre maîtres ; enfin les 60 h intègrent un temps d'organisation qui peut se gérer collectivement.</p>
Pour tous
<p>⇒ Si l'expérience partagée montre que cette organisation n'est vraiment pas adaptée, il est possible de mettre en place un temps d'enseignement le mercredi matin : soit l'aide personnalisée peut être placée le mercredi matin, soit un temps de classe (ce dernier cas nécessite que le conseil d'école fasse une demande d'aménagement du temps scolaire, avec l'accord de la mairie et de l'inspecteur d'académie).</p>

« Que faire quand l'enseignant est remplacé ? »**Réponse**

⇒ Les titulaires remplaçants ont les mêmes obligations de service que les autres enseignants : 24h hebdomadaires d'enseignement et 108h annuelles globalisées.

⇒ Ces dernières sont utilisées en fonction de l'école où s'effectue le remplacement : si l'aide personnalisée a lieu le midi, le remplaçant (ZIL ou brigade) effectue l'aide personnalisée le midi, si elle est prévue après la classe, il suit l'emploi du temps prévu. Si l'aide personnalisée n'est pas organisée le jour du remplacement, le remplaçant n'est pas tenu d'être à l'école (il tient un décompte régulier afin que l'inspecteur chargé de la circonscription puisse s'assurer de la réalisation des 108h annuelles).

« Que fait le remplaçant lorsqu'il est dans son école de rattachement administratif ? »**Réponse**

⇒ Si dans des cas exceptionnels il n'a pas de remplacement à effectuer, il peut intervenir en renfort auprès de ses collègues.

« Comment procède-t-on pour les enseignants à temps partiel dans l'école ? »**Réponses**

Il y a deux cas de figure : l'enseignant exerce à temps partiel ou l'enseignant exerce à plein temps dans plus d'une école.

⇒ Le service d'un enseignant exerçant à l'année dans plusieurs écoles comporte le même temps d'enseignement devant élève et 108h de service complémentaire (dont 60h d'aide personnalisée). En principe, l'enseignant effectue, dans le cadre de son service, le nombre d'heures d'aide personnalisée aux élèves correspondant aux quotités de temps partiel qu'il assure. Par exemple, s'il assure son service en complément de deux enseignants à mi-temps, il effectuera 2 fois 30h d'aide personnalisée.

⇒ Lorsqu'un enseignant exerce à temps partiel dans une école, ses 60h sont « proratisées ». Il est à noter que l'enseignant « peut, s'il le souhaite et en accord avec l'administration, assurer un volume d'heures d'aide personnalisée plus conséquent. Le reste du service (48h) est organisé sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale en liaison avec le directeur d'école et l'enseignant concerné. »⁵

Quotités	Service hebdomadaire d'enseignement (24h)	Service annuel complémentaire (108h)
100 %	8 demi-journées	108h dont 60h d'aide personnalisée
75 %	6 demi-journées	81h dont 45h d'aide personnalisée
50 %	4 demi-journées	54h dont 30h d'aide personnalisée

■ L'élève et les aides**« Comment annoncer aux élèves qu'ils vont en aide personnalisée ? Les élèves sont parfois passifs, ignorant pourquoi ils vont en aide personnalisée. »****Réponses**

⇒ C'est l'enseignant qui décide (après autorisation des parents).

⇒ Tout en les prenant en compte, il ne se fonde pas sur la demande parfois pressante de certains élèves ou le manque de motivation d'autres.

⇒ L'information ne se fait pas au dernier moment, le matin pour le midi, telle une bonne ou mauvaise surprise. L'élève a été informé par l'enseignant du type d'entraînement, de la modalité de remédiation qui va lui être proposée dans ce temps privilégié avec son professeur et dans certains cas, un autre professeur. Il sait de quel matériel il a besoin, il identifie le progrès qui est en jeu.

⁵ Circulaire n° 2008-106 du 6 août 2008 relative au travail à temps partiel des personnels enseignants du premier degré exerçant dans les écoles, BO n° 32 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22099/menh0800653c.html>

« Maîtresse, j'y vais pas, moi ? »**Des questions que suscite effectivement le rapport particulier avec l'enseignant en petit groupe**

- ⇒ Les élèves qui participent à l'aide personnalisée sont enviés, plus rarement stigmatisés, parfois les deux. L'aide personnalisée n'entraîne-t-elle pas une « discrimination » :
- positive : *relationnelle voire affective* (pour ceux qui ont « la chance » d'avoir ce rapport privilégié avec le maître), simplement *scolaire* (pour ceux qui n'ont pas besoin d'avoir une aide) ;
 - négative : *relationnelle* (pour ceux qui en sont exclus), *scolaire* (ceux qui ont des difficultés) ?
- ⇒ L'aide personnalisée peut être un mystère pour ceux qui n'y participent pas : que fait donc le maître pendant le temps de midi ?

Réponses

- ⇒ Pour banaliser ce moment tout en valorisant son lien avec la classe : on axera la présentation de ce temps non sur la relation mais sur ce qu'elle permet en prolongement du travail en classe (y compris différencié), en formulant très clairement les objectifs de contenu et ceux liés aux conditions : un petit groupe où l'enseignant peut être plus attentif à chacun ; il est délicat de valoriser le moment sans dévaloriser les raisons d'en bénéficier, de valoriser l'absence de besoin d'aide, sans dévaloriser ceux qui en ont besoin.
- ⇒ Pour valoriser ce moment tout en banalisant son lien avec la classe : on exploitera la communication aux autres élèves qui ne bénéficient pas de l'aide personnalisée en faisant expliciter aux élèves son contenu : comme en classe, telle tâche implique telle compétence, « pour réussir il faut s'entraîner à... », « la maîtresse nous a donc donné un exercice où il fallait... », « nous avons progressé parce que nous... » C'est aussi une très bonne situation de « langage d'évocation » à propos des tâches elles-mêmes.

« L'élève est objet de l'aide : en est-il aussi le sujet ? »**Des questions essentielles**

- ⇒ Notamment lorsqu'elles sont importantes, que sait l'enfant de ses difficultés ? Quelles difficultés peut-il citer ? Que comprend-il de ses difficultés ? Fait-il la différence entre ce qu'il sait faire, ne sait pas faire, sait un peu faire ? Sait-il désigner des progrès qu'il a faits ? Se repère-t-il parmi la diversité des domaines d'apprentissage ?
- ⇒ L'enseignant sait-il répondre à ces questions ?
- ⇒ Considère-t-on qu'il est trop petit pour pouvoir répondre à ces questions ? L'élève a-t-il la parole sur ses difficultés ? Estime-t-on que parler des difficultés avec un enfant en difficulté, c'est « tourner le couteau dans la plaie » ?
- ⇒ Si on lui demande, l'élève sait-il identifier des formes d'aide qui peuvent lui être apportées ?

Réponses

- ⇒ L'aide personnalisée peut être l'occasion de mettre en place des modalités d'entretien avec l'élève, aidant à mieux évaluer la situation, à mieux comprendre l'enfant [voir p.64](#)
- ⇒ Elle peut permettre de montrer en quoi l'aide permet de progresser et comment s'en passer.

« En cas de difficultés importantes, l'élève très aidé est parfois trop aidé : comment peut-il alors s'y retrouver ? »**Constat : trop d'aide tue l'aide...**

- Parfois, une organisation compliquée est mise en place au bénéfice d'un élève pour multiplier les aides et les personnes qui l'aident ; les conséquences peuvent être négatives :
- ⇒ le fait d'être remis à plusieurs adultes, successivement chargés de l'aider, contribue parfois à sa passivité et aux difficultés de repérage qui sont souvent propres aux élèves en grande difficulté ;
 - ⇒ une discontinuité du suivi du travail fait en classe s'ensuit, avec une perte des apprentissages menés en classe pendant qu'il est ailleurs ;
 - ⇒ on remarque parfois une perte d'appartenance au groupe-classe quand l'enfant en est sorti fréquemment : il ne participe plus à toute « la vie » de la classe ;
 - ⇒ les aides, les personnes ne sont souvent pas désignées clairement pour les élèves, voire pas du tout (« A tout à l'heure Kevin, Muriel va t'aider. ») : il ne sait pas toujours bien qui est qui, qui fait quoi avec lui.

Réponse : l'aide à propos de l'aide

- ⇒ Pour aider l'élève à s'y retrouver, il est nécessaire d'instaurer des repères en les *formulant* de façon adaptée pour que l'élève se les approprie :
- repères parmi les lieux et les temps : en classe/hors de la classe, pendant le temps scolaire habituel (le maître, le RASED, d'autres maîtres, le directeur, etc.)/pendant l'aide personnalisée/pendant le temps périscolaire (Coup de pouce, ALEM, accompagnement éducatif...)/hors temps scolaire (SRAN...);
 - repères parmi les adultes dont la fonction est donnée ;
 - repères parmi les activités ;
 - repérage des liens : liens entre aide personnalisée et classe, aide spécialisée et classe, accompagnement éducatif et classe, SRAN et classe, etc.
- ⇒ Pour l'aider, un emploi du temps personnalisé peut indiquer en termes adaptés : lieux, temps, personnes et fonctions, objectifs et contenus de l'aide ; ce document peut être le support du projet personnalisé de l'élève (PPRE ou autre appellation).

« Dans les cahiers des élèves, n'est-il pas souvent difficile de repérer :

- la progression de la classe ;
- les difficultés précises de l'élève ;
- les aides apportées ;
- les progrès de l'élève et les effets des aides ? »

Les problèmes rencontrés

- ⇒ La correction (ou le retour sur le travail des élèves) n'est pas toujours « formative » pour l'élève, informative pour le parent :
- lorsqu'il n'y a aucun écrit de l'enseignant sur le cahier d'exercices de l'élève (cela arrive à l'école maternelle) et donc aucune information sur la réussite de l'élève ;
 - lorsque dans la marge des cahiers, le seul écrit de l'enseignant consiste en notes ou appréciations du type *moyen* ou *insuffisant* ou encore feux de couleur, pictogrammes ou smileys.
- ⇒ Les documents de l'élève relatifs aux aides, à la différenciation lorsqu'elle existe, sont parfois « éclatés » (par exemple : travail d'approfondissement contenu dans une pochette dite « exercices supplémentaires », travail de remédiation effectué sur un cahier particulier).
- ⇒ Les difficultés de repérage ne concernent pas seulement les difficultés : elles peuvent concerner l'ensemble des apprentissages.

Réponses pour favoriser le repérage des élèves dans l'apprentissage de la classe et leurs apprentissages personnels

- ⇒ Distinguer clairement ce qui est connaissances de ce qui est entraînement :
- ne pas mêler dans un cahier à l'école élémentaire les leçons et les exercices ;
 - en maternelle distinguer (et faire distinguer) les écrits qui sont des connaissances (ce qu'on a appris : *les plantes sont vivantes, elles naissent, elles grandissent, elles meurent*) et les consignes donnant lieu à des activités (*colorie en vert ce qui est vivant et en rouge ce qui n'est pas vivant*).
- ⇒ Eviter d'éparpiller en plusieurs cahiers et classeurs les réalisations dans le même domaine ; exemple d'éparpillement à éviter :
- un cahier qui contient des exercices d'orthographe et par ailleurs un cahier de dictées ;
 - un cahier dit « d'autonomie » ou de « travail supplémentaire » ou un cahier d'aide personnalisée qui contient des exercices séparés du travail.
- ⇒ Faire apparaître la logique de la progression de la classe dans les domaines de connaissances :
- soit par l'organisation du cahier (classeur ou dossier) : par exemple tout ce qui concerne la connaissance des écrits et la rédaction est réuni dans le même document (et les mathématiques ne voisinent pas avec un texte produit par l'élève ou la classe) ;
 - soit par des références qui permettent de suivre la progression des apprentissages : un répertoire graphique en maternelle auquel on se réfère régulièrement, la progression en grammaire affichée dans la classe ou figurant dans le rabat du protégé-cahier de l'élève.

- ⇒ Faire apparaître les réussites et les progrès à faire par l'écrit du maître : éviter les seules annotations globalisantes (les notes et leurs variations : ab, C+, 😊), qui centrent l'attention de l'élève (et des parents) sur ces formes de jugement qui ne permettent pas d'analyse ; au contraire, faire apparaître par un écrit du maître l'analyse des réalisations (y compris en maternelle).
- ⇒ Pour les activités qui laissent des traces écrites ou graphiques, introduire les exercices différenciés, de remédiation, faits dans la classe pendant le temps scolaire ou en aide personnalisée dans le cahier d'entraînement habituel du domaine de travail concerné ; ainsi **chaque élève n'aura pas forcément le même contenu de cahier quotidien** : les activités faites en aide personnalisée seront intégrées dans la progression du travail de l'élève, afin qu'il puisse se rendre compte de ses progrès (et ses parents aussi).
- ⇒ Au quotidien et oralement, mener un dialogue sur la tâche donnée avec les élèves, afin qu'ils puissent s'en approprier tout le sens scolaire [voir p.69](#)

■ Les adultes qui aident

[Complémentarité et collaboration autour de l'élève, le directeur, les écrits, les réunions, les parents, l'équipe de circonscription](#)

COMPLEMENTARITE ET COLLABORATION AUTOUR DE L'ELEVE

« Y a-t-il vraiment une spécificité de l'aide spécialisée par rapport à l'aide personnalisée ? »

Réponses	
⇒ Oui, il y a une spécificité.	
L'aide personnalisée	L'aide spécialisée
se caractérise par :	
<ul style="list-style-type: none"> - une réponse à des difficultés passagères ; - la prise en charge par l'enseignant de la classe ou un autre enseignant pendant un temps situé hors des 6 h de classe ordinaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - une réponse à des difficultés persistantes ; - la prise en charge par un enseignant spécialisé (ayant reçu une formation <i>ad hoc</i>) ; - un choix possible de modalités d'intervention : dans la classe/hors de la classe, pendant les 24h/hors des 24h (ce qui évite de sortir l'élève de la classe).
⇒ La différence entre l'aide personnalisée, menée par enseignant non spécialisé qui cherche à aider un élève en grande difficulté, et l'aide spécialisée n'est pas si facile à établir. Voici un essai de distinction, assez théorique.	
L'aide personnalisée	L'aide spécialisée
se caractérise plutôt par :	
<ul style="list-style-type: none"> - une souplesse en fonction des difficultés rencontrées, déterminant une aide une semaine, la suivante non ; - un lien plus direct et immédiat avec la classe ; - une possibilité de démarches de prévention en rapport direct avec la classe (du type résumé de l'histoire qu'on va lire pour un enfant qui a des difficultés de compréhension, fourni avant, pendant l'aide personnalisée) ; - une réflexion en conseil de cycle ou de maîtres. 	<ul style="list-style-type: none"> - une approche plus globale des difficultés pour appréhender l'enfant et son « devenir élève » ; - une mise en place différée ; - la détermination du début et de la fin de l'aide ; - des outils d'évaluation spécifiques dont l'observation en classe ; - des démarches de détour par rapport aux difficultés visibles ; - une réflexion en réunion de concertation du RASED avec la spécificité de chacun de ses membres.

« La différence est-elle si claire entre l'aide personnalisée et certaines formes d'accompagnement éducatif organisé dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire⁶ ? »

Réponses

⇒ Parmi les types d'activités proposées pendant l'accompagnement éducatif, figure à côté de possibilités de pratique sportive, pratique artistique et culturelle, pratique des langues vivantes, l'aide au travail scolaire⁷ en tout petit groupe, conduite par des professeurs des écoles : c'est cette activité qui peut être rapprochée de l'aide personnalisée.

⇒ En effet, selon une circulaire nationale commune aux écoles et collèges : « Pendant le temps d'aide aux devoirs et aux leçons, les élèves sont accueillis, selon les cas, pour approfondir le travail de la classe ou réaliser les devoirs demandés par les enseignants et trouver une aide si nécessaire. Ils peuvent aussi bénéficier de moments d'apprentissages différents s'ils n'ont pas besoin d'aide particulière. Diverses activités peuvent être envisagées : aide méthodologique, approfondissement disciplinaire, lecture, travail sur projet interdisciplinaire, recherches documentaires... »⁸

⇒ Par conséquent, pendant le temps d'accompagnement éducatif, certains élèves peuvent recevoir une aide à caractère scolaire. Celle-ci peut, à condition que la coordination existe avec la classe et l'aide personnalisée, être complémentaire de façon efficace. Elle peut notamment porter sur la recherche d'autonomie dans le travail personnel.

« Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles » dit une circulaire nationale⁹. Quels sont ces moyens et comment assure-t-il cette coordination ? »

Réponses

⇒ Les moyens sont déclinés dans les phrases suivantes de cette circulaire :

La différenciation dans la classe	« Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves. »
L'aide à l'élève en petit groupe	L'aide personnalisée peut « prendre la forme d'un autre type d'intervention, en petit groupe. »
L'intervention du RASED	Pour renforcer l'aide, « notamment dans l'éducation prioritaire, le maître peut être aidé par des enseignants spécialisés,
L'intervention d'autres collègues par échanges de service	d'autres enseignants de l'école ou d'une autre école dans le cadre d'échanges de service. »
L'intervention de deux enseignants dans la même classe grâce à des horaires décalés	« Aux mêmes fins de différenciation pédagogique, la mise en œuvre de l'aide personnalisée peut aussi se traduire par l'utilisation à titre expérimental d'horaires décalés. Ceux-ci permettent, dans le cadre du service hebdomadaire dû par les professeurs des écoles, la prise en charge de la difficulté scolaire par une organisation décalée des heures d'entrée et de sortie des classes d'une même école ou de deux écoles proches. Ce décalage autorise l'intervention simultanée de deux enseignants dans la même classe pendant une durée du temps scolaire clairement identifiée par le projet d'école. »
L'adhésion des parents et de l'enfant	« L'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable afin que l'aide personnalisée trouve sa pleine efficacité. Un emploi de temps hebdomadaire est présenté aux parents qui donnent leur accord. »

⁶ Uniquement dans les RAR (Réseaux ambition réussite) devenus ECLAIR (Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) ou les RRS (Réseaux de réussite scolaire).

⁷ Voir par exemple la présentation de l'accompagnement éducatif dans la circulaire académique du 5 juillet 2010 : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/doc/2010-07-05_accompagnement_educatif_IA.doc

⁸ Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire, BO du 19 juillet 2007 (complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/28/MENE0701447C.htm>

⁹ Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 relative à l'organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré, BO n° 25 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

D'autres moyens peuvent être cités : accompagnement éducatif, Coup de pouce, ALEM, accompagnement à la scolarité organisé dans les associations du quartier...

⇒ **La coordination** est assurée par le maître :

- il a une vision et information complète des aides apportées à l'élève (voir p.45 un tableau de mise à plat des aides pour chaque élève de la classe) ;
- il est acteur lorsque les aides ne sont pas apportées uniquement par lui-même : recueil de l'information sur le contenu et le fonctionnement de ces aides, vigilance concernant la complémentarité des aides, notamment dans le cadre d'un projet personnalisé (PPRE par exemple) ;
- il tient à jour le suivi des progrès de l'élève, ses besoins, les ajustements nécessaires, notamment dans le cadre d'un projet personnalisé ;
- il veille à ce que l'enfant se repère parmi les aides, les lieux, les personnes, l'emploi du temps.

« **Des interventions de plus d'un adulte auprès de l'élève nécessitent :**

- **des modalités de communication**
- **une complémentarité.**

Or parfois et l'une et l'autre manquent. Le manque d'information et de compréhension concernant ce qu'est l'aide à dominante rééducative est parfois le plus spectaculaire. »

Réponses

Plusieurs modalités existent et sont à privilégier selon le contexte :

⇒ Les réunions de concertation : nécessaires mais en nombre limité, toujours prévues à l'avance, préparées (voir p.37). Il s'agit des réunions de conseils de maîtres, de cycle, entre enseignants du même niveau de classe qui sont organisées sur le temps de concertation institutionnelle (24h de conseils), sur le temps des 60h d'aide personnalisée consacré à l'organisation de celle-ci et enfin sur des créneaux possibles pendant le temps scolaire (PVP, sieste, etc.).

⇒ Les échanges informels, y compris « entre deux portes », permettent de se donner des informations utiles, mais ponctuelles.

⇒ Les temps de travail brefs entre collègues : enseignant de la classe/enseignant spécialisé par exemple, pour :

- mettre au point le PPRE pour l'élève, pour préciser clairement ce que l'enseignant fait dans la classe, en aide personnalisée, ce que l'enseignant spécialisé vise comme compétences et choisit comme modalités de travail ;
- faire le point en fin de période (Toussaint, Noël...) avec des éléments d'évaluation précis.

La rencontre face à face - côte à côte plutôt, étant donné les documents à se communiquer - est utile, mais ne négligeons pas le téléphone qui peut aussi gagner du temps de déplacement quand l'enseignant spécialisé intervient sur plusieurs écoles.

⇒ Des écrits : écrits brefs de liaison et d'information (par courrier électronique notamment), réalisations de l'élève, projet d'aide spécialisé transmis à l'enseignant de l'élève (voir p.47), etc.

⇒ De la part du RASED et notamment du maître G, un effort d'explicitation est utile pour que l'enseignant et l'élève comprennent le rôle des médiations choisies. Elles apparaissent obscures quand, par exemple, l'élève, revenant d'un temps avec le maître G, explique à l'enseignant qu'il a joué au badminton, sans pouvoir expliquer pourquoi (pour quoi). Certains maîtres G invitent les enseignants dans la salle où ils expliquent, en termes professionnels précis, matériel à l'appui, les choix faits ; ces initiatives sont à encourager.

« **Quel rôle pour les EVS ? »**

Réponses

⇒ Les EVS (dont nombre d'entre eux ont un contrat de 26h hebdomadaires) peuvent avoir un rôle précieux lors des temps de transition, de circulation et de surveillance des élèves entre le temps de classe et le temps d'aide personnalisée.

⇒ L'accompagnement d'un EVS peut également avoir sa place pendant une séance d'aide personnalisée : le rôle est fixé par l'enseignant auprès de l'enfant accompagné ; il peut figurer dans le PPRE, le PAI élargi ou le PPS.

LE DIRECTEUR

« *Le directeur se désintéresse de ces questions et est dans son bureau.* »

Réponses

Le rôle du directeur est très important : rôle d'organisation, de coordination, d'animation, de communication avec les parents¹⁰ ; les enseignants ignorent parfois l'ampleur de son rôle :

- ⇒ il organise : les différents conseils, les 60h d'aide personnalisée pour les élèves ;
- ⇒ il coordonne : il assure « *la coordination nécessaire entre les maîtres* », « *la coordination au sein de leur école des soixante heures d'aide personnalisée aux élèves* » ;
- ⇒ il recherche l'efficacité de l'enseignement par l'animation de l'équipe pédagogique et notamment par l'animation de la structure de concertation qu'est le conseil des maîtres :
 - il « *anime l'équipe pédagogique* »,
 - « *il aide au bon déroulement des enseignements en suscitant au sein de l'équipe pédagogique toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement* »,
 - « *la différenciation implique l'engagement du maître de la classe ainsi que la mobilisation d'une équipe pédagogique animée par le directeur de l'école* »,
 - le directeur « *préside le conseil des maîtres* » ; le conseil des maîtres et le conseil des maîtres de cycle traitent du suivi des élèves :
 - « *le conseil des maîtres de cycle fait le point sur la progression des enfants dans l'acquisition des diverses compétences définies pour ce cycle* »
 - « *les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves en difficulté, selon des modalités variées, définies en concertation avec le conseil des maîtres* »,
 - les 60h d'aide personnalisée comprennent, « *lorsque cela s'avère indispensable, le temps proportionné nécessaire à son organisation en complément des 24 heures déjà consacrées par chaque équipe pédagogique à la concertation* » ;
- ⇒ le directeur d'école « *organise le dialogue avec leurs familles* » :
 - il informe le conseil d'école des modalités des aides spécialisées, et plus largement à travers le projet d'école qui formalise les principes d'organisation des différentes aides et accompagnements,
 - « *à tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien* », notamment un PPRE,
 - « *il réunit en tant que de besoin l'équipe éducative* » à laquelle appartiennent les parents.

« *En tant que directeur, je dois coordonner et impulser, mais je n'ai aucune connaissance de ce qui se passe dans les classes et si j'interroge mes collègues ils estiment que c'est de l'ingérence.* »

Réponses

- ⇒ Le directeur doit disposer des informations nécessaires pour faire le point sur les dispositifs et leur efficacité (les choix d'organisation pour l'aide personnalisée par exemple), pour faire le point sur les élèves qui rencontrent de grandes difficultés, pour formaliser et présenter aux parents dans

¹⁰ Le rôle du directeur apparaît dans de nombreux textes réglementaires :

- Décret (modifié) n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école, *BO* n° 10 du 9 mars 1989 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006066982&dateTexte=20090306>

- Décret (modifié) n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, *BO* n° 39 du 25 octobre 1990 : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decree-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>

- Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, *BO* n° 31 du 27 août 2009 :

<http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

- Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 relative à la préparation de la rentrée 2010, *BO* n° 11 du 18 mars 2010 :

<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

- Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010, *BO* n° 25 du 24 juin 2010 relative aux obligations de service :

<http://www.education.gouv.fr/cid52193/menh1011722c.html>

¹¹ Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 relative à la préparation de la rentrée 2010, *BO* n° 11 du 18 mars 2010 :

<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

la cadre du projet d'école l'organisation des aides, pour organiser le dialogue avec les parents quand un PPRE est mis en place.

⇒ En revanche, les enseignants n'ont pas à lui « rendre des comptes », mais à réfléchir *ensemble* aux meilleurs choix à faire.

⇒ Rappelons que « *la différenciation implique l'engagement du maître de la classe ainsi que la mobilisation d'une équipe pédagogique animée par le directeur de l'école* »¹¹ : si le directeur met « la main à la pâte » dans la recherche des solutions au bénéfice des élèves en difficulté, ses collègues trouvent en lui un appui et par conséquent sont mieux à même de partager les difficultés qu'ils rencontrent en classe.

LES ECRITS

« Je suis maître E, je transmets le projet d'aide spécialisé individuel pour chaque élève aux enseignants, bien détaillé, mais impossible de savoir précisément, sauf exception, ce que l'enseignant fait dans la classe ou en aide personnalisée avec l'élève que moi j'aide... »

Réponses

⇒ Cette situation nécessite d'en comprendre les raisons pour y remédier :

- difficulté de l'enseignant à admettre qu'il n'organise aucune aide particulière en classe ;
- improvisation constante en aide personnalisée ;
- manque de temps pour mettre en forme son action, récapituler, faire le point ;
- découverte en lisant le projet d'aide spécialisée de compétences visées et d'activités identiques à celles qu'il met en place, avec un sentiment d'usurpation ;
- embarras devant un projet d'aide très structuré qui donne l'impression de ne plus avoir de « place » ;
- sentiment de gêne qui peut exister à propos des enseignants du RASED qui n'ont pas de classe en responsabilité et ont davantage de temps pour organiser et rédiger des projets, etc.

⇒ Pour remédier à ce déséquilibre, une séance de travail, courte, préparée (avec des objectifs bien fixés) doit permettre d'engager chacun à rendre lisible son action pour que naisse une démarche complémentaire d'aide pour l'élève.

⇒ L'enseignant spécialisé pourra aider l'enseignant de la classe, s'il le souhaite, à envisager une aide pour l'élève concerné.

⇒ Le RASED s'attachera à informer précisément ses collègues sur son action dans les écoles.

« Y a-t-il aide personnalisée et/ou aide spécialisée hors d'un PPRE ? »

Réponses

⇒ Si de nombreux élèves bénéficient de l'aide personnalisée pour une aide passagère, il n'est pas envisagé d'élaborer un PPRE pour chacun. En revanche dès que les difficultés sont importantes, « *lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle* », un PPRE doit être proposé aux parents ; cette obligation figure non pas dans une circulaire, mais dans une loi¹².

⇒ Pour tout redoublant à l'école élémentaire, l'enseignant doit élaborer un PPRE en début d'année et le présenter aux parents pour signature [voir p.95](#) ; il est probable que si de grandes difficultés ont conduit à faire redoubler cet enfant, il bénéficiera d'aide personnalisée voire spécialisée ; celles-ci figureront donc dans le PPRE.

⇒ De plus en plus, toute aide dans la durée mise en place par le RASED devrait se faire dans le cadre d'un PPRE : en effet le PPRE « *est le cadre de mise en cohérence des actions d'aide* »¹³.

⇒ Ce qui est appelé à devenir une habitude professionnelle est encore une nouveauté pour nombre d'enseignants.

¹² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, BO n° 18 du 5 mai 2005 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

¹³ Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 relative à la préparation de la rentrée 2010, BO n° 11 du 18 mars 2010 :

<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

« La mémoire du parcours de l'élève fait parfois défaut, au sein de l'école, entre les établissements. »

Réponses

Parfois, du fait de changements simultanés (directeur nouveau, RASED nouveau, enseignants nouveaux) et d'une absence d'écrits, l'enseignant fait face aux difficultés d'un élève en ignorant tout du passé scolaire de l'enfant : difficultés rencontrées aux autres niveaux de classe, aides apportées, communication organisée antérieurement avec la famille, réunions autour de l'enfant, etc. Les mêmes problèmes peuvent se rencontrer au niveau du CP et à l'entrée en sixième.

⇒ Il est par conséquent essentiel de conserver une mémoire écrite, simple, facile à consulter, et interne à l'éducation nationale [voir p.49](#).

« Faut-il mentionner l'aide personnalisée dans le livret de l'élève ? »

Réponses

⇒ Les « documents d'évaluations périodiques en usage dans l'école », tels que le livret d'évaluation de l'école¹⁴ sont destinés à « suivre régulièrement les progrès de l'élève au fil de chaque année scolaire. »¹⁵

⇒ Par conséquent, pourquoi ne pas faire figurer le fait que les progrès de l'élève ont pu s'effectuer grâce aux efforts de l'élève en classe, en aide personnalisée, voire en aide spécialisée ?

LES REUNIONS

« Le temps manque pour travailler ensemble la complémentarité et la réflexion sur les besoins des élèves et les aides les plus adaptées. Le temps de réunion s'épuise rapidement. »

Réponses

⇒ Un temps pris sur les 60 heures d'aide personnalisée peut être consacré à la concertation : 6 heures paraissent un maximum.

⇒ Ces 6 heures, bien utilisées, permettent d'organiser l'aide et la réguler.

⇒ Une organisation sur l'année permet d'anticiper ces temps : le rôle du directeur est important pour élaborer le calendrier [voir p.40](#).

« J'ai eu un élève avec des difficultés vraiment énormes qui perturbait la classe à longueur de journée, qui ne savait pas lire, et j'avais l'impression d'être renvoyé à des problèmes de discipline que je savais pas gérer. Le RASED n'avait plus de place pour mon élève et quand j'en parlais en conseil de maîtres, alors que l'ordre du jour était consacré aux projets financés avec la coopérative, on me disait de rencontrer les parents chaque semaine pour faire le point sur toutes les transgressions de la semaine ! »

« On a l'impression de se réunir fréquemment, mais ce n'est pas toujours très utile. Je connais des écoles atteintes d'une véritable réunionnite : dès qu'il y a un problème, on se réunit ! »

Réponse

Entre :

- l'école où c'est « chacun pour soi » avec des réunions qui concernent peu la réalité pédagogique de la classe, les progrès des élèves, le partage des difficultés rencontrées ;
- et l'école où de façon communautaire tous les problèmes sans exception sont partagés ;

il y a place pour :

⇒ une organisation économique des réunions, efficaces car bien ciblées, efficaces car bien placées, efficaces car bien préparées [voir p.37](#) « Réunions efficaces/Réunions inefficaces » ;

⇒ un respect des missions des conseils : notamment le suivi des élèves ;

⇒ une responsabilité partagée des problèmes importants de chacun où les collègues témoignent du « sens de la responsabilité par rapport aux autres », de la « nécessité de la solidarité », attitudes incluses dans le socle commun de connaissances et compétences pour les élèves.

¹⁴ La forme de cette partie du livret scolaire peut différer donc différer selon les écoles, constituée notamment du livret d'évaluation propre à l'école.

¹⁵ Circulaire n° 2008-155 du 24 novembre 2008 relative à la mise en œuvre du livret scolaire à l'école, BO n° 45 du 27 novembre 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html>

LES PARENTS

« *L'opacité pour l'élève n'existe-t-elle parfois aussi pour les parents ?* »

Réponses

Les difficultés de repérage dans le fonctionnement du système éducatif sont tout à fait compréhensibles, quand on sait qu'un enseignant débutant a souvent du mal à identifier tous les dispositifs et les personnes intervenant auprès des élèves.

Pour pouvoir rendre plus compréhensible le dispositif des aides, il est nécessaire d'en avoir identifié la complexité : ainsi sera-t-il plus facile de guider le parent, une fois que l'on aura mis à plat le « décryptage à faire », nécessaire du fait d'une grande diversité :

⇒ diversité des **dispositifs** ;

⇒ diversité des **temps** : classe pendant 24h/aide personnalisée en général le midi ou après la classe conduite par les professeurs/autres activités également après la classe conduites par des animateurs, mais parfois aussi par des professeurs (animant un club Coup de pouce) ;

⇒ nombreux **sigles** : RASED, PPRE, PAS, PAI, EVS, AVS... [voir p.122](#) ;

⇒ apparente synonymie ou **proximité des termes** qui ne facilite pas leur maîtrise : personnalisé/différencié/individualisé/spécialisé, aide/accompagnement/coup de pouce [voir p.117](#) ;

⇒ diversité des **statuts de l'aide** : pédagogique/rééducative/psychologique/sociale/médicale... ;

⇒ diversité des **statuts professionnels** : professeur des écoles/professeur de la ville de Paris/professeur spécialisé/psychologue scolaire/directeur/médecin scolaire/infirmier/assistant social/EVS/AVS/assistant d'éducation/assistant pédagogique/personnel de service dont les ASEM/animateur/directeur du centre de loisirs/cantinier/gardien... pour citer le personnel des écoles parisiennes rencontré par les enfants ;

⇒ diversité des **employeurs** des adultes : Education nationale (aide personnalisée, aide spécialisée, accompagnement éducatif, EVS, AVS, assistant pédagogique, assistant d'éducation), Ville (PVP, médecin scolaire, assistant social scolaire, animateur, personnel de service, intervenants des « Ateliers bleus »), Education nationale et Ville (Coup de pouce, ALEM), associations d'accompagnement à la scolarité dites parfois improprement « de soutien » ;

⇒ **changement de statut** de la même personne : le professeur en étude surveillée est employé par la ville comme les animateurs, le professeur qui anime un club Coup de pouce a un rôle identique, dans la mission définie, à celle des animateurs du club.

« *Certains parents refusent des aides ; la crainte de la stigmatisation n'en est-elle pas l'une des causes ?* »

Réponses

⇒ Souvent, le dialogue n'est pas simple avec les parents lorsque leur enfant rencontre des difficultés scolaires. Déception, anxiété, voire souffrance, écho de leur propre rapport à l'école, etc., les raisons sont nombreuses et il n'appartient pas à l'école d'en juger, ni même de les identifier.

⇒ En revanche, il revient à l'école de conduire le dialogue avec les parents dans une recherche de collaboration, surtout lorsque un premier refus advient (refus d'aide personnalisée, refus de rencontre avec le psychologue scolaire).

⇒ Quand on est un enseignant débutant, jeune en général, les difficultés peuvent s'accroître pour mener ce type d'entretien. Pour peu qu'on exerce en ZEP, s'ajoutent souvent des facteurs culturels et il n'est pas aisé de choisir la bonne attitude. Il peut être utile de s'adjoindre la présence du directeur ou d'un membre du RASED.

⇒ [Voir p.71](#) une série de suggestions concernant la communication avec les parents autour des aides.

« *Quels sont les refus possibles des parents pendant le temps scolaire ? Quelles sont les autorisations écrites obligatoires ?* »

Réponses

Pendant le temps d'enseignement (24h + 2h d'aide personnalisée), voici les deux seuls types d'autorisation des parents nécessaires :

- ⇒ aide personnalisée des enseignants (hors des 24h) : *demande d'autorisation nécessaire* ;
- ⇒ aide individuelle du psychologue scolaire (bilan, tests, etc.) : *demande d'autorisation nécessaire* ;
- ⇒ organisation particulière dans l'école (déclouonnement, échanges de services, organisation de groupes dispatchés entre plusieurs enseignants, où l'élève, par conséquent, n'est pas en permanence avec son enseignant) : *pas de demande d'autorisation aux parents* ;
- ⇒ aide à dominante pédagogique assurée par le maître E : *pas de demande d'autorisation* ;
- ⇒ aide à dominante rééducative assurée par le maître G : *pas de demande d'autorisation*.

« Faut-il informer les parents au sujet des aides à leur enfants et si oui à quel rythme ? Comment les informer ? Comment communiquer avec les familles à propos de la différence entre l'aide personnalisée et l'aide spécialisée ? »

Réponses

- ⇒ Oui, il faut informer régulièrement les parents ; non pas pour les alarmer lorsqu'il y a des difficultés importantes, mais pour les faire adhérer aux aides mises en place, pour les inciter à soutenir leur enfant en toute connaissance de ce que met en place l'école.
- ⇒ Pour éviter les incompréhensions, il est utile de recourir à une diversité des modalités de communication possible avec les parents de l'école en général et les parents d'un élève en particulier :
 - explications en réunion : conseil d'école, réunion de parents de l'école, réunion de parents de la classe ;
 - entretiens avec l'enseignant, avec le RASED, avec le directeur, soit séparément, soit parfois ensemble : enseignant-directeur-parents, enseignant-membre du RASED-parents, enseignant-membre du RASED-directeur-parents ;
 - écrits divers dans le cahier de correspondance, d'une grande clarté et simplicité ; l'auteur de chaque message sera indiqué, avec sa fonction ;
 - projet personnalisé présenté aux parents : PPRE, etc.
- ⇒ Il revient aux enseignants spécialisés d'expliquer plus en détail leur rôle, le professeur de la classe indiquant qu'ils ont une formation particulière pour mieux aider les élèves qui rencontrent des difficultés.

« L'horaire de l'aide personnalisée peut-il être différent d'une classe à l'autre au risque de poser des problèmes d'organisation pour les parents qui ont plusieurs enfants dans l'école ? »

Réponses

- ⇒ La solution la meilleure a priori est en effet le même horaire pour tous les enfants de l'école.
- ⇒ Il est à noter que l'organisation de l'aide personnalisée le midi facilite la participation des élèves aux activités périscolaires organisées à l'école élémentaire, activités qui peuvent intéresser les parents pour leur enfant ; l'aide organisée après la classe réduisant ces possibilités, c'est une des raisons qui rendent enclin à privilégier l'aide personnalisée le midi.
- ⇒ On peut envisager des horaires différents, justifiés explicitement pour des raisons pédagogiques plus que par des convenances personnelles des enseignants : ainsi aux cycles 1 et 2 peut-on choisir des durées de 30 min ou proches de 30 min et, au cycle 3 ou en fin de cycle 3, choisir des plages plus longues permettant de travailler dans la durée (une heure après la classe par exemple, ce qui n'est guère possible le midi).
- ⇒ L'information donnée aux parents doit être très claire et sous différentes formes : affichage, cahier de correspondance, précisions pendant les réunions.
- ⇒ Elle doit être la plus anticipée possible pour que les parents puissent s'organiser.
- ⇒ Il est préférable qu'elle soit la même d'une année sur l'autre.

« Des membres de RASED déplorent que les parents n'aient pas été informés des difficultés de l'élève quand ils entrent en scène. »

Réponses

- ⇒ L'enseignant de l'enfant est le premier interlocuteur des parents ; c'est lui qui tient les parents informés de la situation scolaire de leur enfant : intégration dans le groupe, adaptation à la vie scolaire, progrès en fonction du programme de la classe, difficultés éventuelles.

- ⇒ L'aide dans la classe, puis l'aide personnalisée, sont présentées aux parents, puisque pour cette dernière leur autorisation est nécessaire. Le dialogue avec les parents s'appuie sur les réalisations de l'enfant, sur des éléments précis.
- ⇒ Si les difficultés perdurent, l'enseignant informe des moyens possibles : parmi eux, l'intervention du RASED. Elle ne peut être mise en place sans avoir informé les parents d'une part des difficultés de leur enfant, d'autre part sans que d'autres aides préalables leur aient été expliquées.

L'EQUIPE DE CIRCONSCRIPTION

« Si un conseiller pédagogique ou un inspecteur me rend visite, quels documents présenter concernant l'aide personnalisée » ?

Réponses

Le visiteur sera sensible à la clarté des informations que pourrait découvrir un éventuel remplaçant, lui permettant ainsi, au débotté, d'assurer une transition facile. Divers éléments peuvent être consultés, qui ne sont pas conçus pour une visite, mais font partie des documents professionnels :

- ⇒ concernant les parents :
- l'autorisation, document obligatoire pour garder un enfant en aide personnalisée (voir p.55 un exemple de formulaire d'autorisation tout fait) ;
 - les éléments d'information qui sont susceptibles d'être fournis aux parents sur le contenu de l'aide (dans le cahier de correspondance par exemple) ;
 - le PPRE signé par les parents ;
- ⇒ concernant la seule initiative de l'enseignant :
- la liste des élèves aidés depuis le début de l'année, avec les dates, le nombre de séances, le type d'aide ;
 - le contenu des séances, inclus dans le cahier-journal ou/et prévu spécifiquement, comme pour la préparation du temps scolaire ordinaire (compétences visées dans la séquence en lien avec les apprentissages en classe, activités correspondantes, bilan, etc. voir p.57) ;
 - les documents des élèves ou/et de l'enseignant permettant de faire apparaître des parcours différenciés : évaluation formative dans les cahiers, activités différenciées, PPRE adapté à l'élève voir p.68 ;
- ⇒ concernant le travail d'équipe :
- calendrier : début des séances, dates des temps de régulation ;
 - organisations particulières à l'école ;
 - comptes rendus des réunions ;
 - documents de liaison entre membres de l'équipe, projets personnalisés du type PPRE ou PAS (projet d'aide spécialisé) impliquant plusieurs adultes et permettant d'assurer l'information mutuelle et la complémentarité des aides.

« On n'est pas formé pour l'aide personnalisée. »

Réponses

- ⇒ L'aide personnalisée est un temps d'enseignement : il s'agit de mener une action pédagogique qui est le propre du métier d'enseignant : analyse des besoins des élèves en fonction du programme de la classe, choix des supports et des consignes, mobilisation des élèves, gestion des interactions entre professeur et élèves et entre élèves...
- ⇒ Sur la question de la gestion et la dynamique des groupes restreints, il peut être utile de se tourner vers le RASED qui pourra donner des pistes, des suggestions.
- ⇒ En cas de besoin, l'équipe de circonscription est à la disposition des enseignants pour les aider : dans la classe, en réunion de maîtres, en proposant des ressources.
- ⇒ Ce guide académique apporte sa contribution : il a été conçu pour être une aide pour chacun et pour l'équipe.

II. Dans la classe, des organisations qui favorisent la différenciation

Les réticences proviennent souvent de difficultés liées à l'organisation.

Un éventail d'organisations possibles est ici proposé sous forme de fiches : une page par fiche.

Ces fiches distinguent des modalités, des fonctionnements, des choix pédagogiques concrets qui favorisent une « PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ».

- [Le groupe détaché au sein du groupe-classe](#)
- [L'aide des pairs](#)
- [Les groupes de besoin](#)
- [Les groupes hétérogènes](#)
- [Les ateliers](#)
- [L'individualisation immédiate](#)
- [Le plan de travail](#)

Chaque fiche est présentée selon les rubriques suivantes :

Les rubriques	
Qu'est-ce que c'est ? (définition)	Supports (IDENTIQUES/DIFFERENTS) Consignes (IDENTIQUES/DIFFERENTES) Etayage du maître (FORT AU DÉBUT/AUCUN/ FORTE PRESENCE/SELON LE BESOIN)
Fonctionnement (situation de départ, préparation, déroulement, fréquence) Variantes (éventuelles)	Avantages / Vigilances

La pédagogie différenciée permet de tenir compte des différences entre les élèves. Or, tenir compte des différences demande de la part de l'enseignant un grand respect de tous pour veiller à valoriser, rassurer, sécuriser, stimuler chacun. En effet, une remarque du professeur peut avoir un impact négatif, bloquant pour les apprentissages, sans parfois qu'il s'en rende compte.

Pour le climat de classe, tout comme pour chaque élève, jouent un rôle déterminant : **le rapport à l'évaluation qu'instaure le maître, sa façon de commenter les différences de rythme, la manière d'évoquer les besoins d'aide, la représentation qu'il donne de ce qu'est « rencontrer des difficultés ».**

Les organisations de classe qui suivent imposent d'être utilisées avec réflexion et esprit critique pour qu'elles soient au service d'apprentissages plus efficaces des élèves.

Elles reposent sur la connaissance précise des besoins des élèves.

Ce sont les objectifs visés qui vont déterminer les choix d'organisation.

L'organisation choisie nécessite que les élèves eux-mêmes en comprennent l'intérêt par une explicitation des raisons du choix du professeur.

■ **Pédagogie différenciée » : le groupe détaché au sein du groupe-classe**

<p>Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Les élèves vont réaliser le même travail, sur le même support, avec les mêmes consignes. Ce qui varie est la modalité : en début de séance, les élèves qui ont des difficultés sont autour de l'enseignant alors que les autres sont seuls.</p>	<p>Supports : IDENTIQUES Consignes : IDENTIQUES Étayage du maître : FORT EN DÉBUT DE SEANCE</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'enseignant connaît les fragilités des élèves dans le domaine dans lequel se situe l'activité proposée.</p> <p><u>Préparation</u> : L'enseignant a bien analysé les éléments de la tâche qui font obstacle. Il a éventuellement préparé un support collectif pour le petit groupe.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <p>Lancement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explication des tâches, de leurs objectifs dans la progression de la classe ; - formulation des objectifs de l'organisation proposée : groupe réuni autour de l'enseignant, les autres élèves en autonomie. <p>Mise en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillant seuls ne dérangent pas l'enseignant. - Les élèves du groupe dirigé œuvrent ensemble et bénéficient de l'étayage de l'enseignant (près du tableau, à une table au fond de la classe...) <p>Deux modalités différentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - toute l'activité est menée avec l'étayage du maître : les élèves qui étaient en autonomie donnent leurs réponses lors de la correction collective : ce sont les élèves qui ont travaillé avec l'enseignant à qui est donné le rôle de validation des réponses des autres élèves ; - les élèves soutenus par le maître accomplissent ensuite en autonomie une partie de l'activité : lors de la mise en commun collective des démarches, tous les élèves sont sollicités sans différence <p><u>Fréquence</u> :</p> <p>Plusieurs fois par semaine en fonction des besoins rencontrés.</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas creuser les écarts : les élèves travaillent sur la même tâche. - Ne pas laisser l'élève face à la difficulté : en petit groupe, il ne peut plus se reposer sur l'élève « expert » : sa mobilisation en est facilitée. - Les comportements d'autonomie sont favorisés. - Tous les élèves travaillent sur le même support, ce qui permet en fin de séance d'organiser une mise en commun, et donc de préserver l'aspect collectif de l'apprentissage. <p>=>Valorisation des élèves en difficulté.</p> <p>=>Tous les élèves ont le même statut.</p>
<p>Variante</p> <p>Le groupe dirigé n'est pas nécessairement un groupe d'élèves « en difficulté ». L'organisation de l'activité en elle-même peut nécessiter un travail en petit groupe voir p. 34 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lorsque le matériel n'est disponible que pour un groupe ; - lorsque l'activité est fondée sur l'expression orale intense des élèves (groupe de langage en français, en langue étrangère) ; - lorsque l'activité nécessite un suivi constant des élèves (évaluation des démarches par exemple). 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le travail en petit groupe avec l'enseignant ne doit pas déranger la concentration des autres élèves : l'enseignant lui-même veille à moduler sa voix. - Attention à bien faire travailler les élèves sur les mêmes supports et surtout sur les mêmes compétences. Dans ce dispositif, il ne s'agit pas de traiter une notion simplifiée avec certains et une autres plus avancée avec d'autres.

■ « Pédagogie différenciée » : l'aide des pairs

<p>L'aide des pairs, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'une aide « horizontale » d'un élève vers un autre élève. Cette aide est mise en œuvre par l'élève aidant soit avec l'accord de l'enseignant, soit à sa demande.</p> <p>Elle se base sur le volontariat : le désir d'aider et celui d'être aidé. Elle nécessite donc un accord réciproque entre les deux élèves concernés.</p> <p>Elle vient en fin d'activité d'entraînement ou d'exercice, lorsqu'un élève a terminé et qu'un autre se trouve en difficulté légère.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Supports : IDENTIQUES - Consignes : IDENTIQUES - Etayage du maître : AUCUN
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Un élève vient de finir son activité.</p> <p><u>Préparation</u> : Une fois qu'elle a été mise en place, cette modalité ne nécessite pas de préparation particulière. C'est en début d'année qu'il est utile, collectivement, de réfléchir à la notion d'aide mutuelle, dans le cadre de l'instruction civique et morale. Au cours d'un conseil d'élèves, si cette pratique existe dans la classe, ce thème peut être abordé.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors d'une activité ordinaire de classe, un élève plus rapide, plus expert, termine son travail avant les autres. - Son travail est validé par l'enseignant. - Avec l'accord de l'enseignant, ou à la demande de celui-ci, l'élève fournit son aide à un élève en difficulté sur la tâche à réaliser. - L'élève qui aide n'est pas celui qui « tient le crayon ». Il explique, guide, propose des procédures, mais ne fait pas à la place de son camarade. C'est l'élève en difficulté qui agit et réalise la tâche. - Lorsque le travail est terminé, le binôme sollicite la validation de l'enseignant. Ce dernier s'assure de la participation active de l'élève aidé. <p><u>Fréquence</u> :</p> <p>5 à 10 min en fin d'activité, sans limitation de fréquence.</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette démarche en binôme est intéressante pour les deux élèves concernés : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'élève qui aide doit apprendre à se mettre à la place de celui qui ne comprend pas ; c'est une démarche qui nécessite de réfléchir à la façon dont on procède soi-même ; ce retour sur le savoir renforce la solidité de l'acquis chez celui qui sait déjà ; ▪ l'élève aidé bénéficie des conseils d'un élève de son âge qui a, comme lui, été confronté à l'apprentissage ; l'expérience unique qui lui est alors proposée est différente de celle qu'a proposée l'enseignant, complémentaire. - L'enfant qui aide sait souvent trouver des mots que l'adulte n'utilise pas spontanément pour expliquer. - L'élève en difficulté, aidé par un camarade volontaire et dont il a la possibilité d'accepter l'aide, se trouve en confiance, plus disposé à montrer ses difficultés, à être aidé.
<p>Variantes</p> <p>DES TEMPS EN "BINÔMES"</p> <p>On peut envisager de systématiser cette aide en instituant des binômes stables, homogènes par l'affinité, hétérogènes par les compétences : chaque élève sait qui il doit aider. Dans ce cas, on peut banaliser un temps de la semaine (10 à 20 min) où l'élève aidant se met au service du camarade qu'il aide sur une pluralité de tâches, notamment pour des activités non terminées, des classeurs mal ordonnés...</p> <p>LE TUTORAT</p> <p>A raison d'une séance par semaine, pour une période donnée, deux classes de niveaux différents se réunissent, par exemple CE2/CP, GS/PS. Chaque « grand » a en charge un « petit » pour lequel il prépare une activité, repère ses progrès, observe ses cahiers... Il devient son référent, dans la classe, mais aussi dans l'école, notamment dans la cour, à la cantine. Cette responsabilité nouvelle renvoie le « grand » à son propre parcours d'élève, mais aussi à la manière dont il aborde son propre travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - La différence entre « aider » et « faire à la place » n'est pas simple à intégrer. - Aider s'apprend : il est du rôle de l'enseignant de bien observer la manière avec laquelle l'aide est donnée, et au besoin de guider l'élève aidant. Il s'agit d'un apprentissage explicite : « apprendre à aider ». - On aide bien celui qu'on a envie d'aider. On se laisse aider par celui dont on ne craint pas le jugement, des remarques blessantes, mais au contraire dont on sait qu'il sera bienveillant. Il convient donc de ne pas contraindre les élèves à s'associer en binômes non désirés.

■ Pédagogie différenciée » : les groupes de besoin

<p>Les groupes de besoin, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Ces groupes sont constitués ponctuellement en fonction des difficultés momentanées rencontrées ou des nécessités d'approfondissement (pour les très bons élèves). Il s'agit donc de groupes homogènes, changeants. Le groupe de besoin peut travailler guidé par l'adulte ou en autonomie. L'activité donnée lui permet de progresser. Au sein du groupe, les élèves ont la même tâche, mais ne travaillent pas ensemble avec une tâche en coopération.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS Consignes : DIFFERENTES Étayage du maître : FORTE PRÉSENCE</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'évaluation et l'observation montrent que les rythmes d'apprentissages sont décalés sur une ou des compétences précises. Il peut s'agir d'un même domaine (par exemple la lecture) ou de domaines différents (un groupe va travailler en mathématiques, l'autre en écriture).</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève a une activité vraiment adaptée à ses besoins. - Le maître est particulièrement attentif aux élèves ayant des difficultés. - Les groupes sont « ouverts » et les élèves entrent et sortent au fil de leurs besoins ponctuels, sans stigmatisation.
<p>L'organisation en groupes de besoin peut aussi être liée à la possibilité de travailler en groupe plus réduit (élèves faisant la sieste, intervention d'un PVP, disponibilité d'un collègue ou du directeur) ; dans ce cas, l'enseignant va choisir des activités dont la mise en œuvre est favorisée par ces conditions exceptionnelles.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant a identifié les besoins des élèves notamment par l'analyse des erreurs ou, à l'opposé, par l'observation d'une grande réussite qui peut être liée à la facilité de la tâche. - Il a choisi les tâches, les supports, en fonction des besoins. Pour le groupe qui travaillera avec lui, il a levé les obstacles parasites afin de se centrer sur la compétence qu'il vise. Il ne simplifie pas pour autant la tâche. <p><u>Déroulement</u> :</p> <p>Lancement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer la raison du choix de l'organisation ; - donner les consignes sous une forme adaptée aux élèves (oralement, par écrit) ; s'assurer que le lien est bien établi avec les séances précédentes. <p>Mise en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les élèves travaillant seuls ne sollicitent pas l'enseignant ; - il autorise les interactions entre élèves ; - les élèves du groupe de besoin dirigé œuvrent avec l'enseignant, bénéficiant de son étayage. <p>En fin de séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - retour au grand groupe, qui refonde le « groupe-classe », préservant ainsi la vie du groupe et la dimension collective des apprentissages ; - communication sur les tâches non limitée au respect des consignes : sur les difficultés, les stratégies mises en œuvre. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser le travail en groupes de besoin ne signifie pas que les élèves travaillent ensemble, mais qu'ils ont la même tâche. - On évitera de placer un élève systématiquement dans un groupe de besoin dirigé par le maître, ce qui risquerait de le placer en position de dépendance systématique, sans travail en autonomie. - Figer les groupes présente le risque de glisser du groupe de besoin au groupe de niveau permanent. Le groupe de besoin est provisoire, par opposition au groupe de niveau qui constitue une sorte de « filière » : dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir des besoins identifiés par le maître, ces besoins n'indiquant pas nécessairement des écarts de niveau entre les élèves, mais des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage. - Une insuffisante fréquence d'un fonctionnement en groupes rendrait la pédagogie trop collective, mal adaptée aux besoins de chacun. - Une trop grande fréquence rendrait insuffisants les temps de classe collectifs qui fondent la vie du groupe-classe.

■ « Pédagogie différenciée » : les groupes hétérogènes

<p>La différenciation en groupes hétérogènes, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Elle consiste en une répartition des tâches à accomplir afin que chacun puisse apporter sa part personnelle au travail collectif.</p> <p>La régulation au sein du groupe est un objectif relevant des compétences sociales à développer. Les élèves sont « en groupe » et font un travail « de groupe », « en équipe ».</p>	<p>Supports : IDENTIQUES Consignes : DIFFÉRENTES AU SEIN DU GROUPE Etayage du maître : AUCUN ou PONCTUEL</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Les groupes hétérogènes peuvent correspondre aux groupes-tables qui réunissent les élèves géographiquement proches : ces groupes résultent donc du placement ordinaire des élèves de la classe à l'école élémentaire. Ils peuvent aussi être constitués de façon spécifique et volontaire par l'enseignant, en maternelle notamment.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <p>Pour l'activité proposée, l'enseignant va demander aux élèves d'élaborer une trace et/ou de prévoir une présentation orale de leurs travaux de groupe. Dans ce cadre, l'enseignant a prévu une fonction pour chaque membre du groupe. Ainsi, le travail de groupe n'est abouti que lorsque chacun des membres a fait sa part. L'enseignant peut répartir les tâches selon leur niveau de complexité. Il fait en sorte que même la tâche la plus simple soit indispensable à la réussite finale.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant explique les consignes et leurs objectifs ; il prend le temps nécessaire pour montrer les tâches et les traces attendues, ainsi que la répartition de celles-ci entre les membres du groupe ; l'objectif explicite est double : <i>cognitif</i> car lié à l'activité en jeu, <i>social</i> car lié au fonctionnement du groupe. - Mise en œuvre du travail de groupe. L'enseignant régule, s'assurant que chacun réalise bien sa part du travail : il est particulièrement attentif aux élèves en difficulté en les stimulant pour réaliser leur tâche et pour susciter les interactions dans le groupe. - Collectivement : confrontation des résultats et des démarches. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - La répartition des responsabilités est la garantie d'une participation active de chaque membre du groupe, quelles que soient ses compétences. - La réussite de l'élève qui a des difficultés contribue la réussite de tout le groupe : des interactions et des apports d'aides peuvent ainsi se développer. - La part effective de l'élève en difficulté dans un travail de groupe peut ainsi devenir réelle et valorisée.
<p>Variante</p> <p>EN GROUPE DE DEUX : cette même démarche peut être organisée sans difficulté pour des binômes de tables proches.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chacun dépendant du travail des autres, il est essentiel que l'élève en difficulté soit en activité et contribue à l'avancée du groupe. Car dans le cas contraire, les autres membres du groupe montrent de l'impatience ou se substituent à lui. - Dans ce type de groupe, les élèves ne se choisissent pas. Il y a donc toujours risque de voir des incompatibilités. C'est en amont qu'il faut les avoir surmontées, dans le placement ordinaire de classe ou la constitution du groupe. - Le bon élève peut trouver ennuyeux de devoir faire avec d'autres moins experts. Il est de son rôle d'écolier d'apprendre à tenir compte de l'autre, de partager les rôles, d'apporter son aide.

■ « Pédagogie différenciée » : les ateliers

<p>L'organisation en ateliers, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>La classe est divisée en groupes répartis par tables, à la manière de ce qui se fait très traditionnellement en maternelle. Or la pratique des ateliers a tout à fait sa place à l'école élémentaire.</p> <p>La définition du travail en atelier se limite à l'organisation (= des élèves installées en groupe à des tables différentes) car le fonctionnement peut être très différent en termes d'objectifs.</p> <p>Pour que le dispositif des ateliers relève de la pédagogie différenciée et non d'une simple rotation de la même activité pour tous les élèves, plusieurs dispositifs sont possibles, présentés dans les pages précédentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le groupe détaché au sein du groupe-classe : un atelier dirigé/les autres en tâche autonome voir p.30 ; - les groupes hétérogènes avec des rôles différents au sein du groupe : avec un travail de coopération dans chaque groupe voir p.33 ; - les groupes de besoin : les élèves accomplissent des tâches choisies en fonction de leurs besoins, par conséquent tous les élèves ne tourneront pas aux différentes activités qui, chacune, répondent à des objectifs divers voir p.32 <p>Un autre fonctionnement, décrit ci-dessous, est envisageable : les ateliers tournants pour des raisons justifiées.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS Consignes : DIFFERENTES Etayage du maître : FORTE PRÉSENCE auprès des élèves qui en ont besoin ou auprès d'un groupe</p> <p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un matériel que l'enseignant n'a pas en nombre suffisant pour tous les élèves. - Selon la formule : <ul style="list-style-type: none"> ▪ si le maître dirige un groupe qui bénéficie de son attention et des étayages adaptés aux besoins immédiats, les autres groupes peuvent développer l'autonomie et la coopération ; ▪ s'il ne dirige pas de groupe, l'enseignant peut observer et aider autant que de besoin.
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situations de départ :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A chaque groupe correspond un matériel différent qui ne peut être proposé à toute la classe en même temps, par exemple l'utilisation de l'espace et du matériel de peinture ne peut être utilisé simultanément par toute la classe à l'école maternelle. 2- Autre situation : chaque activité correspond à l'élaboration d'une étape d'une réalisation, d'un projet, d'une expérience ; chacun va contribuer tour à tour à l'une des étapes, et successivement à toutes. <p><u>Préparation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant doit avoir pensé chaque atelier comme un espace d'apprentissage : découverte, entraînement, réinvestissement... - Le matériel utile est prévu préalablement pour chaque atelier. <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La durée : La tradition de l'école maternelle veut que les ateliers tournent sur 4 jours, les 4 jours d'école de la semaine. Ce pourrait être sur 3 jours, sur deux jours, sur une journée... - Le lancement : l'ensemble des activités sont présentées, leur enchaînement, le projet, les objectifs d'apprentissage et les raisons d'une organisation en ateliers tournants. - La mise en œuvre : à la fin de chaque séance ou au début d'une nouvelle séance, l'activité donne lieu à un bilan permettant de rappeler les consignes, les compétences visées, les stratégies pour réussir. Ces éléments sont de plus en plus et de mieux en mieux <u>formulés par les élèves eux-mêmes</u>, qui sont chargés, pour ceux qui ont déjà effectué l'activité de l'atelier, de <u>donner des conseils</u> à ceux qui ne l'ont pas effectuée. Ainsi, un atelier peut d'une fois sur l'autre évoluer, par l'exigence apportée, par le fait que l'on s'appuie sur les réalisations précédentes. - Le maître : soit il prend en charge un atelier dont la consigne ou le matériel nécessite sa présence, soit il supervise l'ensemble de la classe en portant son attention aux élèves en difficulté. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un risque est de ne recourir en maternelle qu'à cette modalité de travail tout au long de l'année, sans que puisse être justifiée cette modalité systématique de travail. - L'enseignant, se concentrant sur un atelier, doit s'assurer que les autres ont ce qu'il faut pour œuvrer sans son aide. Sinon, ces élèves viendront le déranger, ou se détourneront de la tâche. - Si le lancement de l'activité est incomplet, la mise en œuvre des ateliers peut être très lente voire confuse, l'enseignant devant repasser dans chaque atelier pour donner les consignes. - Même s'il se concentre sur un groupe, l'enseignant doit être vigilant par rapport à qui se fait dans les autres ateliers. - Il ne doit pas y avoir un atelier central autour duquel graviteraient des ateliers périphériques <i>occupationnels</i>.

■ « Pédagogie différenciée » : l'individualisation immédiate

<p>L'individualisation immédiate, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit de ne pas laisser sans suite des activités non réussies, qui sont à la portée des élèves, et de réagir dans la séance qui suit.</p> <p>Il s'agit de faire travailler seul l'élève à son juste besoin en l'aidant à prendre conscience de ses progrès, quel que soit son niveau, en comparant ses productions au fil des semaines, dans la continuité.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS Consignes : IDENTIQUES Etayage du maître : EN CAS DE BESOIN SEULEMENT</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'activité proposée a été réalisée lors de la séance précédente par les élèves concernés. Chacun a trace de sa production personnelle.</p> <p><u>Préparation</u> : Avoir analysé les erreurs et les réussites et indiqué les stratégies pour réussir (par exemple lors d'un échange collectif).</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire réaliser à nouveau une tâche soit à l'identique, soit avec une légère variation : les tâches seront adaptées au niveau des élèves. - Faire comparer l'ancienne production à la nouvelle, valoriser les progrès. <p>La nouvelle « performance » sera éventuellement à dépasser lors de l'entraînement suivant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour le très bon élève, la tâche donnée consiste à complexifier la consigne de la tâche antérieure et à comparer les productions en mettant également l'accent sur la progression. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Face à la mise en œuvre de compétences nouvelles au fil de l'année, il y a risque pour l'élève en difficulté d'être maintenu dans la conviction de ses incompétences. En lui faisant réaliser une tâche qui le plaçait en situation de difficulté voire d'échec, l'élève va constater que ce qu'il ne parvenait pas à faire antérieurement est aujourd'hui réussi : il se trouve ainsi en situation de progrès. - Dans cette activité à réaliser en groupe-classe, chacun trouve son intérêt. Pour chacun, c'est l'occasion de constater ses progrès. - Il ne s'agit pas de prévoir une activité différente par élève. L'enseignant a repéré des besoins communs à plusieurs élèves en analysant les réalisations. - Dans les cahiers des élèves, les progrès sont plus aisés à constater car l'activité se situe dans le prolongement de la précédente.
<p>Variante</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL</p> <p>Il systématise l'individualisation en permettant d'enchaîner les tâches (voir page suivante).</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Malgré la forme de l'activité, certains élèves peuvent avoir le désir de comparer leurs réalisations à celles des autres. L'enseignant valorisera la comparaison entre des performances individuelles passées et d'autres actuelles. - Si l'on constate qu'un élève n'a pas progressé, une approche réflexive sur la nature de sa difficulté pourra être conduite en aide personnalisée par exemple. On peut en classe proposer alors une simplification de la tâche à produire ne sélectionnant qu'une part de l'activité à réaliser. C'est cet objectif simple qui doit faire l'objet du progrès.

■ Pédagogie différenciée » : le plan de travail

<p>Un plan de travail, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'activités que l'élève est en mesure de faire seul, en autonomie, afin qu'il consolide des notions déjà vues et/ou qu'il acquière des méthodes de travail. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes besoins, chacun aura ses travaux spécifiques.</p> <p>Le <i>plan de travail</i> peut relever du <i>contrat</i> (négocié) si l'élève est amené à s'engager sur des tâches à accomplir dans un temps défini.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS Consignes : DIFFÉRENTES Etayage du maître : SELON LE BESOIN</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Pour que cette autonomie soit possible, il importe que les élèves se soient appropriés les espaces de la classe, qu'ils sachent où se trouvent les ressources, les outils. L'enseignant doit avoir installé des habitudes de travail qui facilitent la gestion de la vie du groupe.</p> <p><u>Préparation</u> : Le professeur liste les activités que l'élève devra réaliser durant le temps correspondant au « plan de travail ». Il doit être attentif à ce que ces tâches soient comprises par l'élève sans nécessiter d'intervention du maître. Une partie des activités peut être commune aux élèves.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève reçoit ou consulte son plan de travail pour la séance et se met au travail en autonomie. - L'enseignant veille à la mise au travail, à la stimulation de chacun ; il intervient auprès de tel ou tel élève pour lui apporter une aide particulière, une explicitation complémentaire, un point sur la mise en œuvre du plan de travail. - Le plan de travail s'arrête à la fin du temps imparti et ne fait pas l'objet de mise en commun sur le contenu. En revanche un échange peut avoir lieu sur les méthodes de travail. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette démarche favorise l'acquisition de méthodes de travail et améliore la capacité de gestion d'une tâche et d'autonomie. - Chaque élève réalise ce qui lui est nécessaire ; l'enseignant détermine ce qui lui sera utile. - Tout élève étant en autonomie, la classe fonctionne comme une « ruche » où chacun sait ce qu'il a à faire. L'enseignant est donc totalement disponible pour l'élève qui en a réellement besoin, pour stimuler ceux qui ont du mal à s'organiser ou à tenir un certain rythme de travail. - Cette pratique correspond à un temps où tous les élèves n'ont pas le même plan de travail, même si des parties sont communes. Ainsi, l'on avance à son rythme, sans devoir ni attendre, ni composer, avec le reste du groupe. C'est un temps vécu comme plus libre, renforçant la responsabilité, l'autonomie et l'initiative.
<p>Variante</p> <p>L'AUTOCORRECTION : L'autonomie peut aller jusqu'à offrir aux élèves une fiche autocorrective des tâches réalisées.</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE OU BIMENSUEL : Les tâches de ce plan de travail peuvent aussi être réalisées à d'autres moments de la journée. Notamment lorsqu'un élève a terminé son travail, il peut choisir de revenir à son plan de travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention, cette plage horaire ne doit pas être un temps libre. Elle doit être pédagogiquement pensée comme un temps de progrès. - Cette démarche ne doit pas devenir une méthode d'enseignement et remplacer les temps d'enseignement qui, à l'école, ont tout à gagner à s'appuyer sur le collectif. Elle doit être utilisée de manière bien dosée. - Un risque important est de travailler excessivement sur fichier et fiche photocopiée avec tous les travers maintes fois dénoncés : outre la dépense de papier, les élèves écrivent trop peu, relisent, cochent, écrivent quelques mots, etc. - Les réponses individuelles justes masquent parfois l'incompréhension de l'élève qui ne bénéficie pas des échanges collectifs des corrections et explications collectives. Cela peut être le cas des activités type QCM donnant parfois à tort l'impression de réussite.

III. Dans l'école : une organisation visant l'efficacité

- [Des réunions efficaces](#)
- [Un calendrier organisé par le directeur pour l'équipe](#)
- [Dans l'école, des structures de concertation](#)
- [Dans l'école, les partenaires de la DASES](#)
- [Dans l'école, des documents partagés, simples et utiles](#)
- [L'aide personnalisée](#)

Directeurs et enseignants sont souvent contraints d'agir dans l'urgence, de prendre des décisions en regrettant le manque de temps, le manque de recul pour prendre la meilleure décision, pour faire le meilleur choix, pour aider efficacement un élève. Un calendrier prévisionnel, des réunions ciblées, des documents de travail simples sont ici proposés.

■ Des réunions efficaces

Pour définir les réunions efficaces, mettons en regard les réunions inefficaces. La partie gauche est caricaturale. Celle de droite décrit l'idéal...



Mais encore... :

Les réunions moins efficaces	Les réunions plus efficaces
Ça couve depuis des années. Un de ces jours ça va éclater !	Les tensions, voire les conflits, sont gérés.
Le directeur fait ce qu'il peut pour étouffer les tensions.	Des moments de régulation de l'équipe sont prévus.
Ce sont toujours les mêmes qui parlent.	Celui qui anime la réunion ¹⁶ veille à donner la parole à tous.
C'est le dernier qui a parlé, et le plus fort, qui a raison.	Chacun prend en compte le point de vue des autres.
Ce sont des palabres à n'en plus finir.	Les réunions aboutissent à des prises de décision.
Le directeur décide et nous distribue les tâches.	On se répartit les tâches.
On finit toujours par voter ; la minorité est toujours frustrée.	Certaines décisions sont prises en tenant compte de la diversité des propositions (et pas seulement d'un consensus minimal).
On part avec de belles résolutions, mais en fait rien ne change.	Les engagements pris par les différents collègues sont tenus.
Il faut toujours tout redire aux nouveaux.	Il existe une trace écrite de l'ensemble du travail entrepris que chacun peut consulter.
Pour la prochaine réunion, il faudra trouver un ordre du jour.	Les suites d'une réunion sont définies (par exemple l'ordre du jour de la prochaine réunion).

D'après « Travail d'équipe et concertations : quelques indicateurs d'efficacité », *Aider les élèves à apprendre*, Gérard de Vecchi, Hachette, 1992 (nlle édition 2010).

■ Un calendrier organisé par le directeur pour l'équipe

L'objectif est de planifier les différentes étapes et les actions concernant la prise en charge de la difficulté scolaire, l'organisation des parcours scolaires aux différents niveaux d'une école.

LES ETAPES

1^{ère} étape : Conseil des maîtres de pré-rentree (30 min, prises sur l'ensemble de la réunion)

- ⇒ **Rappeler les axes prioritaires du projet d'école**, au regard des difficultés déjà constatées l'année précédente et informer les nouveaux collègues.
- ⇒ **Lister le nom des élèves redoublants** et transmettre aux enseignants concernés le projet de PPRE élaboré fin juin [voir p.94](#).
- ⇒ **Lister le nom des élèves ayant un PAI élargi, un PPS**.
- ⇒ **Annoncer le calendrier** des réunions à venir, faire une première proposition pour les horaires de l'aide personnalisée, distribuer la demande d'autorisation pour les parents [voir p.55](#).

Documents à prévoir par le directeur : le projet d'école avec les fiches d'actions, les projets individuels (PPRE, PAI, PPS).

Avantages : anticipation, informations partagées.

2^{ème} étape : Conseil des maîtres, 2^{ème} semaine de septembre (1 h)

- ⇒ **Repérer les difficultés importantes** recensées à partir des **évaluations diagnostiques** de début d'année.
- ⇒ **Identifier les actions du projet d'école** permettant d'en pallier certaines.
- ⇒ **Anticiper** les actions à venir et la préparation précise des deux réunions suivantes.

¹⁶ Le conseil de cycle peut être « présidé par un membre choisi en son sein » (décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, *BO* n° 39 du 25 octobre 1990, modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, *BO* n° 31 du 1er septembre 2005 : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>).

Document à prévoir :

- par chaque enseignant : une fiche synthétisant les observations sur le profil général de sa classe ;
- par le directeur : la liste des personnes ressources (RASED, médecin et assistant social, etc.) et des dispositifs (Coup de pouce, accompagnement éducatif, etc.)

Avantages :

- repérage immédiat des difficultés des élèves (et parfois des enseignants) ;
- recherche ensemble de solutions immédiates pour les situations les plus cruciales ;
- informations des enseignants sur les ressources et sur les possibilités qui nécessitent des choix personnels (comme par exemple proposer d'intervenir dans l'accompagnement éducatif) ;
- préparation de la réunion suivante qui est déterminante.

Le directeur a d'emblée une vision et une connaissance des problèmes rencontrés et va pouvoir apporter son attention et poursuivre ou initier certaines démarches avant la réunion suivante.

3^{ème} étape : Conseil de cycle ou réunion par niveau de classe (selon la taille de l'école), 3^{ème} semaine de septembre (1h à 1h30)
⇒ **Recenser les élèves en difficulté** et :

- identifier pour ces élèves et dans le but de les coordonner :
 - les différents niveaux d'aide déjà mise en place ou qui peut l'être : classe, aide personnalisée, spécialisée, aides et soins extérieurs ;
 - les modalités de travail actuel (différenciation dans la classe, ateliers, décloisonnements, co-intervention, échange de services, collaboration avec les PVP) et à venir (accompagnement éducatif, Coup de pouce, ALEM, autres activités péri-éducatives, associations...)
- envisager la mise en place des PPRE pour coordonner les actions autour des élèves en difficulté (obligatoire pour les redoublants).

⇒ **Organiser l'aide personnalisée** sur l'école : enseignants, horaires, salles, circulation des élèves, date de début, etc.**Documents à prévoir :**

- par chaque enseignant : une fiche faisant état des élèves en difficulté (avec analyse des difficultés, des actions engagées et envisagées) ;
- par le directeur : un planning pour l'aide personnalisée, les documents de demande d'aide au RASED afin que chacun en ait connaissance.

A la fin de la réunion, chaque enseignant s'est constitué une fiche synthèse de l'aide personnalisée le concernant : organisation, élèves prioritaires, types de difficultés et par conséquent d'actions à envisager...

Avantages : réactivité par rapport aux difficultés partagées, recherche de coordination, anticipation pour la suite.

L'importance de ce type de réunion montre la nécessité d'une gestion de réunion très efficace.

4^{ème} étape : Réunion de concertation par niveau ou par classe, en présence du RASED, parfois de l'assistant social, dernière semaine de septembre au plus tard (1h)
⇒ **Organiser des aides supplémentaires**, spécifiques, spécialisées, concernant les élèves pour lesquels les dispositifs prévus restent insuffisants et/ou inopérants.

Documents à prévoir : fiche-mémoire des élèves en difficulté [voir p.49](#), fiche de demande d'aide au RASED [voir p.47](#), PPRE [voir p.68](#).

Avantages : Mise en place rapide des aides.

Cette réunion permet au directeur de relayer des demandes spécifiques au médecin scolaire (par exemple demande pour vérifier la vue, clarifier des questions de santé annoncés par la famille ou constatés par l'enseignant : grosse fatigue, arrivée en retard) ou assistante sociale : enfant manifestement seul (arrivé devant l'école à 8h, reste devant l'école à 18h, cahier non signé de façon récurrente, paroles de l'enfant qui laissent penser qu'il n'est pas bien à la maison).

EXEMPLE D'ORGANISATION ANNUELLE POUR UNE ECOLE

	septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin	juillet
1	J										
2	V										
3	D										
4	D										
5	L										
6	M										
7	M										
8	J										
9	V										
10	S										
11	D										
12	L										
13	M										
14	M										
15	J										
16	V										
17	D										
18	D										
19	L										
20	M										
21	M										
22	J										
23	V										
24	S										
25	D										
26	L										
27	M										
28	M										
29	J										
30	V										
31	D										

Un calendrier annuel, préparé par le directeur d'école, permet de visualiser les différentes périodes de l'année, les réunions prévues, les événements importants qui ponctuent l'année scolaire : il facilite la communication et permet d'anticiper et de préparer les réunions.

Lors du conseil de pré-rentree, on peut :

- compléter le calendrier qui sera affiché en salle des maîtres et transmis à chaque enseignant ;
- identifier les différentes réunions : conseils des maîtres, conseils de cycles, conseils d'école, réunions de bilan pour l'aide personnalisée, autres réunions de concertation, etc. ;
- délimiter les trimestres correspondants aux dates de remise des livrets :

Livrets d'évaluation : exemple pour l'année 2011-2012 d'organisation de trois périodes :

du 5 septembre au 2 décembre : 11 semaines	⇒ livrets transmis le 7 ou le 8 décembre au directeur
du 5 décembre au 16 mars : 11 semaines	⇒ livrets transmis le 26 ou le 27 mars au directeur
du 19 mars au 15 juin : 11 semaines	⇒ livrets transmis le 21 ou le 22 juin au directeur

- fixer les périodes retenues pour l'aide personnalisée : en fonction du choix de l'équipe, 3 ou 5 périodes ; chaque période se termine par un temps de concertation en équipe réduite, qui peut se tenir par niveau de classe ou cycle, avec un membre du RASED et le directeur.

Aide personnalisée : voici deux exemples, mais d'autres organisations sont possibles :

3 périodes	Remarques
<ul style="list-style-type: none"> - du 26 septembre au 9 décembre (18h30) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 12 au 16 décembre - du 3 janvier au 6 avril (23h30) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 10 au 16 avril - du 30 avril au 15 juin (12h) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 18 juin ou 22 juin 	<ul style="list-style-type: none"> - Le début des aides personnalisées se fait plus tard que dans le cas ci-dessous, misant sur une observation plus longue et une différenciation forte dans la classe. - Les périodes sont plus longues ; il est toujours possible de modifier l'organisation des aides en fonction des progrès et des besoins des élèves. - Le bilan entre enseignants est nécessairement fixé la dernière semaine du trimestre, sauf pour le dernier trimestre où la dernière semaine n'est pas à recommander. - Ces bilans sont plus longs.
<ul style="list-style-type: none"> - du 12 septembre au 14 octobre (10h) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 17 au 21 octobre - du 3 novembre au 9 décembre (10h30) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 12 ou 16 décembre - du 3 janvier au 10 février (10h30) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 13 au 17 février - du 5 mars au 6 avril (10h) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 10 au 13 avril - du 30 avril au 22 juin (13h30) ⇒ Arrêt de l'aide personnalisée pour concertation : du 25 au 29 juin 	<ul style="list-style-type: none"> - L'aide débute tôt dans l'année, exigeant une observation et une analyse rapides dans les classes. - La rotation des aides est plus importante mais le nombre de semaines limite les objectifs et les activités. - Les bilans entre enseignants, plus réguliers, alternent avec des périodes plus courtes. - Ces bilans sont plus brefs, car plus nombreux.

Un peu plus tard, il sera nécessaire de :

- repérer les animations pédagogiques des collègues pour éviter de prévoir les réunions d'enseignants sur les plages de formation ;
- placer des dates importantes : orientations en SEGPA¹⁷, SRAN (vacances de printemps et d'été), passages de classes, évaluations nationales en CE1 et CM2, etc.

¹⁷ Dates fixées pour la CDOEA (Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré).

Un tableau peut être associé à ce calendrier qui rassemble les coordonnées des personnes suivantes, à disposition des enseignants :

- médecin scolaire
- psychologue scolaire
- assistante sociale
- enseignant référent
- professeurs ressources spécialisés (itinérants)
- CAPP, différents centres de soins proches de l'école, etc.

■ Dans l'école, des structures de concertation :

[conseil de cycle, de maîtres, conseil d'école, équipe pédagogique/équipe éducative/équipe de suivi de scolarisation, réunion de synthèse/réunion de concertation](#)

LES TROIS CONSEILS

Les textes réglementaires définissant les missions de ces trois importantes structures de concertation indiquent clairement leur composition et leur rôle, bien sûr plus consultatif pour le conseil d'école : élaboration de projets, résolution de problèmes, organisation, coordination, suivi, décisions, échanges et information. Voici quelques éléments choisis pour faire ressortir le rôle de ces instances dans le domaine de l'aide¹⁸.

Le conseil des maîtres de cycle
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Il fait le point sur la progression des élèves à partir des travaux de l'équipe pédagogique de cycle. ⇒ Il formule des propositions concernant la poursuite de la scolarité, au terme de chaque année scolaire. ⇒ Le projet d'école précise pour chaque cycle les actions pédagogiques qui y concourent : l'équipe pédagogique de chaque cycle élabore le projet pédagogique de cycle, veille à sa mise en œuvre et assure son évaluation, en cohérence avec le projet d'école. ⇒ L'équipe pédagogique de chaque cycle peut consulter les personnes qualifiées intervenant durant le temps scolaire. ⇒ Le livret personnel de compétences (concernant les paliers du socle commun) est renseigné, au CE1 et au CM2, par le conseil des maîtres de cycles.¹⁹
Le conseil des maîtres
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Il propose l'organisation générale de l'aide personnalisée qui est arrêtée par l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription. ⇒ Au terme de chaque année scolaire, il se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle.
Le conseil d'école
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Outre deux représentants de la mairie, ceux des parents d'élèves en nombre égal à celui des classes de l'école, le délégué départemental de l'Éducation nationale chargé de visiter l'école et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription membre de droit, il est composé des maîtres exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil, d'« <i>un des maîtres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école choisi par le conseil des maîtres de l'école</i> ». Assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'école pour les affaires les intéressant : les autres personnels du réseau d'aides spécialisées, ainsi que le médecin, l'infirmière, l'assistant social. ⇒ Le conseil d'école peut transmettre à l'inspecteur d'académie après avis de l'IEN et du maire un projet d'organisation de la semaine scolaire qui déroge aux règles en vigueur (par exemple avec un fonctionnement de l'école le mercredi pour rééquilibrer les journées scolaires).

¹⁸ Les trois « structures de concertation » sont présentées sur le site ministériel Eduscol :

<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>

Voici le détail des réactualisations sur lesquelles se fondent les missions des trois conseils : décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (BO n° 39 du 25 octobre 1990), modifié (<http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>) par le décret n° 91-383 du 22 avril 1991 (BO spécial n° 9 du 3 octobre 1991), modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école (BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>) et le décret n° 2008-463 du 15 mai 2008 relatif à l'organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (BO n° 25 du 19 juin 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0807572D.htm>).

¹⁹ Circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 relative à la mise en œuvre du livret personnel de compétences, BO n° 27 du 8 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

- ⇒ Il est informé des conditions dans lesquelles les maîtres organisent les rencontres avec les parents de leurs élèves.
- ⇒ Le conseil d'école donne avis et suggestions sur toutes les questions intéressant la vie de l'école, sur les actions pédagogiques qui sont entreprises pour réaliser les objectifs nationaux, sur l'organisation des aides spécialisées, sur les activités périscolaires.

EQUIPE PEDAGOGIQUE / EQUIPE EDUCATIVE / EQUIPE DE SUIVI DE SCOLARISATION

L'équipe pédagogique
« Le directeur, l'ensemble des maîtres affectés à l'école et les maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil ainsi que les membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école constituent l'équipe pédagogique de l'école. » ²⁰
L'équipe éducative
« L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige, qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école. » ²¹
L'équipe de suivi de scolarisation
Tant qu'un élève porteur de handicap n'a pas de PPS, l'équipe garde le nom d'équipe éducative ; lorsque l'élève bénéficie d'un PPS, l'équipe éducative prend le nom d'« équipe de suivi de scolarisation » ²² .

REUNION DE SYNTHÈSE/REUNION DE CONCERTATION

La réunion de concertation n'a pas, au contraire des différentes structures citées, une existence réglementaire très précise parce que le terme de *concertation* peut être appliqué à toute réunion pédagogique. Ainsi, les réunions des conseils de maîtres et de cycle sont-elles des réunions de concertation.

Cependant, le terme de concertation est utilisé précisément pour les aides, notamment concernant le RASED.

La réunion de synthèse
La réunion de synthèse concerne des élèves relevant d'établissements spécialisés, établissements ou services médico-sociaux ou de santé. Par exemple, peuvent participer aux réunions de synthèse : les psychologues scolaires, les enseignants de CLIS ²³ , les enseignants ayant un élève bénéficiant d'un PPS ou de soins extérieurs à l'école. D'ailleurs, des enseignants spécialisés de l'éducation nationale exercent dans les établissements spécialisés

²⁰ Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, « Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires », BO n° 39 du 25 octobre 1990, modifié par le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005, « Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école », BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005) : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>

²¹ Idem.

²² Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, BO n° 32 du 7 septembre 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>

²³ Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), BO n° 31 du 27 août 2009 : « Les modalités d'organisation des concertations de l'enseignant de la CLIS avec les établissements ou services médico-sociaux ou les établissements de santé qui contribuent à la mise en œuvre des PPS des élèves sont clairement précisées avec les partenaires et prises en compte dans le projet de la classe, de telle sorte que l'enseignant de la CLIS puisse assister à ces réunions sans réduire le temps de scolarisation des élèves. » : <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>

²⁴ Circulaire n° 74-148 du 19 avril 1974 relative aux obligations de service des personnels de l'éducation spéciale et de l'adaptation, BO n° 18 du 2 mai 1974 : http://dcalin.fr/textoff/services_ais_1974.html

et participent par conséquent à « *des réunions de coordination et de synthèse qui permettent aux maîtres et personnels concernés de confronter leurs observations et de décider en commun de l'orientation des mesures éducatives. Ces réunions assurent, par la pratique d'un travail multidisciplinaire, la pleine efficacité des actions pédagogiques, médicales, psychologiques et de rééducation menées au sein des classes et établissements d'éducation spéciale.* »²⁴

La *réunion d'équipe éducative* peut équivaloir à une *réunion de synthèse* : c'est le cas des réunions que le directeur organise à l'école et qui incluent des personnels spécialisés ; ces réunions ont une fonction explicite de « *réunions de synthèse des équipes éducatives* »²⁵.

La réunion de concertation

Le terme de *synthèse* qui apparaissait dans la circulaire relative aux RASED de 2002²⁶ a disparu dans la dernière circulaire en vigueur²⁷ au profit du terme de *concertation*.

C'est également l'expression *réunion de concertation* qui figure dans le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré (l'enseignant spécialisé « *sait analyser une demande d'aide et participe au choix du type d'aide en réunion de concertation* »)²⁸.

Les réunions de concertation concernent par conséquent les élèves en difficulté pris en charge par les maîtres des classes et du RASED. Les réunions régulières internes du RASED sont donc des réunions de *concertation* et non de *synthèse*.

Les réunions concernant l'aide personnalisée prises sur les 60h font également partie des réunions de concertation²⁹.

■ Les partenaires de la DASES (médecin scolaire, assistant social scolaire)

Paris a un fonctionnement particulier qui présente des avantages importants : directeurs d'école déchargés, PVP (professeurs de la ville de Paris, dépendant de la DASCO : direction des affaires scolaires), bécédistes (idem), assistants sociaux scolaires (qui n'existent pas ailleurs dans le premier degré) et médecins scolaires dépendant du « département » de Paris (DASES : direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé).

Le rôle du médecin scolaire et de l'assistant social scolaire est particulièrement important et spécifique ; ils participent aux réunions de l'équipe éducative autour de la situation d'un enfant en difficulté importante. Tous deux sont soumis au secret professionnel, ce qui garantit la confidentialité des échanges.

Il arrive qu'une incompréhension, des échanges insuffisants sur le rôle des uns et des autres, amènent un enseignant à conseiller des séances d'orthophonie ou encore à recueillir des informations sur la situation sociale de la famille voire à la conseiller dans ce domaine. Le professeur n'est plus dans son rôle.

²⁵ Expression employée dans le cahier des charges de la formation des enseignants spécialisés, circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 relative à la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), BO spécial n° 4 du 26 février 2004 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

²⁶ « *Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse pour tous les personnels des RASED.* », circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré, BO n° 19 du 9 mai 2002 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>

²⁷ Un temps de concertation propre au réseau, permet « *une réflexion sur son fonctionnement, sur l'évaluation de ses effets et, le cas échéant, sur la situation particulière de certains élèves. En tout état de cause, le temps consacré par les maîtres spécialisés à la concertation, aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents ou à la participation aux conseils d'école est égal à 108 heures annuelles soit une moyenne de 3 heures hebdomadaires* », circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, BO n° 31 du 27 août 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire :

<http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

²⁸ Référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé, voir ci-dessus note 25 les références précises :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

²⁹ Les 60 heures consacrées annuellement à l'aide personnalisée comprennent « *lorsque cela s'avère indispensable, le temps proportionné nécessaire à son organisation en complément des 24 heures déjà consacrées par chaque équipe pédagogique à la concertation.* » (Note ministérielle du 5 juin 2009 relative à la mise en œuvre de l'aide individualisée dans les écoles primaires à la rentrée 2009 : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1656>)

Le médecin scolaire

- Il est le référent pour les questions de santé à l'école, y compris les actions d'éducation à la santé.
- Il intervient dans les situations relevant de la protection de l'enfance.
- Il contribue à l'accueil des enfants handicapés et des enfants atteints de maladies chroniques. En concertation avec le médecin de l'enfant, il établit le PAI [voir p. 96](#) dont la mise en œuvre est coordonnée par le directeur.
- Il réalise des bilans de santé systématiques en grande section et, en éducation prioritaire, au CE2 ; ces bilans de santé ont aussi pour objectifs l'adaptation de la scolarité aux besoins des élèves et la prise en compte des pathologies dépistées.
- Il pratique des dépistages sensoriels (vue et audition) et des dépistages des troubles du langage dès l'école maternelle.
- Il est spécialisé dans les troubles spécifiques des apprentissages, participant avec les psychologues scolaires notamment et les enseignants à l'évaluation pluridisciplinaire des difficultés rencontrées par les élèves.
- Il peut faire des examens à la demande des enseignants, de l'assistante sociale, des parents.
- Le médecin scolaire a la possibilité de prescrire un bilan orthophonique, acte médical qui ne peut revenir à l'enseignant.

L'assistant social

- Il favorise l'intégration scolaire des enfants atteints de troubles de la santé ou handicapés.
- Il met en œuvre des actions collectives d'éducation à la santé ou à la citoyenneté en concertation avec les enseignants.
- Il contribue à la prévention des inadaptations et de l'échec scolaire par l'orientation et le suivi des élèves en difficulté et de leur famille : il peut intervenir concernant la dimension sociale, familiale, éducative et matérielle des difficultés de l'enfant, pour des conseils dans les domaines suivants : accès aux droits et aux soins, cantine, activités périscolaires, loisirs, vacances, aide aux devoirs. Il informe les parents, les oriente et les accompagne dans un suivi psychosocial.
- Il participe - c'est sa mission prioritaire - à la protection des mineurs en danger ou susceptibles de l'être et apporte ses conseils à l'école dans ce domaine ; il procède à l'évaluation de situations d'élèves en danger ou en risque de l'être qui lui sont signalées ; il peut saisir les autorités compétentes (administrative ou judiciaire).
- L'assistant social scolaire travaille en étroite collaboration avec le médecin scolaire, en particulier pour les situations de maltraitance physique.
- Il est « l'interface » entre l'école, l'environnement familial et les partenaires extérieurs.

■ Dans l'école, des documents partagés, simples et utiles

Les documents proposés qui suivent peuvent permettre aux enseignants, aux directeurs, aux membres du RASED, de mieux partager les informations pour mieux agir en faveur des élèves.

- [Le tableau de bord pour tous les élèves de la classe concernant les différents dispositifs](#)
- [Dans la classe, un élève a des difficultés : les différents niveaux d'action](#)
- [Demande d'aide au RASED et projet d'aide spécialisée](#)
- [Document passerelle Aide personnalisée/Aide spécialisée](#)
- [Fiche-mémoire et son mode d'emploi](#)
- [Fiche de suivi école-collège](#)
- [Associations d'accompagnement à la scolarité extérieures à l'école : un exemple d'outil de communication](#)

TABLEAU DE BORD POUR TOUS LES ELEVES DE LA CLASSE CONCERNANT LES DIFFERENTS DISPOSITIFS

Suivi des aides par classe pour chaque élève - Mise à plat du temps scolaire et périscolaire de chaque enfant															
Elèves de la classe	Aide personnalisée	PPRE	Aide E	Aide G	Intervention du psychologue scolaire	Autre aide interne à l'école sur le temps scolaire (CLIN par exemple)	PPS PAI médicalisé PAI « élargi »	Accompagnement éducatif (préciser l'activité)	Etude surveillée	APE (Activité périscolaire animée par les enseignants)	Club Coup de pouce	ALEM (Ateliers lecture expression mathématiques)	ELCO	SRAN (Stage de remise à niveau)	Suivi extérieur à l'école (CAPP, CMPP, CMP, orthophonie, parcours réussite éducative, etc.)

Il est possible d'ajouter : BCD ou EPL, Lire et faire lire, AFEV, Association d'accompagnement à la scolarité, Ateliers bleus...

DANS LA CLASSE, UN ELEVE A DES DIFFICULTES : LES DIFFERENTS NIVEAUX D' ACTIONS

Cette suite est progressive.

<p>Actions internes à la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Au cours des activités collectives : attention particulière de l'enseignant, placement particulier : près du maître, près d'un élève de confiance susceptible d'aider ou de solliciter l'aide du maître. ⇒ Pendant le travail individuel : soutien particulier pour une tâche semblable pour tous ou activité particulière. ⇒ Aide personnalisée. ⇒ Entretien avec l'élève voir p.64 ⇒ Programme personnalisé type PPRE associant l'élève, visant à travailler des compétences précises sur une période courte dans la classe à certains moments différenciés, en aide personnalisée.
<p>Informations des parents</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sur les difficultés rencontrées. ⇒ Sur les aides apportées. ⇒ Point de vue des parents, éclairage de leur part. ⇒ Réflexion commune sur l'évolution souhaitée.
<p>Échanges entre enseignants de même niveau, échanges avec le directeur, conseil de cycle en présence ou pas d'un membre du RASED</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Présentation précise et concise du cas de l'élève indiquant : <ul style="list-style-type: none"> - le point de vue de l'enseignant : connaissances et capacités de l'élève d'une part, attitudes d'autre part (voir ci-dessous) ; - le point de vue de l'élève ; - le point de vue des parents. ⇒ Réflexion commune sur la situation de l'élève, les difficultés rencontrées par l'enseignant : propositions de modalités particulières dans la classe, éclairages sur l'histoire scolaire de l'élève, propositions de participation de l'élève à un groupe de besoin interclasses lors d'un décloisonnement, etc. ⇒ La décision d'une aide du RASED arrive après ces essais : l'aide du RASED peut consister en participation à la réflexion sur l'analyse des difficultés (de l'élève, de l'enseignant), propositions de modalités d'interventions de l'enseignant de la classe auprès de l'élève, observation de l'élève en classe afin de compléter l'analyse de la situation, intervention en aide spécialisée auprès de l'élève en classe ou/et en aide personnalisée, aide spécialisée hors de la classe ou individuellement.
<p>Le médecin scolaire (dans certains cas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ L'avis du médecin scolaire est à solliciter lorsque les inquiétudes pourraient concerner des problèmes de vision ou d'audition, des troubles du langage qui seraient susceptibles d'amener le médecin scolaire voir p.43, par exemple, à recommander une démarche vers un orthophoniste (acte médical relevant par conséquent du médecin et non pas d'un enseignant), vers un centre référent, etc.
<p>Le professeur spécialisé ressource</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Outre les professeurs ressources intervenant pour les élèves porteurs de handicap auditif, visuel, moteur, deux professeurs ressources peuvent être de bon conseil pour des élèves n'étant pas reconnus handicapés : professeur ressource concerné par les troubles du comportement, professeur ressource concerné par les troubles du langage voir p.98
<p>Équipe éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dans le cas de difficultés particulièrement graves concernant le comportement de l'élève, son assiduité, ses apprentissages, sa situation doit être soumise à l'examen de l'équipe éducative qui comprend toutes les personnes qui sont concernées par l'élève, parents compris voir p.42
<p>Le dispositif R'école</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dans le cas de difficultés très graves de comportement, le directeur peut faire une demande écrite avec avis de l'ICC pour obtenir une intervention de R'école voir p.99
<p>Changement d'école</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dans le cas d'un élève posant de graves problèmes de comportement nécessitant de se retrouver dans un nouveau milieu scolaire « pour repartir à zéro », une équipe éducative doit obligatoirement être réunie dans un premier temps. Si après une période d'un mois aucune amélioration n'a pu être observée, une décision de changement d'école peut être prise par l'inspecteur chargé de la circonscription, sur proposition du directeur.

DEMANDE D'AIDE AU RASED et PROJET D'AIDE SPECIALISEE

La demande d'aide au RASED permet de mieux cerner les difficultés et de partager les informations. Ce document écrit est nécessaire aussi bien pour l'année présente que pour la mémoire des aides engagées.

Il ne remplace pas l'observation en classe pour cet élève ni la concertation avec l'enseignant et/ou le conseil de cycle.

La formalisation par l'intermédiaire d'un écrit permet de « parler sur » et « autour de ». L'écriture professionnelle en commun permet souvent d'élaborer, de penser ensemble les aides d'un point de vue pédagogique, relationnel, matériel...

L'effort de formalisation demandé à l'enseignant est partagé par l'enseignant spécialisé qui lui communiquera en retour le projet d'aide spécialisée lorsque la décision d'aide est prise.

Les différentes rubriques de la demande d'aide

- le nom, le prénom de l'enfant, sa date de naissance, sa classe, le nom de l'enseignant
 - les observations, les évaluations faites en classe (type et résultats) ; les points de vue complémentaires (du PVP, de l'EVS, de l'ASEM...)
 - les difficultés de l'élève mais aussi ses acquis, ses réussites et ses centres d'intérêt qui peuvent être des appuis.
- Les difficultés et réussites sont à préciser :
- => dans les domaines disciplinaires
 - => dans les domaines transversaux : les attitudes, les comportements de l'élève face à l'adulte, avec ses pairs, par rapport à la tâche [voir p.62](#)
- la prise en compte des difficultés de l'élève dans la classe, les remédiations déjà entreprises et les aides personnalisées mises en place, le PPRE existant
 - un volet communication avec la famille : est-elle informée des difficultés ? Qu'en disent les parents ?
 - la façon dont l'enfant semble vivre sa difficulté : que donne le dialogue avec l'élève autour de ses difficultés (qu'en dit-il ? comment ?) ? Préciser s'il est mutique, s'il refuse de s'exprimer sur ce sujet
 - les raisons de solliciter le RASED et la pertinence de l'aide spécialisée, c'est-à-dire des hypothèses sur les raisons pour lesquelles les mises en place d'aides dans la classe et pendant l'aide personnalisée n'ont pas donné les résultats escomptés et ce que peut apporter de plus l'aide spécialisée ou les bienfaits d'une prise en charge simultanée d'aide personnalisée et d'aide spécialisée
 - la date de la demande et la signature de l'enseignant.

Rédigé par l'enseignant spécialisé, le PAS (le projet d'aide spécialisé) est le support de la collaboration et de la communication entre les enseignants. Il peut ainsi comporter les éléments suivants :

Le projet individuel aide spécialisée

- le nom le prénom de l'élève, la classe, le parcours scolaire de l'élève
 - sa situation familiale (fratrie...)
 - la demande d'aide (les éléments donnés par l'enseignant et analysés)
 - les évaluations, les observations et une analyse synthétique des difficultés
 - l'entretien avec l'élève pour la présentation du projet
 - les récapitulatifs des concertations avec l'enseignant
 - les compétences visées, ciblées, durant le projet
 - les modalités d'intervention
 - le cadre temporel : fréquence, durée, date de la prochaine concertation du RASED
 - une rubrique communication et évaluation.
- Elle est à penser entre les enseignants : à partir de quels échanges, documents communs, supports communs pour l'élève et pour les enseignants, va-t-on penser en amont le transfert des résultats de l'aide spécialisée vers la classe ? Quels documents de la classe et de l'aide spécialisée vont permettre de penser ensemble la prise en charge de l'élève ? L'évaluation et l'ajustement au fur et à mesure du projet sont indiqués.
- Le projet peut comporter aussi les dates de rencontres et un compte rendu synthétique avec les parents, et éventuellement avec un centre de soins ou un partenaire en libéral.
- Le projet d'aide spécialisée peut être (ou devrait être) intégré dans un PPRE : ce sont alors les rubriques suivantes qui sont incluses :
- les compétences visées, ciblées, durant le projet
 - les modalités d'intervention
 - le cadre temporel : fréquence, durée.

DOCUMENT PASSERELLE AIDE PERSONNALISEE/AIDE SPECIALISEE**De l'aide personnalisée à l'aide spécialisée : complémentarité des modes d'actions**

Classe :	Nom de l'élève :	Prénom :	Date de naissance :	
			Retard scolaire :	Classe du maintien :

	Aide personnalisée	Aide spécialisée
Objectifs visés		
Démarche envisagée		
Modalité d'évaluation		
Durée de l'action		
Emploi du temps		

FICHE-MEMOIRE ET SON MODE D'EMPLOI

Concernant les élèves en grande difficulté, elle permet de disposer du « PARCOURS SCOLAIRE ET AIDES APPORTÉES AU LONG DE LA SCOLARITÉ ». Elle est tenue à jour par le directeur, consultable par les enseignants, par le RASED, en cas de besoin. Elle est à disposition lors d'une réunion de concertation concernant un enfant.

Fiche-mémoire tenue par le directeur pour les élèves qui nécessitent un suivi

Année scolaire École Classe et enseignant	Actions de l'école	Actions extérieures à l'école	Observations particulières

Mode d'emploi de la fiche-mémoire concernant les aides apportées aux élèves

La fiche précédente est un document permettant de visualiser rapidement le suivi des élèves, non pas tous les élèves qui rencontrent des difficultés à un moment donné de leur scolarité, mais ceux qui connaissent des difficultés importantes et pour lesquels les dispositifs ordinaires restent insuffisants ou inopérants.

Son objectif est de garder la mémoire des aides organisées au cours de leur scolarité.

Leur situation, examinée en conseil de cycle, en réunion de concertation du RASED, ou encore en équipe éducative, nécessite souvent un partage d'informations entre partenaires pour coordonner les actions d'aide et répondre au mieux aux besoins des élèves.

En complément, figurent les actions d'aide extérieures à l'école dont celle-ci est informée.

Des événements ou observations particulières peuvent être ajoutés.

Le directeur complète cette fiche en fonction des informations qu'il réunit.

Ces fiches restent strictement internes à l'éducation nationale. Elles peuvent être réunies par ordre alphabétique dans un classeur que détient le directeur, et qu'il met à la disposition de ses collègues. Un enseignant nouveau dans l'école peut ainsi très rapidement consulter l'histoire des aides concernant l'un de ses élèves.

Le directeur pourra s'appuyer sur ces fiches lors de la liaison maternelle/CP ou CM2/collège, en fonction des situations.

Exemples d'actions dans l'école :

- ⇒ soutien organisé par l'enseignant de grande section en petit groupe lors d'un décloisonnement des CP en lecture pendant tout le deuxième trimestre
- ⇒ aide personnalisée deux fois par semaine en rédaction
- ⇒ observation par le maître G lors d'une séance d'EPS le 23 novembre
- ⇒ bilan par le psychologue scolaire le 12 décembre
- ⇒ aide par le maître E en résolution de problèmes en janvier-février (12 séances dans un groupe de 5)
- ⇒ SRAN pendant les vacances de printemps 20...
- ⇒ aide par le maître G dans un groupe de trois d'octobre à février (17 séances destinées à développer l'expression et la communication avec différents supports)
- ⇒ PPRE présenté aux parents le 18 novembre
- ⇒ signalement effectué par le médecin scolaire suite à une visite médicale le 28 mars
- ⇒ équipe éducative le 15 octobre en vue d'une démarche de la famille vers la MDPH
- ⇒ réunion de concertation pour préparer le dossier d'orientation en SEGPA
- ⇒ présentation de la situation de l'enfant à l'équipe pluridisciplinaire du dispositif « réussite éducative »
- ⇒ etc.

Exemples d'actions extérieures à l'école :

- ⇒ accompagnement à la scolarité par l'association « AAA » reconduite depuis octobre 20...
- ⇒ séances au CMPP (enfant et parents) reconduites à la rentrée 20...
- ⇒ séances d'orthophonie (orthophoniste privée) depuis janvier 20...
- ⇒ séances de psychomotricité au CAPP depuis la Toussaint 20...
- ⇒ etc.

FICHE DE SUIVI ÉCOLE - COLLÈGE : aide à la constitution des classes de 6^e pour l'année scolaire suivante

École :	Nom de l'élève :	Prénom : Garçon <input type="checkbox"/> Fille <input type="checkbox"/>	Date de naissance :	Classe au collège :
---------	------------------	--	---------------------	---------------------

Ces informations resteront strictement confidentielles, internes au conseil des maîtres et à l'équipe du collège.

COMPETENCES DU SOCLE COMMUN (palier 2)	Validée	Non	ATTESTATIONS obtenues	Oui	Non
Compétence 1 ▶ La maîtrise de la langue française			Niveau A1 Langue vivante :		
Compétence 2 ▶ La pratique d'une langue vivante étrangère			B2i niveau école		
Compétence 3 ▶ Les principaux éléments de mathématiques			APS : Attestation « apprendre à porter secours »		
Compétence 3 ▶ La culture scientifique et technologique			APER : Attestation de première éducation à la		
Compétence 4 ▶ La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la			Brevet académique		
Compétence 5 ▶ La culture humaniste			« Savoir nager »		
Compétence 6 ▶ Les compétences sociales et civiques			« Savoir se sauver »		
Compétence 7 ▶ L'autonomie et l'initiative					

1. Avis de l'équipe des maîtres du cycle 3 sur des difficultés repérées :			3. Pour composer la classe : - il est préférable de mettre cet élève avec : - il est préférable de le séparer de : Points particuliers à signaler (si nécessaire)			
2. Aides apportées au cours de la scolarité primaire et notamment l'année de CM2 :						
PROPOSITIONS DE L'ÉCOLE - INITIATIVES DE LA FAMILLE	date	acceptée				refusée
Aide personnalisée (précisez si possible)				4. Relations avec la famille : 5. Suggestions pour les professeurs de 6^e :		
PPRE (précisez si possible)						
Aide du RASED préciser la nature (E, G) et le niveau :						
Bilan réalisé par le psychologue scolaire						
Accompagnement périscolaire :						
Accompagnement éducatif						
Stage de remise à niveau pendant les vacances						
Coup de pouce						
ALEM						
autre						
Prolongation(s) de cycle : maintien en maternelle						
cycle 2 (préciser)						
cycle 3 (préciser)						
PAI						
Orientation en EGPA						
Proposition de démarche vers la MDPH (préciser si possible)						
Aides extérieures : PRE (programme de réussite éducative), CMP, CMPP, CAPP, orthophonie, aide sociale à l'enfance... (préciser si possible)						

ASSOCIATIONS D'ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE EXTERIEURES A L'ECOLE : UN EXEMPLE D'OUTIL DE COMMUNICATION

DOCUMENT DE LIAISON ASSOCIATIONS - ÉCOLES	
<p>L'école fait le maximum pour mener à la réussite les enfants qui leur sont confiés. L'accompagnement à la scolarité joue le rôle de complément et de partenaire de l'école. Il s'exerce dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant.</p> <p>L'« accompagnement à la scolarité » désigne l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ce qu'on appelle « soutien scolaire » est dispensé pendant le temps scolaire par les enseignants. L'accompagnement à la scolarité, hors temps scolaire, est centré sur l'aide au travail à la maison et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire.</p> <p>L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité dépend dans une large mesure des liens que les associations entretiennent avec l'école. Réciproquement celle-ci gagne à les prendre en compte.</p>	<p>École (adresse) :</p> <p>Tél. : _____ Mél. : _____</p> <p>Enseignant(e)s de l'enfant</p> <p>Nom(s) et prénom(s) :</p> <p>Enfant</p> <p>Nom et prénom : _____ Classe : _____</p> <p>Accord des parents pour cette transmission d'informations entre l'école et l'association (signature) :</p>
	<p>Informations pour l'enseignant</p>
	<p><i>Voici les informations que nous vous proposons.</i></p> <p><i>Si d'autres types de précisions vous étaient utiles, merci de nous l'indiquer.</i></p> <p>Votre interlocuteur à l'association :</p> <p>Ses coordonnées :</p>
	<p>Association</p>
	<p>Nom :</p> <p>Adresse :</p> <p>Tél. :</p> <p>Mél. :</p> <p>Présentation de l'association (objectifs, offre, etc.)</p>

Dix questions pour favoriser la complémentarité école-association	
<p><i>Merci à vous, enseignants, de bien vouloir répondre aux questions qui suivent avec des mots simples.</i></p> <p><i>Il s'agit de donner des suggestions de travail en termes simples (et non pas d'expliquer avec ceux votre profession) les méthodes pédagogiques : les encadrants n'ont pas nécessairement la formation pour les utiliser et l'accompagnement à la scolarité n'a pas pour objectif de faire la classe après la classe.</i></p> <p>1- Pensez-vous que l'accompagnement à la scolarité que nous pouvons proposer soit indiqué pour cet enfant ?</p> <p>2- D'après vous, sur quels points pouvons-nous aider cet enfant après l'école ?</p> <p>3- A votre avis, quel type d'aide serait plus appropriée pour cet enfant ? <input type="checkbox"/> individuelle <input type="checkbox"/> en groupe</p> <p>4- Comment participe-t-il en classe ?</p> <p>5- Quelle est son attitude à l'école par rapport aux apprentissages ?</p>	<p>6- Quels sont les centres d'intérêt de l'enfant sur lesquels nous pourrions nous appuyer ?</p> <p>7- Points forts de l'enfant :</p> <p>Points faibles de l'enfant :</p> <p>8- Dans quels domaines pensez-vous que notre action soit préférable ? Toute précision de votre part sera pour nous utile. <input type="checkbox"/> Expression orale <input type="checkbox"/> Expression écrite <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Mathématiques <input type="checkbox"/> Autres domaines (merci de préciser) :</p> <p>9- Afin d'éviter les redondances : y a-t-il une aide particulière organisée dans l'école pour cet enfant ? Sur quels points et effectuée par qui ?</p> <p>10- Pour nous aider : quel type de travail à la maison donnez-vous ? A quelle fréquence ? Y a-t-il une évolution en cours d'année ?</p>

■ L'aide personnalisée

- [Typologie des organisations possibles](#)
- [Aide personnalisée autorisation des parents : exemples](#)
- [Aide personnalisée : fiches classe](#)
- [Aide personnalisée : fiches élève](#)

TYPOLOGIE DES ORGANISATIONS POSSIBLES

Une diversité est possible selon les écoles.

Une diversité concernant les plages horaires :

- ⇒ le matin avant 8h30
- ⇒ le midi : soit avant le déjeuner, soit entre le déjeuner et 13h20 (si la classe reprend à 13h30)
- ⇒ après la classe
- ⇒ le mercredi.

Une diversité concernant la répartition des 2 h hebdomadaires :

- ⇒ 4 x 30 min
- ⇒ 3 x 40 min
- ⇒ 2 x 40 min sur davantage de semaines
- ⇒ 2 x 1h (pour des élèves de cycle 3).

Au contraire, la diversité est déconseillée au sein d'une école pour favoriser l'harmonisation entre les différentes classes :

- ⇒ Toutes les classes de l'école ont l'aide personnalisée en même temps à la même heure chaque jour où l'aide personnalisée est organisée.
- ⇒ Toutes les classes de l'école ont l'aide personnalisée en même temps, à des heures différentes selon les jours pour raisons pédagogiques.
- ⇒ Les plages horaires sont différentes entre les classes de l'école pour raison pédagogique (par exemple, les CM2 ont une heure, les autres classes ont 30 min par jour, pour développer la concentration dans la durée dans la perspective du collège).
- ⇒ Les plages horaires sont différentes dans la semaine pour une même classe pour raison pédagogique.

Une diversité concernant la date de début :

- ⇒ dès validation de l'organisation en septembre
- ⇒ à partir d'octobre
- ⇒ pour les petites sections, un peu plus tard, par exemple à partir de la Toussaint.

Une diversité concernant les adultes :

- ⇒ l'aide personnalisée est assurée par l'enseignant des élèves
- ⇒ l'aide personnalisée est assurée par un autre enseignant
- ⇒ l'aide personnalisée est assurée par deux enseignants.

Une diversité concernant la composition des groupes en fonction du contexte de la classe ou du cycle :

- ⇒ fixe pour une période
- ⇒ changeante en fonction des besoins
- ⇒ mixte : par exemple, un jour ou deux toujours le même groupe, les autres jours en fonction des besoins



Une diversité concernant les jours de pause :

- ⇒ entreprise tard, l'aide personnalisée sera régulière
- ⇒ entreprise tôt, on peut ménager des pauses, par exemple la semaine avant les vacances et/ou au retour des vacances [voir p.40](#)

Dans la partie qui suit, sont proposés toute une série de documents, fiches, tableaux, pour faciliter l'organisation d'école ou de classe. Ce sont des propositions que chacun peut adapter. D'autres outils existent ou sont à inventer ; c'est intéressant d'avoir les mêmes dans une école pour travailler plus aisément ensemble.

AIDE PERSONNALISEE AUTORISATION DES PARENTS : EXEMPLES

Deux exemples sont donnés l'un dès le début de l'année, l'autre juste avant l'aide proposée.

 <p>académie Paris</p> <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE</p>	<p>Aide personnalisée : accord des parents</p>	 <p>ACADÉMIE DE PARIS</p>
<p>Madame, Monsieur,</p> <p>Dans leur classe, pendant le temps scolaire, les professeurs s'efforcent de faire réussir tous les élèves et de les aider quand ils rencontrent des difficultés.</p> <p>Comme les années précédentes, les enseignants de chaque classe, maternelle et élémentaire, organiseront pendant deux heures chaque semaine, hors temps scolaire, une aide personnalisée en petits groupes, auprès des élèves ayant des difficultés qui peuvent être passagères dans leurs apprentissages.</p> <p>Votre enfant, comme tous les enfants de sa classe, pourra être concerné par cette proposition à un moment donné de l'année.</p> <p>Cette aide apportée par l'école permettra à votre enfant de mieux progresser en fonction de ses besoins.</p> <p>Votre accord est nécessaire, c'est pourquoi votre signature, comme celle de tous les autres parents, est demandée ci-dessous.</p> <p>L'enseignant de votre enfant vous donnera des précisions, en particulier à la réunion de parents.</p> <p>L'aide personnalisée aura lieu pour les élèves de la classe de votre enfant :</p> <p>le.....</p> <p style="text-align: right;">La directrice</p>		
<p>Nom de l'adulte concerné (parent, tuteur) :</p> <p>Nom de l'enfant :</p> <p>Niveau de classe :</p> <p><input type="checkbox"/> Je donne mon accord pour que mon enfant bénéficie de l'aide personnalisée organisée, si cela est nécessaire, au cours de l'année scolaire 20...-20....</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne donne pas mon accord.</p> <p style="text-align: center;">Date et signature des parents ou de la personne responsable de l'enfant :</p> <p style="text-align: center;">le</p> <p style="text-align: center;">Signature :</p>		



Accord parental pour l'aide personnalisée

L'aide personnalisée est un temps d'enseignement. Elle a pour objet de répondre aux besoins des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages. Elle est principalement orientée vers les apprentissages instrumentaux (français, mathématiques). La fréquentation régulière de l'enfant est nécessaire.

Je soussigné(e), parent de l'enfant

élève de la classe de....., accepte l'aide personnalisée proposée par l'équipe pédagogique,

organisée selon les modalités suivantes :

Organisation	Jours	
	Horaires	
	Période	
	Lieu	
	Enseignant	

Signature des parents
ou du représentant légal :

Signature du directeur :

AIDE PERSONNALISEE : FICHES CLASSE

Voici deux exemples de préparation sur une période en maternelle et en élémentaire.

Organisation d'une semaine au cycle 1 (de 12h30 à 13h)	
<p><u>Compétences</u> : comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire concernant les activités scolaires et les actes du quotidien, connaître quelques termes génériques (meuble, vaisselle, vêtement)</p> <p><u>Compétences</u> : être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nommer des objets utilisés dans les activités scolaires et des objets de la vie quotidienne ; - prononcer correctement les mots ; - trier, classer des images selon des catégories ; <p><u>Matériel</u> : cartes avec des images représentant les objets.</p>	
<i>Séance 1 :</i>	<i>Séance 3 :</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Nommer les cartes données. Deux familles sont choisies : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les objets scolaires de la classe, ▪ la vaisselle ; - faire répéter le nom de l'objet, insister sur la prononciation ; - retrouver parmi les cartes posées sur la table, celles nommées par la maîtresse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner les noms correspondant aux cartes données ; deux familles sont choisies : les meubles, les vêtements ; - faire répéter le nom correspondant à la carte, insister sur la prononciation ; - retrouver parmi les cartes posées sur la table, celles nommées par la maîtresse ; - reprendre les deux familles de cartes des séances 1 et 2 et les mélanger aux autres ; montrer une carte : les élèves doivent donner le nom correspondant à l'image.
<i>Séance 2 :</i>	<i>Séance 4 :</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestissement : montrer en premier les cartes dont les élèves ne connaissaient pas le nom à la séance 1 puis nommer les cartes données en général, avec toujours les deux mêmes familles : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les objets de la classe, ▪ la vaisselle ; - demander aux élèves d'aller chercher au coin-jeux : un verre, une assiette... ; - demander aux élèves d'aller chercher dans la classe : une paire de ciseaux, de la colle, la peinture... 	<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestissement : nommer les cartes des quatre familles des séances précédentes ; - mélanger toutes les cartes : les élèves doivent les rassembler en formant quatre familles ; - justifier son classement.

Organisation d'une semaine au cycle 3 (de 11h30 à 12h10)		
<i>LUNDI</i>	<i>MARDI</i>	<i>JEUDI</i>
<p><u>Objectifs</u> : développer les stratégies pour résoudre des problèmes relevant des 4 opérations.</p> <p><u>Activités</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecture, compréhension des énoncés et leur organisation ; - recherche des opérations à utiliser. <p>Résolutions de problèmes à étapes avec réinvestissement des compétences travaillées.</p>	<p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraîner l'automatisation de la reconnaissance de mots et l'augmentation de la rapidité de déchiffrage ; - améliorer la compréhension de textes scolaires, informatifs, documentaires. <p><u>Activités</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisation de supports de lecture très faciles pour l'entraînement ; - reformulation, repérage des mises en lien à faire. 	<p><u>Objectifs</u> :</p> <p>Permettre à tout enfant, à un moment précis de mander une aide, un éclaircissement, un nouvel entraînement, à partir d'un bilan effectué le mardi.</p>
<u>Noms des élèves</u> :	<u>Noms des élèves</u> :	<u>Tout enfant</u> volontaire ou sollicité, sinon enfants suivants :

AIDE PERSONNALISEE : FICHES ELEVE

Un exemple de fiche de suivi (projet et bilan)

Début de l'aide :		Jours et horaires :				Période n° :
NOM :		Prénom :	Classe :	PPRE*:	Aide RASED*:	SRAN* : (stage de remise à niveau)
DIAGNOSTIC	Difficultés identifiées	<i>Domaine, nature des difficultés</i>				
PROGRAMME D'AIDE	Prévention-Remédiation	<i>Compétences visées</i>				
		<i>Contenu des séances</i>				
BILAN	<i>Dates</i>		<i>Résultats</i>			

*Préciser si l'enfant bénéficie oui (O) ou non (N) d'une de ces modalités d'aide.

Un exemple de bilan pour deux groupes de 3

BILAN du groupe 1			BILAN du groupe 2				
Compétences :	- reconnaître son prénom	- nommer les lettres de son prénom	- écrire son prénom en avec son modèle	Compétences :	- nommer des objets	- prononcer correctement les mots	- trier, classer des images selon des catégories
A.				C.			
M.				Ve.			
N.				Vi.			
Commentaires				Commentaires			
A.				C.			
M.				Ve.			
N.				Vi.			

Ecole maternelle 18 rue Richomme, 18^e

Un exemple de bilan individuel

BILAN pour ...	
Domaines qui ont été travaillés	Constats et bilan après la période du ... au...
POURSUITE de l'aide ?	
Si oui, sous quelle forme ?	
Suite : domaines travaillés - objectifs - actions	
Dans la classe	
Hors de la classe	
Après l'école	
En dehors de l'école	

École élémentaire 162 boulevard Murat, 16^e

IV. L'élève, l'enfant : au cœur de l'action professionnelle

- [L'observation centrée sur l'élève](#)
- [Définir l'attitude de l'élève](#)
- [Guide de questionnement concernant le constat suivant : « il ne sait pas lire ».](#)
- [L'entretien avec l'élève](#)
- [Le projet de l'élève : projet d'aide, projet personnalisé, PPRE](#)
- [Le projet pour l'élève : le PPRE](#)
- [Le rapport à la tâche proposée à l'élève](#)

Pour mieux aider l'élève, il faut connaître :

- ses possibilités, ses savoirs, ses compétences d'une part ;
- ses difficultés et ses besoins d'autre part.

Pour cela, il est nécessaire d'observer, de comprendre, notamment grâce à un dialogue à amorcer et à développer avec l'élève lui-même.

Il est également important, quand des échanges existent autour de cet enfant dans l'équipe, d'utiliser des termes professionnels où l'on distingue bien l'élève et l'enfant, l'écolier et la personne, les aspects scolaires et les aspects psychologiques ou nettement privés, que la déontologie impose de respecter avec la plus grande discrétion.

■ L'observation centrée sur l'élève

Qu'est-ce qu'observer ?

Observer consiste à recueillir des données pour les analyser et pouvoir ensuite prendre des décisions pour agir. L'observation s'inscrit dans la démarche d'évaluation.

L'observation répond la plupart du temps à un questionnement. Elle est animée par la recherche de sens, la recherche de signification.

Ce sont l'analyse et l'interprétation qui permettent d'adapter des réactions et des propositions pédagogiques.

Il existe divers niveaux de structuration de l'observation :

- l'observation de l'enseignant dans sa pratique ordinaire dont les traces sont la prise de notes ;
- l'observation d'un observateur extérieur ou par l'enregistrement audio ou vidéo ; elle permet une double observation : de l'élève, mais aussi de l'enseignant et de sa pratique ; elle permet d'observer ce que l'enseignant ne voit pas, n'entend pas ;
- l'observation structurée, préparée par l'utilisation de grilles, de tests. Elle peut concerner également l'analyse des traces écrites, des erreurs.

Quand et où observer ?

- Dans la classe ou dans les autres lieux d'activité scolaire (bibliothèque, salle informatique), lors d'une tâche en autonomie, lors d'un travail de groupe... ;
- pendant les interventions d'un autre adulte : par exemple les PVP, notamment en EPS ;
- lors des déplacements, dans la cour de récréation, à la cantine, à la sortie...

Qu'observer ?

- Le comportement individuel par rapport au groupe, aux autres élèves, par rapport aux adultes ;
- les prises de parole de l'élève ;
- des attitudes face à la tâche donnée, face à l'apprentissage ;
- les diverses actions de l'élève ;
- les procédures, les stratégies de l'élève dans l'activité ;
- les productions écrites ou graphiques ;
- les réussites, les erreurs.

Les limites de l'observation

L'observation n'est pas neutre car elle induit des comportements chez l'observé.

La propre subjectivité de l'observateur, ses représentations, ses attentes, incitent à continuellement aller au-delà de l'information qui est prise ou donnée pour éviter de ne voir que ce que l'on a envie de voir... Cette subjectivité oblige à une discipline personnelle...

■ Définir l'attitude de l'élève

Centrons-nous sur l'élève pour définir son attitude.

Il est plus aisé de définir l'attitude d'un élève, si l'on organise l'observation selon trois rapports qu'entretient l'élève :

- son rapport aux tâches scolaires ;
- son rapport aux adultes ;
- son rapport à ses pairs.

Les mots qui décrivent peuvent varier selon les tâches scolaires.

Rapport aux tâches et objets scolaires	Rapport aux adultes	Rapport aux autres élèves
<p>Comportement S'intéresse aux consignes, motivé, attentif, actif, passif, disponible, absent</p> <p>Calme, agité</p> <p>Fait preuve d'évitement, lent, réfléchi, se précipite, trop rapide, cherche à se débarrasser de la tâche, hésite</p> <p>Ne sait pas faire et renonce facilement, retourne sur la tâche, méthodique</p> <p>Termine en temps voulu, n'a pas le temps de terminer</p> <p>Gère son matériel, perd souvent son matériel, manipule fréquemment un objet</p> <p>Refuse de laisser une trace écrite</p>	<p>Comportement</p> <p>Obéit, est très docile</p> <p>Autonome</p> <p>Ignore, évite, se laisse oublier</p> <p>Accapare, sollicite, cherche l'attention</p> <p>Cherche à séduire</p> <p>S'oppose, refuse, contredit, manque de respect</p>	<p>Comportement</p> <p>Leader, autonome, en retrait</p> <p>Peut travailler en groupe, coopère facilement dans une activité de groupe</p> <p>Se fait remarquer, est rejeté par le groupe</p> <p>Prend des initiatives</p> <p>Cherche le conflit, agresse verbalement, agresse physiquement</p> <p>N'a pas de camarades A un seul camarade A des relations plutôt avec les plus jeunes, a des relations plutôt avec les plus âgés Se limite à des relations avec les élèves qui sont de la même origine</p>
<p>Communication orale Comprend les consignes, sait dire ce qu'il ne comprend pas, ne sait pas dire ce qu'il ne comprend pas, communique ses procédures</p> <p>Opposant</p> <p>Découragé facilement, réaction désinvolte devant un échec, réaction exacerbée devant un échec</p> <p>Sollicite ses pairs, sollicite l'adulte, réclame l'adulte, ne demande pas d'aide Cherche à copier sur autrui</p>	<p>Communication orale</p> <p>Evite de parler, ne répond pas, refuse de parler, est mutique</p> <p>Chuchote</p> <p>Fait des mimiques</p> <p>Prend la parole spontanément sans respecter les règles de prise de parole, coupe la parole, prend la parole hors de propos</p> <p>Prend la parole après sollicitation Se confie plutôt</p> <p>Recherche le contact physique</p>	<p>Communication orale</p> <p>Inaudible</p> <p>S'exprime par gestes</p> <p>Prend la parole clairement</p> <p>Coupe la parole</p> <p>Ecoute l'autre</p> <p>Discute</p>

■ **Guide de questionnement concernant le constat suivant : « il ne sait pas lire ».**

Lors d'une réunion de travail concernant un enfant, pour aider à préciser la demande d'aide, voici des questions à se poser :

1. A-t-on la certitude que l'élève voit et entend bien ?
2. Lire, les écrits, apprendre à lire
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sait-il à quoi sert de lire ? ⇒ La lecture a-t-elle pour lui surtout un objectif sans rapport avec l'écrit (du type apprendre à lire permet de passer dans la classe supérieure, pour faire plaisir à ma mère...) ? ⇒ Est-ce que l'élève fréquente les livres, à l'école, à la bibliothèque, à la maison ? Se souvient-il de livres, vus, qu'on lui a lus ? Lesquels ? ⇒ Reconnaît-il certains supports de l'écrit (journal, lettre, menu, calendrier...) ? ⇒ Connaît-il leurs usages ? ⇒ S'envisage-t-il lecteur à court terme ? ⇒ Se représente-t-il certaines des tâches à accomplir pour apprendre à lire ?
3. Le code
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ A-t-il compris qu'il y a un mécanisme de correspondance arbitraire, mais relativement régulier, entre la langue orale et la langue écrite ? ⇒ Quelles sont les correspondances graphie/phonie qu'il connaît ? ⇒ Déchiffre-t-il correctement ?
4. Comprendre
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Est-il capable d'agir à la lecture d'une consigne simple ? ⇒ Est-il capable de comprendre un texte simple ? Écouté, lu ? On distinguera le texte lu oralement par le maître, du texte lu par l'élève. Cela permet de repérer : <ul style="list-style-type: none"> - si l'élève comprend les textes lus par autrui, ce qui laisse supposer que l'absence d'automatisation du déchiffrage empêche la compréhension ; - si l'élève cumule l'absence d'un décodage efficace et une compréhension insuffisante de la langue. ⇒ Est-il capable de reformuler un texte qu'il vient de lire ? Peut-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? ⇒ Est-il capable de prélever des éléments d'information dans un texte (en répondant à une question précise) ? ⇒ Est-il capable de comprendre un texte plus complexe : <ul style="list-style-type: none"> - contenant des substituts : <i>le roi, il, notre héros, ce célèbre souverain</i> - présentant des éléments non explicites à comprendre : « <i>cela faisait très longtemps qu'il n'avait pas ouvert un livre</i> » = <i>il ne lit quasiment jamais</i>. ⇒ Les difficultés de compréhension viennent-elles : <ul style="list-style-type: none"> - de la méconnaissance du vocabulaire (<i>tente</i>) ? - de la méconnaissance de la réalité (il ne se représente pas ce qu'est une tente) ?
5. Lire à haute voix
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Parvient-il à lire silencieusement ? A-t-il besoin d'oraliser ? Toujours ? Si non, dans quels cas ? ⇒ La lecture à haute voix est-elle compréhensible ? Hachée ? Bute-t-il sur les mots ? ⇒ La lecture est-elle aisée, mais sans montrer une compréhension du texte, limitée à un déchiffrage fluide ?
6. Écrire : produire, encoder
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Est-il capable d'écrire des noms fréquents (<i>mardi</i>), des mots outils (avec, pour), des mots faciles à écrire (<i>moto</i>), des pseudos mots (<i>cobatou, tripron</i>) ? ⇒ Est-il capable de produire une phrase ? Un texte ? ⇒ Est-il capable de produire : <ul style="list-style-type: none"> - un texte dont les mots ont une écriture alphabétique, phonétiquement plausible ? - un texte de quelques lignes en respectant la correspondance graphie-phonie ? Ce texte a-t-il du sens ?
7. Écrire : copier
<p>Après observation de son écriture cursive et sa capacité à copier :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Reproduit-il correctement ? Respecte-t-il la forme et la hauteur des lettres ? Le sens de la rotation ? ⇒ Fait-il tenir les mots dans l'interlignage fourni ? ⇒ Le geste est-il fluide, crispé ? Enchaîne-t-il les lettres ou hache-t-il sa copie ? <p>Après un échange :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Donne-t-il sens à ce qu'il écrit ou l'écriture est-elle analogue pour lui à un dessin reproduit ?

Ces questions déclinent et complètent les trois grands domaines de connaissances et de compétences développés au CP :

- savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;
- savoir comprendre les textes ;
- savoir écrire seul des mots déjà connus, rédiger de manière autonome un texte.

Pour approfondir l'analyse des difficultés des élèves, on gagnera à s'appuyer sur *Lire au CP : programmes 2008*³⁰. Les « indicateurs de vigilance » relatifs au langage que propose le document ministériel *Le langage à l'école maternelle* sont également très utiles.

■ L'entretien avec l'élève

Centrons-nous sur l'élève :

- pour comprendre ses difficultés,
- pour l'aider à les comprendre,
- pour y remédier,

au moyen de l'entretien qui débouche sur un projet avec l'élève.

Un entretien pour quels élèves ?

Il s'adresse tout particulièrement aux élèves dont les difficultés alertent l'enseignant et dont il a mentionné la situation en équipe.

Quels sont les objectifs de l'entretien ?

- Mieux comprendre ce que l'élève perçoit de ses difficultés et comment il les ressent.
- Mieux comprendre les difficultés, les vérifier.
- Aider l'élève à les identifier et à repérer ses domaines de réussite, l'aider à hiérarchiser ses difficultés.
- Montrer à l'élève la mobilisation de l'enseignant.
- Rassurer l'enfant par rapport à ce qu'est apprendre (« surmonter des difficultés ») et sur ses capacités à progresser.
- Mobiliser l'élève.

Qui mène l'entretien ?

L'entretien est mené si possible par l'enseignant de la classe ; il peut aussi l'être par le directeur, un autre enseignant connaissant l'enfant, par exemple lorsque l'enseignant actuel est un remplaçant, un membre du RASED, tout professionnel de la pédagogie ayant établi ou susceptible d'établir une relation de confiance avec l'élève.

Parfois la présence d'une deuxième personne sera jugée utile pour un entretien conjoint.

Où mener l'entretien ?

La classe peut-être, mais un autre lieu peut être préférable. L'aspect symbolique du lieu a son importance.

Quand mener l'entretien ?

Un temps trop court ne permettra pas d'approfondir la relation avec l'élève ; un temps trop long peut entraîner un malaise de la part de l'enfant ; d'où cette durée indicative : de 10 à 20 min. Cet entretien peut se dérouler pendant l'aide personnalisée.

Comment commencer l'entretien ?

Pour commencer, on expliquera à l'élève l'objectif de l'entretien, en évitant tout flou ou imprécision susceptibles de créer de l'anxiété.

Cet entretien est un temps d'échange afin que l'enseignant comprenne comment il va pouvoir aider l'élève à mieux apprendre.

³⁰ Ministère de l'éducation nationale, coll. « Des ressources pour la classe », 2010 : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf (notamment le tableau de synthèse p. 35-36).

Une attention particulière est à porter au ton de l'entretien : un ton trop léger peut banaliser, un ton dramatique ou autoritaire peut inhiber.

On évitera d'induire les réponses ; on acceptera l'absence de réponses et les silences. L'entretien se conduit aussi en fonction de la personnalité de l'élève, de son parcours scolaire, de son contexte personnel... Pendant l'entretien, on pensera à rassurer l'enfant si c'est nécessaire, à l'encourager, à accueillir ses réponses avec un intérêt manifeste.

Quelles questions poser ?

Les questions générales de départ servent d'introduction avant d'aborder les questions centrales de rapport à l'apprentissage.

- Sur l'école et le travail scolaire en général

Comment te sens-tu à l'école ? Est-ce que cela change ou est-ce toujours pareil ?

Est-ce que tu aimes aller à l'école ?

A quoi sert l'école pour toi ?

Qu'est-ce qui te plaît le plus à l'école ?

Qu'est-ce que tu aimes le plus faire ?

Qu'est-ce que tu préfères apprendre à l'école ?

Qu'est-ce qui te plaît le moins à l'école ?

Quelles sont les matières où tu réussis le mieux ?

Et parmi les différentes matières (les citer) ? Et le sport ? Les éventuels ateliers ?

Quels sont les moments dans la journée de la classe ou dans l'année que tu aimes particulièrement ?

Quels sont ceux que tu aimes le moins ?

Et en récréation, à quoi joues-tu ? Toujours avec les mêmes camarades ?

As-tu des copains dans la classe ?

Dans d'autres classes ?

Après l'école, comment se passe le travail à faire à la maison ?

Pratiques-tu un sport ou une autre activité après l'école ?

A l'école, qu'est-ce qui est facile pour toi ?

Qu'est-ce que tu réussis ?

Où fais-tu des progrès ?

Qu'est-ce qui est difficile ?

Qu'est-ce qui te fait le plus progresser ?

Quel est le compliment qui te fait le plus plaisir ?

- Sur les réalisations de l'élève dans les domaines où l'enseignant repère des difficultés

Préciser à l'élève qu'il ne va pas avoir à refaire des activités de la classe : ce qui intéresse l'enseignant est que l'élève lui explique comment il s'y prend quand il les fait, ce qui intéresse l'enseignant est de comprendre un peu mieux « ce qui se passe dans sa tête ».

A partir des évaluations nationales :

Quel est ton avis sur ces évaluations ? A ton avis à quoi servent-elles ? (*montrer le livret d'évaluation fermé*)

Qu'est-ce que tu as ressenti au moment des évaluations ?

Comment les as-tu trouvées ? Faciles ou difficiles ? Longues ou courtes ?... (*feuilleter le livret et le consulter avec l'élève*)

A partir d'autres réalisations de l'élève ou un document que l'enseignant a sélectionné (évaluations, cahier quotidien) :

Qu'est-ce que tu as su faire le mieux ?

Qu'est-ce que tu as su faire le moins bien ?

Montre-moi le ou les exercices qui t'ont semblé faciles ? Ou difficiles ?

Proposer à l'élève à partir de quelques exercices qu'il a échoués, réussis ou laissés sans réponse, un questionnement permettant d'explicitier les procédures, les démarches (éviter les « pourquoi ? ») :

⇒ pour solliciter des descriptions des procédures :

Comment sais-tu que ... ?

A quoi reconnais-tu que... ?

Que fais-tu quand... ?

Comment t'y prends-tu pour ... ?

Peux-tu m'expliquer comment... ?

Si tu avais à le refaire, comment t'y prendrais-tu ?

⇒ pour aider à la précision des descriptions :

Quand tu ..., tu t'y prends comment ?

Par quoi commences-tu ?

Peux-tu dire ce que tu as compris de la consigne ?

⇒ pour aider à la prise de parole quand elle est peu aisée :

Quand tu dis *je n'ai rien fait* ou *c'était trop difficile*, comment savais-tu que c'était trop difficile ?

Montre-moi comment tu fais pour... ? (au lieu de « Explique-moi ce que tu as fait »).

Qu'est-ce qui peut t'aider à ... ?

Qu'est-ce qui pourrait t'aider : personne, documents, outils ... ?

Le questionnement s'arrête lorsque l'enseignant aura obtenu les réponses aux questions qu'il se posait sur le fonctionnement de l'élève face à la tâche, en situation de réussite ou de difficulté.

Comment conclure l'entretien ?

Le maître reprendra les points essentiels mentionnés et en particulier des paroles de l'élève depuis le début.

Il demandera à l'enfant s'il est d'accord avec ce résumé.

- Soit l'enseignant a besoin de faire le point sur la situation de l'élève au vu des éléments qu'apporte l'entretien : dans ce cas, il dit qu'il va réfléchir à la façon de mieux le faire progresser à partir de cet échange et qu'il lui en fera part.

- Soit l'enseignant enchaîne sur le projet d'aide : compétences prioritaires à travailler/modalités de personnalisation, etc.

Comment enchaîner sur le projet d'aide, type PPRE ?

L'enseignant explique l'aide proposée :

Nous (si plusieurs collègues sont concernés), avec..., nous avons pensé...

J'ai pensé pour toi à un projet pour t'aider à mieux réussir à l'école...

Tout ce que nous venons de dire m'aide à voir plus clair dans le programme que je te propose.

Suit la présentation des grandes lignes du programme. Cette présentation peut aussi se faire lors d'un autre entretien...

Qu'en penses-tu ? Cela peut-il t'aider ?

Crois-tu que quelque chose ou quelqu'un pourrait t'aider (à l'école, à la maison...) dont nous n'avons pas encore parlé ?

Le projet peut s'accompagner d'un document pour l'enfant (le PPRE de l'élève [voir p.67](#)), avec en termes simples une transposition du PPRE des professionnels [voir p.68](#)

Si nécessaire, on fixera la date de la prochaine rencontre (avec sa famille, son enseignant ou autre...).

Pour prolonger la réflexion :

- « L'entretien d'explicitation pour explorer les difficultés », Graig AME 33, *Les Cahiers pédagogiques*, dossier « Travailler avec les élèves en difficulté », n° 480, mars 2010

- *L'entretien d'explicitation*, Pierre Vermersch, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 1994 (6^e éd. 2010)

- le site www.expliciter.fr

L'entretien ci-dessus évoqué permet de faire le point sur la situation, sur les apprentissages, sur le parcours de l'élève.

Bien d'autres occasions permettent d'organiser le dialogue sur la tâche donnée, permettant d'explicitier procédures et incompréhensions et de faire prendre conscience à l'élève de sa démarche et des stratégies pour réussir.

■ **Le projet de l'élève : projet d'aide, projet personnalisé, PPRE**

Mon nom :

Mon prénom :

Ce que je réussis bien :

Ce qui m'intéresse :

Ce qui est difficile pour moi à l'école :

Je vais m'entraîner à :

Qui va pouvoir m'aider et comment ?

Qui pendant le temps de classe ?
Comment m'aider ?

Qui le midi ?
Comment m'aider ?

Qui après la classe ?
Comment m'aider ?

Qui ailleurs ?
Comment m'aider ?

Mon emploi du temps de la semaine qui va avec ce projet montre mon programme personnel.

Le prochain rendez-vous pour faire le point :

Date	Voici mes progrès	Ce qui reste difficile	Ce qu'on décide

■ Le projet pour l'élève : le PPRE

Ce document est un canevas pour élaborer un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative).
Les rubriques incontournables à renseigner sont en gras.
Ce document doit être signé par les parents (ou le responsable légal).
Il peut être joint au livret scolaire.

École :
Nom de l'élève :
Classe :
Dossier présenté en conseil de cycle le : ... par : ...
Existence d'un PPS ou d'un PAI depuis ...

Résumé précis des observations et évaluations organisées dans différentes situations (évaluations ministérielles, évaluation du maître, évaluation du RASED, observations du maître, du directeur, du RASED, du médecin scolaire, des PVP, de l'EVS, de l'assistant d'éducation, de l'ASEM, des animateurs, du bécédiste, etc., entretien avec les parents, entretien avec l'enfant)

1- **Difficultés** :
2- **Points positifs** (domaines de réussite, intérêts de l'enfant, etc.) :

Compétences prioritaires à travailler (y compris concernant les attitudes ; les compétences choisies seront peu nombreuses et si possible hiérarchisées) :

PLAN COORDONNÉ D' ACTIONS

(présentant *qui fait quoi, où, quand, comment, avec quoi, avec quelle régulation*)

1- **L'emploi du temps de l'élève** sur toute la semaine sur le temps scolaire et périscolaire répondra aux questions *quand ? où ? avec qui ?*

2- Pour chaque adulte intervenant auprès de l'enfant, on indiquera :

- les **compétences travaillées**
- les **activités, situations, supports, stratégies, démarches...** :

3- **Le calendrier** :

Durée des actions de chaque intervenant :

Les bilans prévus (d'étape, de régulation des actions - **une date ultérieure** est fixée en fin de chaque réunion de bilan - les modes d'évaluation)

Ce document a été discuté avec les parents le ...
présenté à l'enfant le...

Signature :

Personne garante du programme :

■ Le rapport à la tâche proposée à l'élève

Après nous être centrés sur l'élève pour définir son attitude, pour comprendre ses difficultés et l'aider à les comprendre et y remédier, n'oublions pas le quotidien de la classe : tout au long de la journée vont se succéder une multitude de consignes. Centrons-nous sur le rapport à la tâche proposée à l'élève et sur les bonnes conditions à instaurer pour qu'il s'en approprie le sens.

« Devenir élève », ce n'est pas seulement respecter des règles et faire ce que l'enseignant attend. C'est aussi - et le programme de l'école maternelle donne des précisions à ce sujet pour l'élève - comprendre ce qu'il apprend, établir une relation entre les activités matérielles réalisées et ce qu'il en apprend. « *Dire ce qu'il apprend* » est ainsi une compétence de fin d'école maternelle.

Toujours dès l'école maternelle, les élèves « *acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades*³¹ ». La seule validation de la part du maître ne peut par conséquent être la démarche retenue.

Des études ont montré l'impact négatif des « malentendus » scolaires où l'élève « écoute bien », montre les signes extérieurs d'un élève attentif, cherche à exécuter une consigne, et n'en a pas compris les enjeux. L'attitude de l'enseignant, l'explicitation qu'il fournit sur la situation proposée (dès l'école maternelle), la compréhension qu'il permet à l'élève de la tâche, sont extrêmement importantes. Certains élèves sont enfermés dans une représentation de ce qu'est le « travail » scolaire (« faire une fiche », « faire les ateliers ») ; ils ne repèrent pas les enjeux scolaires d'une visite au musée, des temps d'oral, des temps de rituels (suivis parfois de cette parole : « On passe maintenant au travail que je vais vous présenter »).

L'on cherche parfois dans des projets coûteux en temps et en énergie à « donner du sens », perdant de vue parfois les apprentissages (aux yeux des élèves).

Voici des propositions pour le quotidien de la classe.

³¹ Programme de l'école maternelle, arrêté du 9 juin 2008, *BO* hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Dire ce qu'on apprend ne suffit pas.

Dix types de questions sont destinées à enrichir le dialogue avec les élèves au début/en cours/en fin d'activité, pour développer la distance de l'élève à la tâche donnée (qui n'est pas réduite à une consigne à exécuter), pour donner ainsi à celle-ci tout son sens scolaire, pour aider l'enseignant à se mettre à la place de l'élève, pour éclaircir la situation scolaire proposée, pour lui donner une « clarté cognitive » et la traduire en termes d'enfant :

Des questions pour dialoguer sur la tâche avec les élèves
1. Quoi ? Qu'est-ce que je dois faire ? (<i>les consignes</i>)
2. Pourquoi le professeur nous donne-t-il cette consigne ? pour apprendre quoi, à être capable de faire quoi ? (<i>les compétences visées, les objectifs de la situation, les raisons du choix du support, de l'installation en groupe, du recours à l'ardoise, etc.</i>)
3. Pourquoi aujourd'hui ? (<i>la place dans la progression soit collective, soit individuelle</i>), Qu'avons-nous déjà appris ? (<i>l'explicitation des acquis par rapport auxquels se situe la séance</i>), Sommes-nous au début de nos découvertes ? (<i>le statut de l'activité : découverte, application, entraînement, remédiation, évaluation</i>)
4. Dans quel cahier, classeur... allons-nous travailler ? (<i>le domaine, la discipline</i>)
5. Comment vais-je m'y prendre ? (<i>avec quel matériel, par quelles méthodes, en passant par quelles étapes, avec quelle modalité de coopération ou de possibilité d'aide</i>)
6. Comment saurai-je que j'ai réussi ? (<i>les critères de réussite qui donneront les critères d'évaluation lors de la correction ou de l'évaluation</i>)
7. Qu'est-ce qui va être ou a été facile et difficile ? (<i>l'appréciation de la tâche donnée ou/et des compétences pour l'effectuer</i>)
8. Comment m'y suis-je pris ? (<i>démarches et stratégies pour réussir, pour surmonter les obstacles, pour les accepter et confrontation avec celles des autres</i>). Si nécessaire, ai-je formulé une demande d'aide ?
9. Que faire pour mieux réussir, m'entraîner à savoir faire ce que je ne sais pas encore bien faire ? (<i>différenciation : les exercices ou situations de remédiation, les modalités d'aide envisagées</i>) Ou pour faire encore plus difficile ? (<i>différenciation : l'approfondissement</i>)
10. Pourquoi plusieurs adultes m'aident-ils ? Pourquoi le professeur me garde-t-il en aide personnalisée ? (<i>explicitation de la complémentarité des aides, des temps, des modalités, rôle de chacun par rapport aux compétences travaillées et selon des situations en rapport avec celles-ci</i>)

Selon la situation, l'expérience des élèves et les questions elles-mêmes, les réponses peuvent être formulées au lancement de l'activité, pour relancer celle-ci, au moment d'une mise en commun, d'un bilan, d'une correction ou encore lorsque l'activité est donnée à faire à un groupe qui ne l'a pas encore effectuée, en suscitant des échanges entre les élèves.

Ce type de démarche « métacognitive » impose à l'enseignant d'avoir très précisément analysé l'activité proposée aux élèves.

V. Les parents : faire alliance autour de l'enfant

- [Les rendez-vous individuels](#)
- [Le téléphone](#)
- [Les visites au domicile](#)
- [L'accueil dans la classe le matin](#)
- [La transmission du livret d'évaluation](#)
- [La communication autour du PPRE, du projet d'aide en général](#)

Les réunions de parents ne seront pas ici évoquées en détail : sont présentées d'autres modalités de communication, *individuelles*, entre l'école et la famille, qui permettent de rechercher, notamment lorsqu'elle est difficile à instaurer, une collaboration école-parents.

■ Les rendez-vous individuels

Le rôle de parent d'élève se construit par l'expérience, d'où l'importance du premier entretien avec le directeur de l'école et de la première réunion de parents d'élèves.

C'est lors de la première scolarisation de son premier enfant qu'un parent devient « parent d'élève ». Cet entretien mérite toute l'attention nécessaire et peut donner lieu à plusieurs étapes (rencontre du directeur, visite de l'école, réunion des parents de la petite section, accompagnement de l'enfant pendant une partie de la journée scolaire, etc.). Il est important que les parents aient la possibilité de visiter l'école maternelle lors de la première scolarisation, de repérer les différents lieux et leurs fonctions, de rencontrer différents types d'adultes exerçant dans l'école. Dans certaines écoles, des initiatives visent à faire vivre au parent, avant l'été précédant la rentrée scolaire, une *journée entière d'enfant* à l'école (temps de midi compris).

Pourquoi évoquer les relations école-famille et pas seulement école-parents ? La parentalité est une notion qui s'élargit : familles recomposées, homoparentalité, mères célibataires, structures familiales étrangères à notre culture. Les interlocuteurs des enseignants ne sont plus toujours les uniques parents biologiques. L'évolution de notre société demande à l'école de ne pas adopter de positions rigides.

Dans les quartiers en politique de la ville, les associations, qui ont parfois une grande connaissance de la situation de la famille et sa confiance, peuvent avoir un rôle de médiation.

Le recours au service d'interprétariat ISM (Inter Service Migrants) est très utile pour un entretien important ; chaque école parisienne d'un quartier « politique de la ville » a un « compte » avec un code spécifique qui lui permet de bénéficier de ces interventions³².

³² Des conseils figurent sur le site d'Inter Service Migrants concernant l'entretien (avant, au début, pendant, après) : <http://www.ism-interpretariat.com/prestations/deplacement/#3>

Des entretiens : avec qui, quand et pourquoi ?**avec le directeur :**

- à l'inscription³³ ;
- pour des questions administratives (certificat de scolarité, etc.) ;
- lors de rencontres informelles à la sortie de l'école ;
- pour des rendez-vous concernant la scolarité (difficultés diverses, PPRE, orientations) ;

avec l'enseignant :

- de façon ponctuelle et rapide, à l'occasion de l'accompagnement de leur enfant par les parents à l'accueil du matin entre 8h20 et 8h30 dans les classes maternelles ou certaines classes élémentaires ;
- de même lors de rencontres informelles à la sortie de l'école ;
- pour faire un bilan sur la scolarité de l'élève (avec parfois d'autres membres de l'équipe pédagogique : directeur, RASED) ;
- pour la remise des livrets scolaires ;

avec le RASED :

- pour un rendez-vous avec le maître G, le maître E ou le psychologue scolaire ;

avec plusieurs membres de l'équipe pédagogique :

pour signer un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative)³⁴, dans le cadre d'une équipe éducative en cas de problème, ou d'une équipe de suivi de scolarisation pour un enfant handicapé ;

avec l'équipe médico-sociale :

- pour un rendez-vous avec le médecin scolaire, pour un PAI³⁵, pour un PPS, lors de la visite médicale obligatoire en GS ; en CE2 en éducation prioritaire, le médecin voit l'enfant seul et convoque les parents si un problème est dépisté ;
- pour un rendez-vous avec l'assistant social.

Avant l'entretien

Les parents sont de préférence non pas *convoqués* mais *conviés*.

Le motif de la rencontre est porté à l'avance à la connaissance des parents, brièvement, pour leur permettre de faire le point avec leur enfant et entre eux avant cette rencontre.

De même, la nécessité ou non de la présence de l'élève à cette réunion peut être précisée.

Si une autre personne que l'enseignant est présente à la rencontre, l'enseignant informe le parent de son nom et de sa fonction. Le directeur peut jouer un rôle de médiateur dans certaines situations.

Pendant l'entretienLes conditions

Concrètement, le parent est accueilli et « reçu », dans un lieu prévu à l'avance, permettant d'installer une relation de confiance, en toute confidentialité.

Il est souhaitable de s'assurer que l'on ne sera pas dérangé pendant l'entretien.

Chacune des personnes participant à l'entretien est présentée avant que celui-ci ne commence.

Établi sur un sujet de rencontre précis, l'entretien, pour être efficace, se déroule durant un temps donné décidé conjointement. Si la durée est insuffisante et que le besoin se fait sentir, un autre rendez-vous pourra être pris.

Ces aspects concrets de la communication vont créer, s'ils sont bien assurés, des conditions favorables à la communication.

L'attitude, les débuts de l'entretien

L'attitude à rechercher n'est ni compassionnelle, ni culpabilisante, mais *professionnelle*. Les propos tenus doivent se fonder sur des faits, des constatations et non sur des jugements ou interprétations.

³³ Dite improprement *inscription* : le parent *inscrit* son enfant à la mairie, le directeur procède à l'*admission*.

³⁴ Selon les aides envisagées, la signature peut être organisée seulement avec l'enseignant.

³⁵ PAI (projet d'accueil individualisé) : nécessaire pour certaines maladies susceptibles de soins pendant le temps scolaire ou du moins de précautions particulières, utile pour certains troubles du comportement dans le cadre d'un PAI dit élargi ; PPS (projet personnalisé de scolarisation) : mis en place en cas de reconnaissance de handicap [voir p.96](#).

Pour clarifier l'objectif de l'entretien dès le début, le représentant de l'école montre au parent que l'on a *besoin* d'avoir son point de vue pour réfléchir ensemble (« nous avons un objectif commun : la réussite de votre enfant ») ; l'objectif est vraiment de créer une « alliance ». Par conséquent, s'il donne des informations, l'enseignant est aussi en situation d'écoute.

Ces précautions, cette attention, ne signifient pas pour autant que l'enseignant va réduire ses objectifs ou ses exigences.

Il est nécessaire de commencer l'entretien, quel que soit son objectif, par des propos positifs au sujet de l'enfant.

Le contenu de l'entretien

L'enseignant évite tout jargon de l'éducation nationale. Il s'oblige à un vocabulaire simple mais précis, compréhensible par son interlocuteur. Il s'appuie sur des documents si nécessaire.

En cas de difficultés importantes avec l'élève, l'enseignant veille à ne pas utiliser de qualificatifs dévalorisants. Il essaie systématiquement d'associer le parent : « on va essayer ensemble de comprendre la situation de votre enfant ».

Tout en évitant d'entrer dans la sphère privée de la famille, l'enseignant recueille, auprès du parent qui en fait spontanément part, des éléments qui sont susceptibles d'éclairer les difficultés (conditions de travail à la maison, éléments de l'environnement familial...) ; mais en même temps, il s'interdit tout questionnement qui aborderait des domaines sans lien avec la scolarité de l'enfant et toute remarque subjective sur l'environnement familial. L'enseignant veille à ne jamais prendre parti en cas de conflit entre les deux parents.

Il est à l'écoute des mesures que le parent a éventuellement prises pour accompagner la scolarité de son enfant.

Il rassure le parent lorsque celui-ci se montre surpris de son comportement à l'école en indiquant qu'il n'est pas rare qu'un enfant semble différent à l'école et à la maison.

Il encourage le parent à donner son point de vue. Il répond aux questions du parent ou les sollicite : « Avez-vous des questions ? Y a-t-il d'autres informations qui vous seraient utiles ? »

L'enseignant essaie de concentrer l'entretien sur les *solutions* plutôt que sur les problèmes.

Quelle que soit l'attitude du parent, celle du professionnel consiste à rester toujours calme et attentif.

Il évite de juger l'attitude éducative du parent, de se poser en « donneur de leçons », de transformer le parent en élève, de le culpabiliser ; en évitant l'injonction, il suggère d'autres manières de faire : « et si vous... ? ».

Si le comportement de l'élève a été suivi d'une sanction à l'école, l'enseignant s'interdit de suggérer qu'une sanction soit donnée à la maison (« double peine »).

L'entretien se termine par un résumé de ce qui a été dit ou décidé. La parole est donnée une dernière fois au parent.

Un compte rendu écrit de l'entretien est parfois utile pour garder en mémoire commune le contenu des échanges.

■ Le téléphone

Il est souhaitable que cette modalité de communication soit réservée au directeur et à l'assistant social.

Le téléphone est assimilé à une urgence. Outre un problème médical, il peut concerner un retard, une absence, une demande de rendez-vous.

■ Les visites au domicile

S'il s'avère impossible de joindre la famille par courrier ou téléphone ou en cas d'urgence, la visite au domicile de l'enfant est proscrite pour les enseignants et le directeur. En revanche, l'assistant social est tout à fait habilité à faire ce type de visite.

■ L'accueil dans la classe le matin

Pratiqué dans toutes les classes d'école maternelle et également dans certaines écoles élémentaires, il permet une transition plus aisée entre la maison et l'école, sans la rupture de la récréation. A l'école maternelle, il permet de maintenir le contact avec les parents, de leur rendre familière l'école, de les habituer au cadre de la classe, à ses affichages, aux travaux scolaires, aux habitudes des élèves : placer son étiquette signifiant sa présence, mettre à jour la date, consulter un livre à la bibliothèque, arroser la plante dont on est responsable, terminer une activité en cours, etc.

■ La transmission du livret d'évaluation

La transmission des livrets gagne à donner lieu à l'organisation harmonisée à l'école d'un « rituel ». Préalablement à des entretiens individuels, une présentation collective peut être envisagée pour les parents lors d'une réunion : l'enseignant voire le directeur (si ce temps est commun à tous, le livret ayant la même organisation dans toutes les classes) peut ainsi commenter l'organisation des documents : le livret, les travaux d'évaluation, la différence entre les consignes et les compétences qui figurent sur les travaux, le codage, etc. Ce « mode d'emploi » facilite les entretiens qui suivront.

Trois modalités principales de remise du livret aux parents existent (qui peuvent varier dans l'année, selon les classes, selon les élèves):

- 1- Le livret est transmis aux parents sans échange avec l'enseignant.
- 2- Les parents viennent à l'école pour consulter ou se voir remettre le livret et échanger avec l'enseignant. Ils découvrent le livret à l'école.
- 3- Le livret est transmis directement aux parents qui le découvrent à la maison ; puis ils ont rendez-vous à l'école pour s'entretenir avec l'enseignant à partir du livret qu'ils ont déjà pu consulter et que l'enfant a déjà pu commenter à l'intention de ses parents.

■ La communication autour du PPRE et du projet d'aide en général

Le PPRE est mise en place au cours de la scolarité obligatoire : par conséquent, à l'école maternelle, on parlera de projet ou de programme d'aide. Mais le principe et la démarche sont les mêmes.

Il n'est pas toujours aisé pour des parents de comprendre, d'analyser et parfois même de reconnaître les difficultés de leur enfant à l'école. L'anxiété, compréhensible, constitue parfois un obstacle dans la communication avec les parents. L'école ayant recours à des aides diverses, à des dispositifs quelquefois compliqués, avec des adultes aux statuts différents [voir p.26](#), la compréhension de l'ensemble, à une date donnée ou sur la durée, n'est pas toujours claire pour la famille.

Le PPRE a l'avantage de mettre en lien les différentes actions et acteurs de l'école et de rendre compréhensible le rôle des uns et des autres.

L'objectif est de renforcer le lien école-parents en renforçant *l'adhésion* aux efforts de l'école d'une part et *la collaboration* de tous les acteurs d'autre part : le PPRE peut amener les parents à accompagner leur enfant vers une plus grande réussite.

Dans certains cas, le PPRE devra être mené en dépit des difficultés des parents à soutenir leur enfant, voire à collaborer avec l'école.

Le dialogue avec les parents est primordial. Témoigner d'un travail concerté en équipe est un point fort. Le directeur de l'école est un acteur important : il est (ou doit avoir) la mémoire de l'école et peut faire le lien entre les actions engagées l'année précédente et celles de l'année en cours. Il peut être impliqué dans le dialogue avec les parents : mais comme pour l'entretien avec l'élève [voir p.64](#), il sera utile de s'interroger sur les personnes de l'équipe qui vont mener l'entretien ou y participer.

Le PPRE doit être signé, mais « *préalablement discuté avec les parents de l'élève* »³⁶. Le dialogue s'instaure autour des compétences de l'enfant, suite aux évaluations et aux différentes observations : compétences non acquises, mais également domaines de réussite (il est important que ces derniers figurent aussi sur le document du PPRE). Cette discussion autour des compétences et des connaissances va permettre de centrer la discussion sur des considérations objectives et non subjectives.

Ce projet prend en compte le passé scolaire de l'élève, il acte la situation présente sans la figer et surtout il projette vers le futur. Il est important d'éviter les jugements de valeur sur l'enfant, voire sa famille.

Le PPRE doit contenir des propositions concrètes avec des objectifs simples clairement définis : il « *précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève.* »³⁷

Durant l'entretien, les différentes étapes du programme ainsi que ses enjeux doivent être bien explicités à la famille.

Il est utile de proposer un calendrier de rencontres, de prévoir comment l'information va circuler entre la famille et l'école au sujet des progrès de l'élève ou des résultats.

[Voir p.26, 27](#) les propositions de réponses aux questions suivantes :

« *L'opacité pour l'élève n'existe-t-elle parfois aussi pour les parents ?* »

« *Certains parents refusent des aides ; la crainte de la stigmatisation n'en est-elle pas l'une des causes ?* »

« *Quels sont les refus possibles des parents pendant le temps scolaire ? Quelles sont les autorisations écrites obligatoires ?* »

« *Faut-il informer les parents au sujet des aides à leur enfants et si oui à quel rythme ? Comment les informer ? Comment communiquer avec les familles à propos de la différence entre l'aide personnalisée et l'aide spécialisée ?* »

« *L'horaire de l'aide personnalisée peut-il être différent d'une classe à l'autre au risque de poser des problèmes d'organisation pour les parents qui ont plusieurs enfants dans l'école ?* »

« *Des membres de RASED déplorent que les parents n'aient pas été informés des difficultés de l'élève quand ils entrent en scène.* »

³⁶ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>
Pour consulter tous les textes réglementaires concernant le PPRE [voir p.90](#).

³⁷ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, BO n° 31 du 1 septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

VI. Le cadre réglementaire, les dispositifs, les formulaires officiels

- [Différencier et aider : au cœur des missions du professeur des écoles et de l'équipe](#)
- [L'aide personnalisée](#)
- [Les aides spécialisées](#)
- [Les stages de remise à niveau](#)
- [L'accompagnement éducatif](#)
- [Le PPRE](#)
- [Les projets personnalisés : PPRE, PAI, PAS, PPS \(les différences\)](#)
- [Les professeurs ressources \(itinérants\)](#)
- [R'école](#)
- [L'accompagnement à la scolarité : à l'école, hors de l'école](#)
- [Le PRE \(programme de réussite éducative\) du plan de cohésion sociale](#)
- [Le projet d'école](#)
- [Les documents transmis à l'IEN](#)

Les textes réglementaires peuvent être ressentis comme une contrainte. Ils peuvent aussi être un appui, une référence commune : ils constituent un cadre national pour tous.

Le directeur d'école, en particulier, trouvera dans ce chapitre les informations nécessaires pour informer les débutants, les parents, etc.

■ Différencier et aider : au cœur des missions du professeur des écoles et de l'équipe

Différencier et aider :

- font partie des missions de l'enseignant (référentiel professionnel, programme, loi, circulaires de rentrée) ;
- impliquent l'équipe pédagogique et le directeur.

Les programmes de 2008

Ils affirment dans leur préambule que :

« le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. »³⁸

Le référentiel de compétences du professeur de 2010³⁹

Parmi les 10 grandes compétences du professeur, les compétences « PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE DES ELEVES », « EVALUER LES ELEVES », « TRAVAILLER EN EQUIPE AVEC LES PARENTS ET LES PARTENAIRES DE L'ECOLE » concernent tout particulièrement l'aide aux élèves.

Connaissances du professeur

- Il connaît « les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire ».
- « Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. »

Capacités du professeur

- Il est capable « d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) ».

³⁸ Arrêté du 9 juin 2008, BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

³⁹ Arrêté du 12 mai 2010 relatif à la définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, BO n° 29 du 22 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

- Il est capable d' « analyser les réussites et les erreurs constatées », de « concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) » ; il « veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire. »
- Il inscrit « sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école » ; il contribue « avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées » ; avec les parents, il contribue « à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ».

Attitudes du professeur

- Il « veille à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre ».
- Il « pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela : il mesure ses appréciations ; il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ; il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire. »

Les circulaires de rentrée (2010, 2011)⁴⁰

La circulaire de préparation de la rentrée 2010 s'ouvre par ces mots :

« L'École met en œuvre les principes de la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité. À cette fin, les politiques éducatives menées en France visent à donner à chaque élève les moyens de la réussite au service d'une société juste. La personnalisation du parcours scolaire de l'élève vient à l'appui de cet objectif d'égalité des chances qui guide la rénovation du système éducatif. »

Elle rappelle le rôle de l'organisation pédagogique du maître :

« C'est la mise en œuvre systématique des programmes et des progressions dans chaque classe qui garantit l'équité due à tous les élèves dans le service public d'éducation. Leur strict respect, comme celui des rythmes d'acquisition, dans le cadre de programmations de cycle définies par les équipes pédagogiques, favorise la réussite de tous les élèves, dans tous les domaines d'enseignement dont aucun ne saurait être négligé. »

Elle insiste sur la pratique de la pédagogie différenciée :

« La première mesure de personnalisation du parcours scolaire à l'école est la pédagogie différenciée mise en œuvre par le maître au quotidien dans la classe. »

et sur l'éventail des dispositifs :

« Pour mieux y parvenir, il a désormais de nouveaux moyens à sa disposition : l'aide personnalisée et les stages de remise à niveau. Le cas échéant, il a recours à l'aide des enseignants spécialisés des Rased et aux professeurs surnuméraires. »

Elle reformule le rôle du PPRE :

Il « est le cadre de mise en cohérence des actions d'aide. Il s'appuie sur des objectifs précis, des évaluations régulières, une participation active de l'élève et de sa famille. »

Elle souligne les notions d'engagement individuel et de mobilisation collective liées au parcours de l'élève :

« Cette différenciation implique l'engagement du maître de la classe ainsi que la mobilisation d'une équipe pédagogique animée par le directeur de l'école. Elle doit rendre très exceptionnel le recours au redoublement. »

La circulaire suivante, pour la rentrée 2011, rappelle les dispositifs permettant d'éviter le redoublement :

« Dès qu'une difficulté apparaît, qui ne peut être levée par la différenciation conduite dans la classe, l'aide personnalisée est mobilisée, complétée, le cas échéant, par les stages de remise à niveau, ou par l'appel aux aides spécialisées. Chaque élève pourra ainsi atteindre les objectifs fixés sans recours au redoublement qui ne saurait être qu'un ultime recours. »

Elle insiste sur les passages entre l'école maternelle et élémentaire et l'école et le collège :

- les outils d'aide à l'évaluation pour la grande section permettent « de mieux situer les acquis de chaque élève dans la perspective d'une prise en charge personnalisée dès l'entrée au cours préparatoire » ;
- les rencontres entre les enseignants de l'école et les enseignants de sixième « permettent de formaliser dès la fin du CM2 des « programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) passerelles conçus dans le cadre des commissions de liaison par le professeur des écoles et les professeurs de français et de mathématiques du collège. Ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième. »

⁴⁰ « Préparation de la rentrée 2010 », circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010, BO n° 11 du 18 mars 2010 :

<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html> et « Préparation de la rentrée 2011 », circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011, BO n° 18 du 5 mai 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

Elle confirme la place possible de l'accompagnement éducatif parmi les aides et dans le PPRE :

Il « doit être mobilisé au service de la réussite scolaire. Il vient compléter les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté. À ce titre, il peut s'intégrer parmi les actions d'un PPRE ou venir compléter l'aide personnalisée mise en œuvre à l'école. »

La loi de 2005

Le PPRE est inclus dans une loi ; la loi du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16 la possibilité suivante :

« A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »⁴¹

Pour information, l'inscription à un tel niveau réglementaire de ce type de dispositif et des pratiques pédagogiques différenciées qu'elles impliquent a déjà existé, comme en témoigne la demande faite aux maîtres il y a 35 ans, de mettre en place une pédagogie différenciée grâce à des actions de soutien. Ce terme apparaît dans une loi de 1975 (dite loi Haby), indiquant que :

« dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés »⁴².

■ L'aide personnalisée

Un ensemble de textes organise les horaires, les objectifs et le rôle de chacun : enseignant, directeur, enseignant spécialisé, inspecteur, parent.

Un décret en mai 2008

Il modifie la durée de la semaine scolaire qui est fixée à 24h d'enseignement scolaire pour tous les élèves et ajoute que :

« Les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier en outre de deux heures d'aide personnalisée. »

Il précise l'organisation institutionnelle (classe/école/circonscription) :

- « Le maître de chaque classe dresse, après avoir recueilli l'accord des parents ou du représentant légal, la liste des élèves qui bénéficieront de l'aide personnalisée organisée pour répondre à leurs besoins spécifiques, dans la limite de deux heures par semaine. »
- « L'ensemble des dispositions retenues est inscrit dans le projet d'école. »
- « L'organisation générale de l'aide personnalisée prévue pour répondre aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages est arrêtée par l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription sur proposition du conseil des maîtres. »⁴³

Une circulaire en 2008

Elle apporte des précisions⁴⁴ suite à ce décret à propos de l'aide personnalisée concernant :

- **les horaires** : « Les élèves rencontrant des difficultés bénéficient, au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de 2 heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école (par exemple, une demi-heure par jour, une heure deux jours par semaine, etc.) »

⁴¹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, BO n° 18 du 5 mai 2005 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

⁴² Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation n° 75-620 (dite loi Haby), JO du 12 juillet 1975 : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/loi_haby.shtml. Ce texte est décliné par un arrêté indiquant que les actions de soutien « font l'objet de séances de travaux particuliers au cours desquels les élèves concernés sont réunis en groupe d'effectif restreint permettant un enseignement approprié à leur cas. Ces séances, organisées à l'initiative et sous la responsabilité du maître, prennent place dans l'emploi du temps hebdomadaire normal de la classe, sans excéder 30 minutes par jour, ni deux heures par semaine » et une circulaire pédagogique très développée : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1175>

⁴³ Ce décret n° 2008-463 du 15 mai 2008 (BO n° 25 du 19 juin 2008) modifie l'organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, elle-même définie par le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 (BO n° 39 du 25 octobre 1990), modifié par le décret n° 91-383 du 22 avril 1991 (BO spécial n° 9 du 3 octobre 1991), modifié par le décret n° 2005-1014 du 24-8-2005, « Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école » (BO n° 31 du 15 septembre 2005) et enfin modifié par le décret n° 2008-463 du 15 mai 2008 (BO n° 25 du 19 juin) :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0807572D.htm>

⁴⁴ Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 relative à l'organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré, BO n° 25 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

Concernant les horaires, des initiatives expérimentales sont possibles : « la mise en œuvre de l'aide personnalisée peut aussi se traduire par l'utilisation à titre expérimental d'horaires décalés. Ceux-ci permettent, dans le cadre du service hebdomadaire dû par les professeurs des écoles, la prise en charge de la difficulté scolaire par une organisation décalée des heures d'entrée et de sortie des classes d'une même école ou de deux écoles proches. Ce décalage autorise l'intervention simultanée de deux enseignants dans la même classe pendant une durée du temps scolaire clairement identifiée par le projet d'école. »

- le rôle du conseil des maîtres :

⇒ il propose une organisation : « le conseil des maîtres propose à l'inspecteur de l'éducation nationale l'ensemble du dispositif d'aide personnalisée au sein de l'école, comprenant le repérage des difficultés des élèves, l'organisation hebdomadaire des aides personnalisées et les modalités d'évaluation de l'effet de ces aides en termes de progrès des élèves » ;

⇒ il a connaissance des élèves concernés : la liste des élèves concernés, « présentée au conseil des maîtres ou conseil de cycle, peut évoluer au cours de l'année en fonction d'évolutions constatées ou de besoins nouveaux » ;

- le rôle de l'inspecteur : « l'inspecteur de l'éducation nationale arrête ce dispositif pour l'année scolaire » ;

- le projet d'école : « ce dispositif est ensuite inscrit dans le projet d'école selon les procédures en vigueur » ;

- la démarche :

⇒ les références (programmes, évaluations) : « Pour ce travail, les enseignants s'appuient sur les programmes de l'école primaire, références en matière de connaissances et de compétences à acquérir à chaque niveau, sur les évaluations nationales, références précises à des moments clés de la scolarité, ainsi que sur les outils d'évaluation et de contrôle des résultats mis en œuvre dans chaque classe » ;

⇒ le choix des élèves : « le maître de la classe effectue le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide personnalisée dans le cadre de l'évaluation du travail scolaire des élèves, avec l'aide, le cas échéant, d'autres enseignants » ;

⇒ la conduite de l'aide : « Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles. Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves. En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'aide personnalisée peut s'intégrer à un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou prendre la forme d'un autre type d'intervention, en petit groupe par exemple. Ces actions peuvent se développer en lien avec le dispositif global d'aide aux élèves. Pour la renforcer, notamment dans l'éducation prioritaire, le maître peut être aidé par des enseignants spécialisés, d'autres enseignants de l'école ou d'une autre école dans le cadre d'échanges de service. »

- les parents :

⇒ information : il est souhaitable d'« informer les familles le plus tôt possible avant la rentrée scolaire des modalités d'organisation du temps scolaire et des principes de fonctionnement de l'aide personnalisée » ;

⇒ adhésion et accord : « L'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable afin que l'aide personnalisée trouve sa pleine efficacité. Un emploi de temps hebdomadaire est présenté aux parents qui donnent leur accord. »

Un décret et deux circulaires en 2008, une note en 2009

Ils fixent les obligations de service des enseignants⁴⁵ :

LES 60 HEURES :

- Décret : « Soixante heures consacrées à de l'aide personnalisée ou à des interventions en groupes restreints auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant ».

⁴⁵ - Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, BO n° 32 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22102/menh0812394d.html>

- Circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008 relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, BO n° 32 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22100/menh0800652c.html>, abrogée puis remplacée par la circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010, BO n° 25 du 24 juin 2010 :

<http://www.education.gouv.fr/cid52193/menh1011722c.html>

- Note ministérielle du 5 juin 2009 relative à la mise en œuvre de l'aide individualisée dans les écoles primaires à la rentrée 2009 : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1656>

- **Circulaire** : « Soixante heures consacrées à de l'aide personnalisée ou à du travail en groupes restreints, notamment en maternelle, auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant. Dans le cas où ces soixante heures ne peuvent être intégralement mobilisées pour de l'aide personnalisée ou du travail en groupes restreints, elles sont consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants hors de la présence des élèves. Le temps d'organisation correspondant à l'aide personnalisée permet d'identifier les élèves en difficultés et de prévoir les modalités de cette aide pour ceux qui en bénéficieront. »

- **Note** : Les inspecteurs doivent veiller « à ce que les 60 heures que chaque enseignant doit consacrer annuellement à l'aide personnalisée soient utilisées pleinement. Cet horaire comprend, lorsque cela s'avère indispensable, le temps proportionné nécessaire à son organisation en complément des 24 heures déjà consacrées par chaque équipe pédagogique à la concertation. »

LES 24 HEURES

- **Décret** : « Vingt-quatre heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés ».

- **Circulaire** : « Vingt-quatre heures consacrées :

- à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle) ;
- aux relations avec les parents ;
- à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés. »

LE RÔLE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

« Les directeurs d'école contribuent à l'organisation et à la coordination au sein de leur école des soixante heures d'aide personnalisée aux élèves, notamment par l'élaboration du tableau de service. »⁴⁶

L'ORGANISATION POUR LES ENSEIGNANTS EXERÇANT À TEMPS PARTIEL ET SUR DES POSTES FRACTIONNÉS

Elle est fixée par deux circulaires :

- « Le service d'un enseignant exerçant à l'année dans plusieurs écoles doit comporter le même temps d'enseignement devant élève que celui de tout autre enseignant à temps complet ainsi que les cent-huit heures de service complémentaire se déclinant dans les quatre composantes rappelées ci-dessus [60h d'aide personnalisée, 24h de conseils des maîtres et de cycle, relations avec les parents, élaboration et suivi des PPS, 18h d'animation et formation pédagogiques, 6h conseils d'école]. L'enseignant effectue ainsi, dans le cadre de son service, le nombre d'heures d'aide personnalisée aux élèves correspondant aux quotités de temps partiel qu'il assure. Par exemple, s'il assure son service en complément de deux enseignants à mi-temps, il effectuera deux fois trente heures d'aide personnalisée aux élèves rencontrant des difficultés. »⁴⁷

- « Les soixante heures consacrées à l'aide personnalisée sont également proratisées conformément à la quotité considérée. Toutefois, l'enseignant peut, s'il le souhaite et en accord avec l'administration, assurer un volume d'heures d'aide personnalisée plus conséquent. Le reste du service (quarante-huit heures) est organisé sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale en liaison avec le directeur d'école et l'enseignant concerné. »⁴⁸

LE RÔLE DES MAÎTRES SURNUMÉRAIRES SPÉCIALISÉS

En éducation prioritaire, ils peuvent intervenir pour apporter cette aide :

« Conformément à leur mission, ils peuvent être présents dans la classe, au moment des activités collectives, afin de pouvoir observer les élèves en difficulté lors de tâches scolaires et leur apporter une aide adaptée. Ils contribuent en tant que de besoin à l'aide personnalisée ». ⁴⁹

⁴⁶ Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, BO n° 25 du 24 juin 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52193/menh1011722c.html>

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Circulaire n° 2008-106 du 6 août 2008 relative au travail à temps partiel des personnels enseignants du premier degré exerçant dans les écoles, BO n° 32 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22099/menh0800653c.html>

⁴⁹ Note ministérielle du 3 mars 2009 relative aux missions des maîtres spécialisés de RASED exerçant leurs missions dans une ou deux écoles : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Aide_personnalisee_note_ministerielle杜_5_juin_2009.pdf

■ Les aides spécialisées

Le rôle des aides spécialisées réajusté par rapport à d'autres aides, ciblé sur certains enfants

D'autres dispositifs que l'aide spécialisée existent :

« L'institution de l'aide personnalisée, à la rentrée 2008, offre aux maîtres de nouvelles possibilités pour traiter eux-mêmes, en prolongement de la classe, un certain nombre de difficultés d'apprentissage qu'ils ne pouvaient auparavant prendre en charge efficacement. Les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires complètent par ailleurs le dispositif. »

Le rôle du RASED se centre sur la prise en charge de la grande difficulté scolaire quand celle-ci s'avère durable :

« Ainsi, est-il apparu nécessaire d'adapter le fonctionnement du dispositif existant des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), afin de mieux utiliser le potentiel des maîtres spécialisés dont la finalité est la prise en charge de la grande difficulté scolaire quand celle-ci s'avère durable. »

La complémentarité devient essentielle :

« Il s'agit, en effet, de garantir la complémentarité entre l'aide personnalisée et l'aide spécialisée, certains élèves relevant successivement, voire concomitamment, des deux dispositifs. Il est donc impératif que ces derniers s'articulent parfaitement. »⁵⁰

Le rôle des maîtres surnuméraires spécialisés

Affectés à la rentrée 2009, les maîtres des RASED, titulaires de l'option E ou G du CAPSAIS-CAPA-SH, ont un rôle ainsi conçu en tant que surnuméraires :

Ils « seront affectés, en tant que maîtres surnuméraires, sur un poste spécialisé pour exercer leurs missions dans une ou deux écoles concentrant un nombre élevé d'élèves en difficulté relevant de l'aide personnalisée et/ou de l'aide spécialisée. Ces maîtres spécialisés apporteront leur expertise à l'équipe enseignante de l'école, dans le cadre des cycles. Ils seront le lien privilégié avec les membres du RASED ayant une autre spécialité, notamment dans le cadre du temps consacré à la coordination et à la synthèse. »⁵¹

Ils interviennent dans la classe, pendant l'aide personnalisée, individuellement auprès d'un enfant ou en regroupement d'aide spécialisée :

« Conformément à leur mission, ils peuvent être présents dans la classe, au moment des activités collectives, afin de pouvoir observer les élèves en difficulté lors de tâches scolaires et leur apporter une aide adaptée. Ils contribuent en tant que de besoin à l'aide personnalisée ainsi qu'à la définition des programmes personnalisés de réussite éducative. Ils peuvent également prendre en charge individuellement un élève ou animer au sein de l'école des groupes d'aide spécialisée. »

C'est pourquoi leur appartenance est en quelque sorte double :

« La diversité des modes d'intervention de ces maîtres spécialisés doit être adaptée aux élèves qui en ont besoin. Toujours rattachés au réseau d'aide spécialisé, ils sont également membres à part entière de l'équipe enseignante de l'école ou des écoles dans lesquelles ils exercent leurs missions. »

Leur action est incluse dans le projet d'école :

« Les modalités de mise en œuvre de ces aides spécialisées devront être inscrites explicitement dans le projet d'école. »

⁵⁰ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid42619/mene0915410c.html>

Sauf lorsque c'est précisé, toutes les citations de cette partie viennent de cette circulaire.

⁵¹ Note ministérielle du 3 mars 2009 relative aux missions des maîtres spécialisés de RASED exerçant leurs missions dans une ou deux écoles http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/RASED_surnumeraire_note_ministerielle_du_3_mars_2009.pdf

Le rôle des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires auprès des enseignants

Leur expertise est mise en avant : aide à l'évaluation et à la définition des aides ; ce rôle concerne les élèves préalablement identifiés par l'enseignant, et non tous les élèves d'une classe :

« Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent leur expertise au sein de l'équipe enseignante de l'école. Ils contribuent à l'observation des élèves identifiés par l'enseignant de la classe, à l'analyse de leurs compétences et des difficultés qu'ils rencontrent et à la définition des aides nécessaires ».

Les compétences des enseignants spécialisés du référentiel de compétences de tout enseignant⁵², mais également d'un référentiel qui leur est propre⁵³, déclinant des compétences spécifiques constituant leur expertise.

L'inspection générale insiste sur le rôle de conseil qu'ils peuvent avoir :

« De manière générale, les enseignants des RASED ne jouent pas encore, auprès de leurs collègues non spécialisés, le rôle de conseil attendu d'eux. »⁵⁴

Des aides spécialisées, en complément d'autres aides (classe, aide personnalisée, SRAN)

Dans la classe :

« Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève. »

Des difficultés dès la maternelle peuvent mobiliser les autres dispositifs :

« Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leur attitude envers l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Lorsqu'une difficulté survient, le maître de la classe, dans le cadre de l'équipe pédagogique, mobilise immédiatement les dispositifs d'aide correspondant aux besoins des élèves. »

L'aide du RASED apparaît en complément des différents dispositifs :

« L'aide personnalisée, ou les stages de remise à niveau au cours moyen, lorsqu'ils sont mis en place, peuvent se révéler insuffisants ou inadaptés pour certains élèves, soit parce ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement. Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. »

Le RASED peut intervenir de la petite section au CM2

« Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. »

La complémentarité aide personnalisée/aide spécialisée

« Quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action. »

⁵²« La mission de ces enseignants s'exerce dans le cadre du référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré. » (Arrêté du 12 mai 2010 relatif à la définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, BO n° 29 du 22 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>)

⁵³ Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 relative à la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), BO spécial n° 4 du 26 février 2004 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

⁵⁴ Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, note n° 2009-072, juillet 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid48791/ecole-primaire-troisieme-note-de-synthese-sur-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-de-l-enseignement-primaire.html>

L'outil de la coordination

« Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre du PPRE. »

Les parents

- Les enseignants spécialisés « contribuent à une relation positive avec les parents pour faciliter la réussite scolaire. »

- « Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant. »

Deux types d'aides

Selon les besoins des élèves, l'aide proposée peut être « à dominante pédagogique » ou « à dominante rééducative ».

- L'aide du maître E : « L'aide spécialisée à dominante pédagogique est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. Cette aide est dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH option E. »

- L'aide du maître G : « L'aide spécialisée à dominante rééducative est en particulier indiquée quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer son investissement dans les tâches scolaires. Elle a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique. Cette aide est dispensée par des enseignants spécialisés titulaires du CAPA-SH option G. »

Deux types d'aides non cloisonnées

« Ces deux formes d'aides, quoique distinctes, ne sont pas cloisonnées. Le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé de l'aide à dominante rééducative doit prendre en compte les demandes scolaires des enfants et de leur famille, en référence aux programmes de l'école primaire. »

Le rôle des enseignants spécialisés auprès des élèves porteurs de handicap

Les enseignants spécialisés « aident au repérage des élèves en situation de handicap et à la réalisation des projets personnalisés de scolarisation. »

Le rôle du psychologue scolaire

« Le psychologue scolaire réalise, en concertation avec les parents, les investigations psychologiques comprenant éventuellement les examens cliniques et psychométriques nécessaires à l'analyse des difficultés de l'enfant et au choix des formes d'aides adaptées. Il peut organiser des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre, de s'investir dans la scolarité, de dépasser une souffrance psycho-affective ou un sentiment de dévalorisation de soi. Il peut aussi proposer des entretiens aux maîtres et aux parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs adaptés aux problèmes constatés. »

Les modalités d'intervention

- Dans la classe/hors de la classe, en groupe/individuellement : « Les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle. »

- Sortir les élèves de la classe sans les priver : « Dans cette hypothèse, les maîtres veillent à ce que les élèves concernés ne soient pas privés des enseignements qui leur sont nécessaires. »

- Choisir la bonne fréquence et la bonne durée : « Ils veillent également à ce que la fréquence et la durée des regroupements soit suffisante pour être efficace. »

Un document écrit, le PAS

« Dans tous les cas, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. »

Un seul RASED dans la circonscription, parfois des antennes

Un seul RASED : Les enseignants spécialisés, avec les psychologues scolaires, « constituent, pour la circonscription, un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté exerçant sous l'autorité et la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale ; ce réseau peut, le cas échéant, fonctionner en antenne, notamment dans les secteurs ruraux. Il est composé de trois types de personnes-ressources - maîtres E, maîtres G et psychologues scolaires - qui interviennent selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite avec les personnels spécialisés, les équipes d'écoles et l'équipe de circonscription. »

Des secteurs d'intervention :

- des secteurs à définir : « Les maîtres spécialisés sont tantôt amenés à intervenir dans plusieurs écoles d'une circonscription, tantôt dans une ou deux écoles lorsqu'elles comportent un nombre élevé d'élèves en grande difficulté. »
- des secteurs évitant la dispersion : « Le secteur d'intervention des personnels est déterminé de telle façon qu'il garantisse une véritable efficacité pédagogique, en évitant une dispersion préjudiciable. »

L'emploi du temps du RASED et les obligations réglementaires

- Pour les psychologues scolaires : « Les obligations réglementaires de service des psychologues scolaires définies par la circulaire n° 74-148 du 19 avril 1974⁵⁵ doivent permettre la souplesse nécessaire à l'exercice de leurs missions. Elles incluent leur participation aux instances réglementaires et aux formations auxquelles ils sont convoqués. » Les psychologues scolaires exercent 24h à l'école.
- Pour les maîtres E et G : « Les obligations réglementaires des enseignants spécialisés sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré par le [décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008](#) » : ils exercent 24h devant élève et 108h hors présence des élèves : « le temps consacré par les maîtres spécialisés à la concertation, aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents ou à la participation aux conseils d'école est égal à 108 heures annuelles soit une moyenne de 3 heures hebdomadaires. »
- « Dans ce cadre, l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription veillera à ce qu'un temps de concertation propre au réseau (...) permette une réflexion sur son fonctionnement, sur l'évaluation de ses effets et, le cas échéant, sur la situation particulière de certains élèves. »
- « Les enseignants spécialisés peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription (...) ainsi que, le cas échéant, les psychologues scolaires. »

Le rôle du conseil des maîtres concernant les aides spécialisées

« Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves en difficulté, selon des modalités variées, définies en concertation avec le conseil des maîtres, sous l'autorité de l'IEN, et s'inscrivant dans le projet d'école. »

Le conseil d'école et les aides spécialisées

« Le conseil d'école est informé des modalités retenues ».

L'équipe éducative

Le RASED fait partie de l'équipe éducative réunie autour d'un enfant qui le concerne :

« Quand cela s'avère nécessaire, il est fait appel à l'équipe éducative ».

Les aides extérieures

« Quand des investigations approfondies semblent nécessaires ou lorsque la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, les enseignants spécialisés et le psychologue scolaire contribuent, avec l'accord des parents, à la recherche de réponses adaptées en dehors de l'école. »⁵⁶

⁵⁵ L'horaire hebdomadaire du psychologue scolaire comporte 24h consacrées aux activités suivantes : « les activités techniques d'observation et de dépistage, le conseil aux maîtres et aux familles, les activités de coordination et de synthèse. (...) N'est pas comprise dans l'horaire hebdomadaire de 24h, la durée des travaux annexés qui se rapportent à l'activité principale tels que la rédaction de correspondances destinées aux services d'éducation spéciale et de feuilles de synthèse, la préparation, l'analyse et la tenue des dossiers, le décodage de tests, l'établissement de protocoles » (circulaire n° 74-148 du 19 avril 1974, BO n° 18 du 2 mai 1974 : http://dcalin.fr/textoff/services_ais_1974.html)

⁵⁶ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid42619/mene0915410c.html>

Sauf précision, toutes les citations de cette partie viennent de cette circulaire.

Le rôle de l'inspecteur chargé de circonscription (autorité, pilotage, responsabilité, évaluation)

- Les aides « se mettent en place sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription, depuis l'aide personnalisée jusqu'aux aides spécialisées. »
- Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté exerce « sous l'autorité et la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale ».
- « Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves en difficulté, selon des modalités variées, définies en concertation avec le conseil des maîtres, sous l'autorité de l'I.E.N., et s'inscrivant dans le projet d'école. »
- Les enseignants spécialisés « interviennent selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite avec les personnels spécialisés, les équipes d'écoles et l'équipe de circonscription. »
- « Les inspecteurs de l'éducation nationale veilleront, dans le cadre du pilotage du RASED, à ce que les missions confiées à ces maîtres spécialisés s'inscrivent dans une durée compatible avec les besoins constatés afin de garantir leur pleine efficacité conformément aux présentes orientations. »
- « L'inspecteur de la circonscription évalue l'action du réseau après avoir procédé, avec ses membres, à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats. Il mène les inspections individuelles nécessaires à l'évaluation de ces différents personnels. Il fait appel, quand c'est nécessaire, à l'IEN-ASH. »

La nécessaire évolution du fonctionnement des RASED dans le domaine de la collaboration entre enseignants

Un rapport de l'inspection générale fait en 2009 les constats et les préconisations suivantes⁵⁷ :

- « L'instauration de l'aide personnalisée et la démarche de recentrage des RASED sur les classes et les écoles les plus en difficulté ont donc amplifié des questions que se posaient les enseignants et les inspecteurs sur les finalités, les compétences et l'organisation des RASED. »
- « Dans les cas où les élèves participent simultanément à l'aide personnalisée et à l'aide spécialisée, la situation n'est pas plus claire ».
- « Il n'y a pas de coordination pédagogique entre l'activité en aide personnalisée et l'activité en rééducation. »
- « Les RASED n'ont guère modifié leur fonctionnement traditionnel au cours de l'année scolaire. La pratique la plus courante, s'agissant des maîtres E et G, consiste toujours à "prélever" un ou plusieurs élèves de la classe pour une rééducation ou un enseignement individualisé. De manière générale, les enseignants des RASED ne jouent pas encore, auprès de leurs collègues non spécialisés, le rôle de conseil attendu d'eux. »
- « Peut-on continuer à parler de "projet d'aide individualisée", de "projet d'aide spécialisée" et de PPRE comme si ces éléments étaient indépendants ou alternatifs, comme s'ils étaient pensés plus en fonction des dispositifs que des élèves ? »
- « Il faut désormais lier le projet à l'élève : il ne devrait donc plus y avoir qu'un seul projet d'aide pour un élève, ce projet permettant l'articulation et la coordination des diverses prises en charge. Les PPRE doivent devenir la référence d'un unique programme individualisé de réussite, intégrant les aides données dans la classe, les temps d'aide personnalisée, les interventions des enseignants spécialisés et aussi, le cas échéant, les stages pendant les vacances et certaines interventions offertes dans le cadre de l'accompagnement éducatif. »

⁵⁷ Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, note n° 2009-072, juillet 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid48791/ecole-primaire-troisieme-note-de-synthese-sur-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-de-l-enseignement-primaire.html>

■ Les stages de remise à niveau

La réforme de l'école primaire a modifié l'organisation du temps scolaire et introduit **deux dispositifs d'aide** aux élèves assurés par les enseignants :

- l'aide personnalisée à l'école maternelle et élémentaire ;
- les stages de remise à niveau en CM1 et CM2.

L'introduction de ce nouveau dispositif, les classes concernées, les domaines de remise à niveau

Le ministre a annoncé en février 2008 la mise en place de stages de remise à niveau pendant les vacances, pour les élèves de CM1 et de CM2 présentant des difficultés en français ou mathématiques⁵⁸. Ils existent donc depuis les vacances d'hiver de 2008.

En 2011, les stages ont été proposés au CE1 à titre expérimental, en complément de l'aide personnalisée. La fin du CE1 constitue le premier palier de validation du socle commun et les stages de remise à niveau peuvent contribuer à favoriser l'acquisition des compétences et connaissances nécessaires.

Les périodes de stage, la durée

Trois sessions sont organisées pendant les vacances scolaires :

- une semaine lors des vacances de printemps ;
- pendant la première semaine de juillet ;
- pendant la dernière semaine des vacances d'été.

Les stages se déroulent sur une durée de 15h, à raison de trois heures quotidiennes pendant cinq jours.

Le nombre d'élèves

La capacité des stages est déterminée sur la base de groupes (un stage/un groupe).

Les stages se déroulent **en petits groupes** (six élèves environ),

L'encadrement

Les stages sont encadrés **par des enseignants volontaires**, qui sont rémunérés en heures supplémentaires « d'enseignement ».

Les lieux

Les stages sont implantés dans les écoles qui sont déterminées par l'inspecteur.

Depuis août 2011, ils peuvent aussi être implantés au collège, favorisant la continuité CM2-6^e :

« Les stages de remise à niveau de CM2 de la fin du mois d'août auront lieu, chaque fois que possible, dans les locaux du collège d'affectation de l'élève », suggère la [circulaire de rentrée 2011](#).

La coordination pédagogique

« Avant le début du stage, l'enseignant de la classe établira un bilan de compétences en français et mathématiques de chaque élève concerné qu'il transmettra à l'enseignant ou aux enseignants qui conduira le stage. C'est sur la base de ce constat que les actions pédagogiques seront connues de sorte qu'elles puissent commencer dès le début de l'action. A la fin du stage, une évaluation des progrès de chaque élève sera faite et communiquée à la famille ainsi qu'à l'enseignant de la classe. »

A Paris, un document de communication entre l'enseignant de l'élève et l'enseignant encadrant le stage permet à ce dernier de cibler son intervention et son aide et à l'enseignant de l'élève d'avoir un retour sur le stage :

⁵⁸ Note ministérielle du 1^{er} février 2008 relative à l'organisation de stages de remise à niveau proposés aux élèves en fin d'école primaire présentant des difficultés en français ou mathématiques : http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/40/5/stages_pour_CM1_CM2_23405.pdf

Fiche navette - compétences				
NOM et prénom de l'élève :		Enseignant de l'élève :		
Ecole de l'élève :		Adresse électronique de l'enseignant de l'élève :		
Classe de l'élève :		Nom de l'enseignant du stage :		
Ecole du stage :		Adresse électronique de l'enseignant du stage :		
Fiche compléter (en y associant les précisions jugées nécessaires, au verso par exemple) :				
<ul style="list-style-type: none"> - par le maître de la classe d'origine (avant le stage) qui indique à partir du tableau des progressions du programme du cycle 3, en les hiérarchisant, jusqu'à 3 compétences à travailler prioritairement ; - par le maître assurant le stage de remise à niveau (à l'issue du stage) qui en rendra compte aux parents par les moyens appropriés et la transmettra au maître de la classe d'origine. 				
La copie de cette fiche est à renvoyer au secrétariat de l'inspection avant et après le stage. L'original est à transmettre entre enseignants (classe d'origine/stage).				
FRANCAIS : compétences à travailler prioritairement				
		CM1	CM2	A la fin du stage
1		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>
2		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>
3		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>
MATHEMATIQUES : compétences à travailler prioritairement				
1		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>
2		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>
3		Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Traitée <input type="checkbox"/> Non traitée <input type="checkbox"/>	Acquis <input type="checkbox"/> Quelques progrès <input type="checkbox"/> Pas de progrès notables <input type="checkbox"/>

■ L'accompagnement éducatif

Objectifs et mise en place

En octobre 2006 lors de la campagne présidentielle, Nicolas Sarkozy avait plaidé sur TF1 pour une généralisation des études à l'école :

« pour que l'ensemble des familles de France puissent venir chercher leurs enfants une fois les devoirs faits, à 18 heures », évoquant alors les « orphelins de 16 heures ».

Annoncée en juillet 2007, la mise en œuvre a pris le nom d'« accompagnement éducatif » conçu pour des élèves volontaires :

« L'organisation de cet accompagnement éducatif répond à une forte demande sociale de prise en charge des élèves après les cours. Il s'agit d'assurer en toute équité à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de sa scolarité. Ce dispositif contribuera ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves. »⁵⁹

Offre éducative complémentaire aux enseignements, le dispositif est mis en place à partir de la rentrée 2007 dans les collèges de l'éducation prioritaire, puis généralisé aux écoles élémentaires de l'éducation prioritaire dans le cadre de la dynamique « Espoir banlieues » à partir de la rentrée 2008⁶⁰. En 2011, la circulaire de rentrée insiste sur la dimension d'aide en cas de difficultés :

« L'accompagnement éducatif doit être mobilisé au service de la réussite scolaire. Il vient compléter les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté. À ce titre, il peut s'intégrer parmi les actions d'un PPRE ou venir compléter l'aide personnalisée mise en œuvre à l'école. »⁶¹

Horaire, durée et fréquence

D'une durée indicative de deux heures par jour, il est organisé tout au long de l'année, de préférence en fin de journée après la classe (parfois le midi), quatre jours par semaine (parfois moins). Pratiquement, dans les écoles parisiennes, il trouve sa place dans certaines écoles de l'éducation prioritaire en général à la même heure que les études surveillées, les « ateliers bleus », l'aide personnalisée quand elle a lieu après la classe, les Clubs Coup de pouce, les ateliers ALEM lorsqu'ils existent dans l'école [voir p.100](#)

Contenu

Trois domaines sont privilégiés : l'**aide au travail scolaire** qui permet aux élèves d'apprendre leurs leçons ou d'approfondir le travail de la classe, la **pratique sportive**, la **pratique artistique et culturelle**.

Les langues étrangères peuvent être proposées. L'accompagnement éducatif favorise également l'accès des élèves aux TICE, permettant l'utilisation des outils numériques.

Information aux parents

Les parents d'élèves sont informés de l'offre d'accompagnement éducatif proposée par l'école et de son intérêt pour leur enfant. Ils sont garants de son assiduité dès lors qu'il s'y engage. L'inscription à l'accompagnement éducatif nécessite l'autorisation parentale.

Encadrement

Les activités sont encadrées par des enseignants volontaires (rémunérés en heures supplémentaires).

⁵⁹ Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à la mise en œuvre de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire, BO n° 28 du 19 juillet 2007 (complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/28/MENE0701447C.htm>

⁶⁰ Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008 relative à la préparation de la rentrée 2008, BO n° 15 du 10 avril 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm> et circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 relative à la mise en œuvre de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, BO n° 25 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800453C.htm>

⁶¹ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée 2011 », BO n° 18 du 5 mai 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

Outre aux enseignants, il peut être fait appel, pour certaines activités, à des intervenants extérieurs œuvrant dans les associations, locales (une convention est alors signée avec l'inspecteur d'académie), mais aussi nationales, telles que la Ligue de l'Enseignement ou l'USEP.

■ Le PPRE

Historique des textes

- ⇒ La loi du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »⁶²
- ⇒ Une circulaire annonce en juillet 2005⁶³ qu'une expérimentation sera mise en place en 2005-2006 concernant les PPRE.
- ⇒ Un décret est ensuite publié au BO en août 2005⁶⁴ : « À tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. (...) Lorsqu'un redoublement est décidé et afin d'en assurer l'efficacité pédagogique, un programme personnalisé de réussite éducative est mis en place. »
- ⇒ Un *GUIDE PRATIQUE pour l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège durant l'année scolaire 2005-2006* est mis en ligne en août 2005 sur le site pédagogique du ministère, Eduscol⁶⁵.
- ⇒ La circulaire de rentrée de mars 2006⁶⁶ indique que « les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) seront généralisés à la rentrée. Ils s'adresseront prioritairement aux élèves qui dès le CE1 connaissent encore des difficultés dans les apprentissages fondamentaux notamment en matière de lecture et d'écriture. »
- ⇒ La circulaire de mars 2006⁶⁷ concernant la relance de l'éducation prioritaire précise que « le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est l'un des dispositifs qui doit permettre de conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et compétences constitutives du socle commun, à la fin de la scolarité obligatoire. Son usage doit être privilégié. Il constitue tout autant une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher un redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci lorsqu'il n'a pu être évité. »
- ⇒ La circulaire nationale sur l'évaluation nationale CE2 de juin 2006 mentionne les PPRE : « Les analyses individuelles des résultats d'élèves pour lesquels un PPRE pourrait être envisagé tiendront compte du fait que certaines compétences évaluées sont encore en cours d'acquisition à cette période de l'année. »⁶⁸
- ⇒ Le rapport de l'inspection générale publié en juin 2006 souligne les problèmes rencontrés et formule des recommandations⁶⁹.
- ⇒ Le décret de juillet 2006⁷⁰ définit le socle commun de connaissances et de compétences : « Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se

⁶² Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, BO n° 18 du 5 mai 2005 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#Loi>

⁶³ Circulaire n° 2005-124 du 26 juillet 2005, BO n° 30 du 25 août 2005 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2005 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/30/MENE0501720C.htm>

⁶⁴ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, BO n° 31 du 1 septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

⁶⁵ http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Guide_eduscol.pdf

⁶⁶ Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006 relative à la préparation de la rentrée 2006, BO n° 13 du 31 mars 2006 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/13/MENE0600903C.htm>

⁶⁷ Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006 relative aux principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire », BO n° 14 du 6 avril 2006 mai 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>

⁶⁸ Circulaire n° 2006-095 du 9 juin 2006, BO n° 24 du 15 juin 2006 relative au dispositif national d'évaluation diagnostique - année 2006-2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/24/MENP0601328C.htm>

⁶⁹ Programmes personnalisés de réussite éducative, Rapport n° 2005-048 de juin 2006 :

<http://media.education.gouv.fr/file/48/3/2483.pdf>

voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative. » Le CE1 et le CM2 constituent les deux paliers en fin de cycle.

- ⇒ La circulaire publiée au BO de fin août⁷¹ généralise le PPRE dès la rentrée 2006 à tous les redoublants du CP au CM2 et aux élèves des deux premières années de l'école élémentaire : « le développement des programmes personnalisés de réussite éducative concerne les classes de CP et de CE1 ainsi que les élèves maintenus une année supplémentaire quel que soit leur niveau de classe. » A la rentrée 2007, « le PPRE sera étendu aux trois années du cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2). »
- ⇒ Le ministre de l'éducation nationale, lors d'un discours sur le budget le 27 septembre 2006, annonce des évaluations en début de CM2 : « après les PPRE en CE1 cette année, la priorité que je fixe pour la rentrée 2007 sera de mettre en place des PPRE pour les élèves de CM2, repérés en difficulté lors des évaluations qui seront organisées à ce niveau pour la première fois. »⁷²
- ⇒ La circulaire de rentrée 2007 annonce en janvier 2007 que les PPRE, « généralisés à toutes les classes de CE1 à l'école et à toutes les classes de 6ème au collège depuis la rentrée 2006, doivent s'étendre aux cycles 2 et 3 de l'école » : la priorité est à donner « aux redoublants dès lors que le conseil des maîtres l'estime nécessaire ». ⁷³
- ⇒ La circulaire nationale d'août 2007 sur les évaluations nationales précise que ces évaluations diagnostiques interviennent à l'école élémentaire au début de la dernière année de chacun des cycles (CE1 et CM2) « afin de laisser le temps suffisant pour la mise en place des aides nécessaires ». Ces protocoles nationaux, accompagnés de documents d'aide pédagogique à destination des enseignants « permettent aux enseignants de mieux différencier leur pédagogie et de mieux analyser les difficultés rencontrées par certains élèves afin de mettre en œuvre, au plus vite, les aides nécessaires, notamment les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Les exercices d'évaluation doivent donc être proposés à tous les élèves de CE1 et de CM2 avant la fin de mois de septembre afin que les aides puissent être mises en place dès octobre. »⁷⁴
- ⇒ La circulaire de rentrée 2008 indique que « les difficultés repérées par le professeur sont traitées dans le cadre de la classe. Si elles sont plus lourdes, elles donnent lieu à une prise en charge spécifique, dans le cadre des programmes personnalisés de réussite éducative. La modification des horaires de l'école primaire à 24 heures d'enseignement pour tous les élèves permet dès la rentrée scolaire de disposer de deux heures d'enseignement par semaine pour aider les enfants qui en ont le plus besoin. L'aide est effectuée en très petits groupes, avec le cas échéant la mise en place d'un programme personnalisé de réussite éducative. Il conviendra de se référer à la circulaire d'organisation de ces aides personnalisées. Dans cette même perspective, les maîtres proposeront aux parents des élèves de cours moyen qui éprouvent des difficultés en français et en mathématiques des stages de remise à niveau de 15 à 30 heures pendant les périodes de vacances scolaires. »⁷⁵
- ⇒ La circulaire de juin 2008 sur l'aide personnalisée formule le lien entre le PPRE et l'aide personnalisée : « En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'aide personnalisée peut s'intégrer à un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) »⁷⁶
- ⇒ La circulaire de rentrée 2009 rappelle que « tous les dispositifs disponibles seront mobilisés pour amener l'élève en risque de décrochage à renouer avec les apprentissages, qu'il s'agisse des programmes personnalisés de réussite éducative, de l'accompagnement éducatif ou de la personnalisation des parcours par les dispositifs en alternance. »⁷⁷
- ⇒ L'inspection générale en juillet 2009 pose des questions et donne des réponses :

⁷⁰ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, BO n° 29 du 20 juillet 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

⁷¹ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège, BO du 31 août 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>

⁷² Discours de Gilles de Robien du 27 septembre 2006 : <http://www.education.gouv.fr/cid3999/conference-de-presse-rentree-universitaire-2006-projet-de-budget-2007.html>

⁷³ Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007 relative à la préparation de la rentrée 2007, BO n° 3 du 18 janvier 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENE0700047C.htm>

⁷⁴ Circulaire n° 2007-140 du 23 août 2007 relative aux protocoles nationaux d'évaluation diagnostique à l'école en CE1 et en CM2, BO n° 30 du 30 août 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/30/MENE0701573C.htm>

⁷⁵ Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008 relative à la préparation de la rentrée, BO n° 15 du 10 avril 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>.

⁷⁶ Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 relative à l'organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré, BO n° 25 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

⁷⁷ Circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009 relative à la préparation de la rentrée 2009, BO n° 21 du 21 mai 2009 <http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html> et <http://eduscol.education.fr/D0236/accueil.htm>

- « Peut-on continuer à parler de "projet d'aide individualisée", de "projet d'aide spécialisée" et de PPRE comme si ces éléments étaient indépendants ou alternatifs, comme s'ils étaient pensés plus en fonction des dispositifs que des élèves ? »

- « Il faut désormais lier le projet à l'élève : il ne devrait donc plus y avoir qu'un seul projet d'aide pour un élève, ce projet permettant l'articulation et la coordination des diverses prises en charge. »

- « Les PPRE doivent devenir la référence d'un unique programme individualisé de réussite, intégrant les aides données dans la classe, les temps d'aide personnalisée, les interventions des enseignants spécialisés et aussi, le cas échéant, les stages pendant les vacances et certaines interventions offertes dans le cadre de l'accompagnement éducatif. »⁷⁸

⇒ La nouvelle circulaire de mission des RASED de juillet 2009 affirme que « Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre du P.P.R.E. »⁷⁹

⇒ En janvier 2010, le PPRE est ainsi présenté sur le site du ministère : « Lorsque plusieurs aides sont nécessaires, notamment des aides spécialisées, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) en garantit la cohérence. Ce dispositif propose des aides ciblées sur des compétences précises. Elles peuvent être internes à l'école, comme les aides spécialisées, ou dispensées à l'extérieur. »⁸⁰

⇒ La circulaire de rentrée 2010 reformule le rôle du PPRE : « La première mesure de personnalisation du parcours scolaire à l'école est la pédagogie différenciée mise en œuvre par le maître au quotidien dans la classe. Pour mieux y parvenir, il a désormais de nouveaux moyens à sa disposition : l'aide personnalisée et les stages de remise à niveau. Le cas échéant, il a recours à l'aide des enseignants spécialisés des Rased et aux professeurs surnuméraires. Le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est le cadre de mise en cohérence des actions d'aide. Il s'appuie sur des objectifs précis, des évaluations régulières, une participation active de l'élève et de sa famille. »⁸¹

⇒ La circulaire de rentrée 2011 met en valeur la dimension d'aide de l'accompagnement éducatif en cas de difficultés et son intégration dans le PPRE :

« L'accompagnement éducatif doit être mobilisé au service de la réussite scolaire. Il vient compléter les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté. À ce titre, il peut s'intégrer parmi les actions d'un PPRE ou venir compléter l'aide personnalisée mise en œuvre à l'école. »⁸²

⇒ Elle introduit une nouvelle expression, « le PPRE passerelle » entre l'école et le collège :

« Les rencontres entre les enseignants de l'école et les enseignants de sixième « permettent de formaliser dès la fin du CM2 des « programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) passerelles conçus dans le cadre des commissions de liaison par le professeur des écoles et les professeurs de français et de mathématiques du collège. Ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième. »

Ce PPRE passerelle équivaut au projet de PPRE de fin d'année en cours à Paris [voir p.93-94](#) ; il gagnera à être associé au document « Fiche de suivi école-collège [voir p. 51](#) ».

La signature du PPRE

Signalons un détail relatif à la signature du PPRE ; un rectificatif a été publié dans un BO de septembre 2006 : la phrase soulignée dans le paragraphe suivant :

« Ce document [le PPRE] devra présenter l'ensemble des informations mentionnées ci-dessus. Conçu pour être lisible par tous, il est signé par l'élève et sa famille. L'équipe pédagogique y adjoint tout support de travail complémentaire qu'elle estime nécessaire. »⁸³

est ainsi remplacée :

« Il est conçu pour être lisible par tous. À l'école élémentaire, il est signé par les parents ou le représentant légal ; au collège, il est signé par l'élève et les parents ou le représentant légal. »⁸⁴

⁷⁸ Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, note n° 2009-072, juillet 2009 : <http://www.education.gouv.fr/cid48791/ecole-primaire-troisieme-note-de-synthese-sur-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-de-l-enseignement-primaire.html>

⁷⁹ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

⁸⁰ Eduscol (Direction de l'enseignement scolaire) : <http://eduscol.education.fr/cid49814/aide-personnalisee-stages-remise-niveau.html>

⁸¹ Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 relative à la préparation de la rentrée 2010, BO n° 11 du 18 mars 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

⁸² Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée 2011 », BO n° 18 du 5 mai 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

⁸³ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège, BO du 31 août 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>

⁸⁴ BO n° 32 du 7 septembre 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/default.htm> (voir tout en bas du sommaire).

PPRE et activités hors temps scolaire

Elles sont mentionnées dans deux textes qui n'ont pas un caractère réglementaire, tout en figurant dans des documents ministériels et dans la dernière circulaire de rentrée (2011) :

⇒ Le *GUIDE PRATIQUE pour l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège durant l'année scolaire 2005-2006* :

« Le programme personnalisé de réussite éducative peut intégrer des activités existant hors du temps scolaire, en particulier dans le cadre des dispositifs de réussite éducative, qui peuvent être utiles et complémentaires à l'action de l'école ou du collège. Ces activités n'ont pas un caractère obligatoire ; elles sont proposées et expliquées aux parents qui conservent le droit de décider de la participation de leur enfant. »⁸⁵

⇒ Le rapport de l'inspection générale de 2006 :

« Les collectivités locales investissent de plus en plus le champ éducatif, des partenariats se nouent dans le cadre des politiques éducatives territoriales : contrat de ville, contrat éducatif local et tout particulièrement les dispositifs de réussite éducative en cours d'installation... Les élèves des écoles et des collèges bénéficient d'activités d'animation et d'aides diverses, des « accompagnements à la scolarité » hors temps scolaire, sans que la direction de l'établissement ou les enseignants en soient toujours informés.

Il devient indispensable, dans le cadre de la conception des PPRE, de rapprocher les divers intervenants et de conduire une réflexion sur l'emploi du temps global de l'élève, à la fois pour mieux comprendre l'origine des difficultés des apprentissages mais aussi pour permettre une prise en charge efficace, cohérente et concertée, de l'élève, dans et hors de l'école. »⁸⁶

⇒ La circulaire de rentrée 2011 :

« L'accompagnement éducatif doit être mobilisé au service de la réussite scolaire. Il vient compléter les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté. À ce titre, il peut s'intégrer parmi les actions d'un PPRE ou venir compléter l'aide personnalisée mise en œuvre à l'école. »⁸⁷

Les documents relatifs au PPRE

⇒ **Redoublement et PPRE**

A Paris, en fin d'année scolaire, l'inspecteur d'académie demande que deux documents soient transmis à l'inspecteur chargé de circonscription :

- un tableau numérique concernant le bilan des maintiens et les PPRE ;
- les projets de PPRE à partir d'une proposition de formulaire.

Bilan des maintiens : récapitulatif de l'école (auquel sont joints les projets de PPRE)								
Année scolaire 201... - 201...								
Nombre de maintiens décidés par le conseil des maîtres et acceptés par les familles			Nombre de maintiens décidés par le conseil des maîtres et acceptés en commission d'appel			Nombre total de maintiens effectifs par classe et nombre total de des PPRE mis en place		
Niveau	Total des maintiens	Total des PPRE	Niveau	Total des maintiens	Total des PPRE	Niveau	Total des maintiens	Total des PPRE
CP			CP			CP		
CE1			CE1			CE1		
CE2			CE2			CE2		
CM1			CM1			CM1		
CM2			CM2			CM2		

Pour éviter un redoublement, un PPRE peut être mis en place.

Si le redoublement n'est pas évité, un PPRE est prévu.

C'est pourquoi, fin juin, le nombre de PPRE peut être supérieur au nombre de redoublements.

⁸⁵ http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Guide_eduscol.pdf

⁸⁶ Programmes personnalisés de réussite éducative, rapport n° 2005-048, juin 2006 : <http://media.education.gouv.fr/file/48/3/2483.pdf>

⁸⁷ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée 2011 », BO n° 18 du 5 mai 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

⇒ **La préparation du PPRE fin juin à Paris**

Par une circulaire, l'inspecteur d'académie attire l'attention des enseignants sur la nécessité d'anticiper sur l'élaboration des PPRE pour les élèves que le conseil des maîtres décide de faire redoubler à la fin de l'année scolaire.

En effet, tout élève redoublant devra bénéficier d'un PPRE⁸⁸, à mettre en place à partir de la rentrée suivante. A cette fin, il est important que son enseignant de l'année écoulée, qui dispose de toutes les informations nécessaires et qui aura peut-être quitté l'école en septembre, élabore avant la fin de l'année scolaire un document préparatoire simple qui comportera notamment :

- une analyse des difficultés ;
- des précisions sur les aides apportées cette année ;
- les compétences à travailler prioritairement ;
- des propositions de modalités d'action, qui seront à confirmer et à préciser à la rentrée.

Il est à noter que ce projet de PPRE correspond tout à fait au **PPRE passerelle** école-collège préconisé dans la circulaire de rentrée 2011 à propos des commissions de liaison à la fin du CM2 qui en permettent la formalisation entre professeur des écoles et professeurs de français et de mathématiques du collège : « *ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième.* »⁸⁹

Voici le formulaire proposé, à transmettre à l'inspecteur chargé de circonscription avec le tableau des maintiens de la page précédente :

Préparation du PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) en juin 20...⁹⁰

Nom de l'élève redoublant en 201...-201... :	Classe :
Nom de l'enseignant (ou des enseignants) de l'élève en 201... - 201... :	
Analyse des difficultés ayant motivé le redoublement :	
Le redoublement a-t-il été décidé avec l'accord des parents ? ⁹¹	
Aides mises en place au cours de l'année 20... - 20... (différenciation dans la classe, aide personnalisée, aide du RASED, mise en place d'un PPRE, SRAN, etc.), en dépit desquelles la décision de redoublement a été prise :	
Compétences précises à travailler prioritairement ⁹² Il faut que l'élève devienne capable de :	
Propositions de modalités d'action, à confirmer ou à définir à la rentrée scolaire 201... ⁹³ :	

Pour le PPRE proprement dit, qui fera suite à cette ébauche, voir page suivante.

⁸⁸ Le décret concerné définit la procédure :

- « *Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en recherchant les conditions optimales de continuité des apprentissages, en particulier au sein de chaque cycle.* »

« *Lorsqu'un redoublement est décidé et afin d'en assurer l'efficacité pédagogique, un programme personnalisé de réussite éducative est mis en place.* »

(Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>)

⁸⁹ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée 2011 », BO n° 18 du 5 mai 2011 :

<http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

⁹⁰ Document académique transmis à chaque école élémentaire à la fin de l'année scolaire.

⁹¹ Ne pas oublier d'informer les parents de la mise en place du PPRE.

⁹² Un choix est peut-être d'emblée à faire parmi les compétences à travailler.

⁹³ *Nota bene* : ce document ne constitue pas le PPRE qui sera obligatoirement à élaborer à la rentrée. C'est un document préparatoire, mais essentiel, à élaborer par l'enseignant de l'élève en juin.

■ Les projets personnalisés : PPRE, PAI, PAS, PPS (les différences)

- [PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative](#)
- [PAI : projet d'accueil individualisé](#)
- [PAS : projet d'aide spécialisée](#)
- [PPS : projet personnalisé de scolarisation](#)

Le PPRE

⇒ Le PPRE est un document de communication :

« Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. »⁹⁴

⇒ Le PPRE est souple :

« Le PPRE est constitué d'actions qui ciblent des connaissances et des compétences précises. C'est un programme **adapté aux besoins de chaque élève, qui s'appuie sur les compétences acquises**. Il est en outre **modulable** : son contenu et son intensité évoluent en fonction de l'élève concerné. Il est enfin **temporaire** : sa durée est fonction de la difficulté rencontrée par l'élève, ainsi que de ses progrès. »⁹⁵

⇒ Pour chaque élève concerné, un document clairement organisé présente le plan coordonné d'actions que constitue le PPRE. Le document, rédigé par les enseignants, précise :

- la situation de l'élève ;
- les objectifs de fin de cycle sur lesquels seront basés les bilans individuels ;
- les objectifs à court terme liés à l'action d'aide identifiée ;
- le descriptif de cette action ainsi que les indicateurs d'évaluation qui y sont associés ;
- l'échéancier des aides et des bilans intermédiaires ;
- et, enfin, les points de vue de l'enfant et de sa famille.

Ce document devra présenter l'ensemble des informations mentionnées ci-dessus.

Il est conçu pour être lisible par tous. Il est signé par les parents ou le représentant légal.

L'équipe pédagogique y adjoint tout support de travail complémentaire qu'elle estime nécessaire.

Sa mise en œuvre est assortie d'un système d'évaluation permettant de dresser un état précis des compétences acquises par l'élève au regard des objectifs à atteindre à la fin du cycle et de les situer au regard des exigences du socle commun.

⇒ Les aides sont mises en œuvre par une équipe pédagogique dont le premier acteur est le maître de la classe. Les enseignants spécialisés du RASED de la circonscription, les maîtres de CLIN, ainsi que, le cas échéant, les maîtres surnuméraires sont également appelés à apporter leur concours à la mise en œuvre des PPRE. L'appui des assistants d'éducation et des emplois vie scolaire peut également être sollicité.

⇒ Le directeur d'école, « garant de la pertinence du dispositif », prend en charge, avec l'enseignant de la classe, les relations avec la famille.

⁹⁴ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, BO n° 31 du 1er septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

⁹⁵ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège, BO n° 31 du 31 août 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm> ; tous les éléments qui suivent sont extraits de cette circulaire.

Le projet d'aide spécialisée

⇒ Dans tous les cas, mis en place par le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique ou à dominante rééducative, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit⁹⁶.

Ce document précise :

- les objectifs visés ;
- la démarche envisagée ;
- une estimation de la durée de l'action ;
- les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre ;
- la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe.⁹⁷

⇒ « Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant ».

Le PAI (projet d'accueil individualisé)

Il concerne certains enfants malades :

- « Le projet d'accueil individualisé (PAI) est avant tout une démarche d'accueil résultant d'une réflexion commune des différents intervenants impliqués dans la vie de l'enfant malade. Il a pour but de faciliter l'accueil de cet enfant mais ne saurait se substituer à la responsabilité des familles. »
- « Le rôle de chacun et la complémentarité des interventions sont précisés dans un document écrit. »
- « Ce document organise, dans le respect des compétences de chacun et compte tenu des besoins thérapeutiques de l'enfant ou de l'adolescent, les modalités particulières de la vie quotidienne dans la collectivité et fixe les conditions d'intervention des partenaires. »
- « Sont notamment précisés les conditions des prises de repas, interventions médicales, paramédicales ou de soutien, leur fréquence, leur durée, leur contenu, les méthodes et les aménagements souhaités. »⁹⁸

A Paris, un PAI projet d'accueil individualisé non médicalisé peut être mis en place dans les cas suivants⁹⁹ :

- pour organiser une scolarisation qui ne nécessite pas des moyens relevant de la MDPH ;
- lorsqu'une évolution est en cours quant à la reconnaissance d'un handicap, dans la perspective d'un PPS ;
- lorsqu'est exprimé un refus de toute intervention extérieure : dans ce cas, le PAI peut constituer une étape de la prise en charge.

Le PAI dit « élargi » peut être un instrument utile dans ces cas.

⁹⁶ « Dans tous les cas, le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. », circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

⁹⁷ Une autre référence réglementaire figure dans le référentiel professionnel commun à tout enseignant spécialisé (premier et second de degré) qui, pour élaborer le projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, « en définit les objectifs et les stratégies, l'articule aux actions pédagogiques, aux projets institutionnels (de classe, de cycle, d'école) » et aux projets des partenaires »⁹⁷ (circulaire n° 2004-026 du 10 février, BO spécial n° 4 du 26 février 2004 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>)

⁹⁸ « Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période », circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003, BO n° 34 du 18 septembre 2003 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm>

⁹⁹ Circulaire académique du 17 décembre 2007 : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/Circulaire_PAI.pdf et le formulaire correspondant : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/doc/PAI_Modele_de_reference_18B.doc

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)

Il a succédé au PIIS (projet individualisé d'intégration scolaire) dont la CCPE¹⁰⁰ (qui n'existe plus depuis le 1^{er} janvier 2006) était garante. Il est défini par une loi, des décrets, des circulaires :

Une loi¹⁰¹

En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant handicapé un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation prévu dans le code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées, avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation.

Un décret sur les dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école¹⁰² :

Le projet personnalisé de scolarisation de l'élève est élaboré à l'issue d'une évaluation de ses compétences et de ses besoins par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH à partir des propositions de la famille, et des équipes pédagogique, éducative et thérapeutique ; il aboutit à des mesures effectivement mises en œuvre. Des adaptations pédagogiques et des aides spécialisées sont mises en œuvre pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Suivant la nature ou la spécificité des besoins, diverses interventions peuvent être prévues dans le PPS : celles des maîtres des classes fréquentées par l'élève, celles des maîtres spécialisés, éventuellement au sein de dispositifs adaptés, ou celles de spécialistes extérieurs à l'école.

Un décret sur le parcours de formation des élèves présentant un handicap¹⁰³

Si l'équipe éducative d'une école souhaite qu'un projet personnalisé de scolarisation soit élaboré pour un élève, le directeur de l'école en informe les parents pour qu'ils en fassent la demande. Il leur propose de s'informer des aides qui peuvent être apportées dans le cadre de ce projet auprès de l'enseignant référent affecté sur le secteur dont dépend l'école. Si les parents, ne donnent pas suite dans un délai de 4 mois, l'inspecteur d'académie informe de la situation de l'élève la maison départementale des personnes handicapées qui prend toutes mesures utiles pour engager un dialogue avec les parents. L'équipe pluridisciplinaire élabore le projet personnalisé de scolarisation de l'enfant, à la demande de ses parents, et après avoir pris connaissance de son projet de formation, élément du projet de vie. Avant décision de la commission (la CDA, la commission des droits et de l'autonomie), le projet personnalisé de scolarisation est transmis aux parents.

Le projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève présentant un handicap.

Si nécessaire, le projet personnalisé de scolarisation est révisé à la demande de la famille ou de l'équipe éducative de l'école concerné. Hormis les aménagements prévus dans le cadre du projet individualisé, la scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires.

Il est enfin défini par une circulaire relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation qui reprend ces différents éléments.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Commission de Circonscription de l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire.

¹⁰¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SANX0300217L>

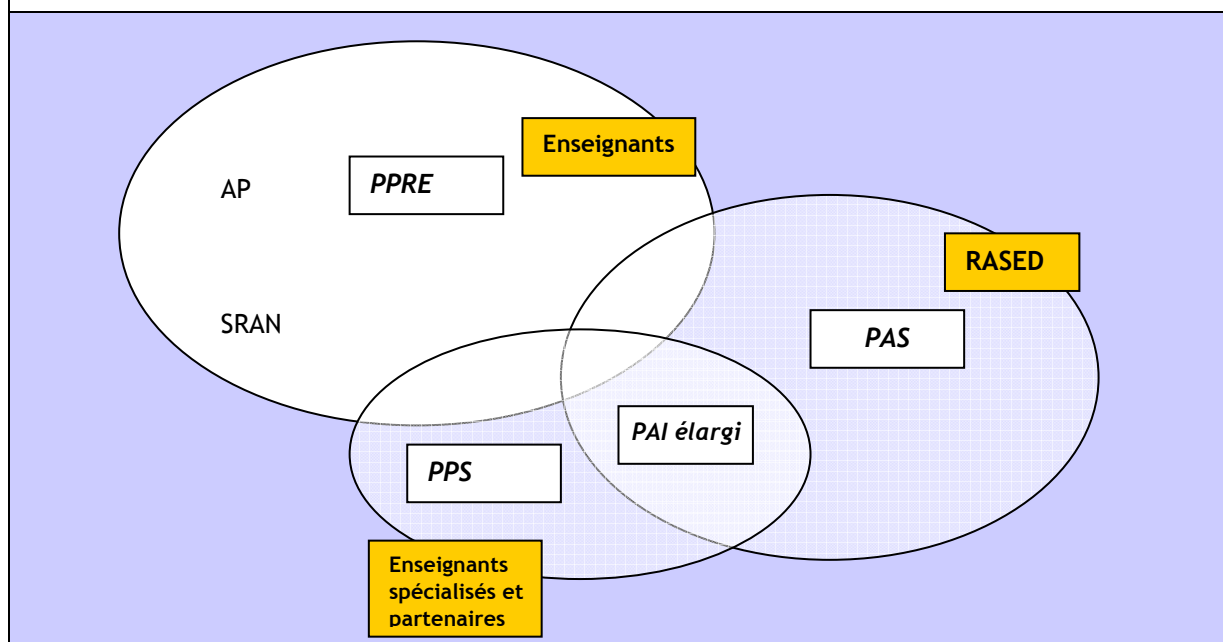
¹⁰² Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/mene0501635d.htm>

¹⁰³ Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005, BO n° 10 du 9 mars 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/10/MENE0502666D.htm>

¹⁰⁴ Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006, BO n° 32 du 7 septembre 2006 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>

Pour résumer et visualiser les dispositifs :

- ⇒ Les éléments du **PPRE (programme personnalisé de réussite éducative)** : aide en classe, aide personnalisée (**AP**), stages de remise à niveau (**SRAN**)
- ⇒ Le **projet d'aide spécialisée** en relation avec la classe (**PAS**)
- ⇒ Le **PAI élargi (projet d'accueil individualisé non médicalisé)** : organise des aménagements légers de la scolarité, et concerne notamment les troubles des apprentissages et les troubles spécifiques du langage (TSL) ; il peut concerner des élèves en situation de handicap non reconnu.
- ⇒ Le **PPS (projet personnalisé de scolarisation)** permet des aménagements importants de la scolarité (accompagnement par un AVS, par un service ou un établissement médico-social ou sanitaire, aménagement de l'emploi du temps ...)



Cette articulation des dispositifs en système permet la prise en compte d'une typologie des difficultés et offre un choix d'actions parmi des dispositifs variés.

Chacun de ces dispositifs peut être articulé avec l'accompagnement à la scolarité (hors temps scolaire).

■ Les professeurs ressources (itinérants)

Enseignants spécialisés expérimentés, ils assurent des missions repérées selon les handicaps : handicap moteur, visuel, auditif, mental et psychique, troubles spécifiques des apprentissages.

Les professeurs ressources, spécialisés, interviennent auprès des élèves, des enseignants et des équipes dans le but de réunir des conditions de fonctionnement et des dispositions matérielles les plus efficaces possibles, de mettre en place des modalités pédagogiques adaptées, d'apporter informations et conseils sur le handicap, d'aider à l'élaboration des PPS et PAI, à la préparation en cas de besoin des dossiers d'orientation, de contribuer au partenariat entre enseignants, équipes de soins et familles.

La liste et la carte des professeurs ressources à Paris sont en ligne sur le site de la [MASEH](#) (Mission Académique à la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap).

■ R'école

L'objectif de ce dispositif

Ce service parisien de médiation scolaire, qui existe depuis 2006, concerne un élève en situation telle qu'il met l'école toute entière en difficulté. Le directeur y fait appel seulement quand toutes les aides (RASED, etc.) et aménagements possibles ont été mis en place et ne fonctionnent pas. Il s'agit de permettre la prise de recul d'une équipe parfois à bout, bloquée, pour reconsidérer la situation en prenant du recul, fournir le temps et l'aide nécessaires à l'élaboration de réponses. Il s'agit de « recoller », restaurer, rendre à l'élève sa place d'élève.

Le dispositif

Une équipe d'une dizaine de personnes se consacre au « **niveau 1** » : des enseignants spécialisés prennent en charge le suivi des demandes ; les EVS médiateurs interviennent auprès des enfants ; un enseignant spécialisé coordonne le dispositif. Les EVS médiateurs sont recrutés en fonction de leur expérience et de leur projet (souvent : concours de professeur des écoles, éducateurs...) et ont un stage initial de 3 à 6 semaines ; une fois en poste, ils bénéficient d'une supervision chaque semaine.

La demande

Elle est faite par l'IEN de circonscription, à la demande du directeur, sous forme d'une fiche de demande.

Évaluation

L'un des enseignants spécialisés prend contact avec l'école après le signalement pour rencontrer lors d'un rendez-vous le plus de personnes possibles concernées par l'enfant et pour observer celui-ci ; il participe à l'équipe éducative et les parents sont associés. L'enseignant spécialisé évalue la situation et en déduit si elle relève ou non du dispositif (ce n'est pas le cas lorsqu'une mauvaise organisation est en cause, une mobilisation de l'équipe insuffisante, des relations entre adultes non mises en place, des personnes ressources non sollicitées, ou encore lorsqu'il ne s'agit pas du temps de la classe, et bien entendu lorsque cela relève du handicap).

Intervention

Les propositions peuvent concerner l'aménagement de l'emploi du temps, le tutorat, un contrat, un changement de classe, l'accompagnement par un EVS de circonscription ou un EVS médiateur du dispositif R'école pendant une durée maximale de 6 semaines : suffisamment pour aider l'école, mais pas pour constituer une solution durable. Un contrat est alors signé entre l'école et R'école. L'enseignant spécialisé organise et suit le travail du médiateur. Il accompagne également l'équipe dans sa recherche de réponses possibles. Il peut aussi y avoir une aide à l'orientation : internat, SEGPA, MDPH. Les situations peuvent être dénouées parfois du fait qu'une personne extérieure à l'école intervient : c'est une différence avec le RASED. L'enseignant spécialisé organise et suit le travail du médiateur. Il effectue également un travail parallèle avec l'équipe dans sa recherche de réponses possibles (enseignant, directeur, RASED notamment) afin que cette médiation ponctuelle puisse se poursuivre au-delà de celle-ci.

Le niveau 2

Après le niveau d'évaluation et de médiation, un « **niveau 2** » d'accueil temporaire correspond à un espace-relais expérimental rue de l'Arbre-Sec dans des locaux appropriés : 5 élèves peuvent être accueillis avec un encadrement renforcé ; le lien reste maintenu avec l'école où l'élève se rend une demi-journée par semaine. Il s'agit de situations exceptionnelles.

■ L'accompagnement à la scolarité : à l'école, hors de l'école

L'accompagnement à la scolarité désigne :

*« l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. »*¹⁰⁵

Clubs Coup de pouce Clé et ALEM (Ateliers Lecture Expression Mathématiques)

Ces actions d'accompagnement à la scolarité en petits groupes sont mises en œuvre en éducation prioritaire uniquement. Elles sont co-pilotées par la mairie de Paris (DASCO), l'APFEE¹⁰⁶ et l'académie représentée par la MAEP (Mission Académique à l'Education Prioritaire)¹⁰⁷.

Elles sont conduites par des enseignants et des animateurs et ont un fonctionnement analogue, l'une pour les élèves de CP, l'autre pour les élèves de CM2. Des malettes de supports pédagogiques sont fournies.

L'inscription est gratuite pour les parents, mais leur engagement dans l'action est une condition.

⇒ Des **Clubs Coup de pouce Clé** existent dans toute la France avec l'APFEE, et s'adressent aux élèves de CP.

Plus de 200 villes pratiquent le Coup de pouce ; à Paris il y a, en janvier 2011, 114 écoles concernées avec 243 clubs.

Le dispositif Coup de Pouce s'adresse à une catégorie spécifique d'enfants et à leurs familles : ceux qui sont identifiés par leur maître en début de CP, comme fragiles en lecture, notamment parce qu'ils n'ont pas l'occasion de partager, le soir après l'école, des moments de lecture ou d'écriture avec un adulte. Ces enfants sont en difficulté légère.

Le Club est constitué d'un groupe de 5 enfants, 4 soirs par semaine, pendant 1h30.

Une séance Coup de Pouce Clé comporte plusieurs temps bien identifiés :

- un temps d'accueil des enfants pendant lequel ils sont invités à échanger sur leurs acquisitions scolaires quotidiennes, leurs apprentissages, leur environnement ;
- un temps de « travail du soir » où l'on fait ce que le maître a demandé (mais il ne s'agit pas de refaire la classe après la classe) ;
- un temps d'animation avec lecture d'une histoire, puis des activités et jeux de lecture et d'écriture.

Les objectifs principaux du Club Coup de Pouce consistent à donner aux enfants fragiles dans l'apprentissage de la lecture, un temps de contact supplémentaire avec l'écrit, à développer l'engagement de la famille aux côtés de l'enfant dans son apprentissage de la lecture.

⇒ Le dispositif **ALEM** (Atelier Lecture Expression Mathématiques) est spécifiquement parisien (62 clubs en janvier 2011).

Les ateliers visent à favoriser l'expression, à renforcer l'autonomie et à consolider les apprentissages des élèves avant leur entrée au collège.

L'atelier ALEM comporte trois temps bien identifiés en groupe de 8 enfants, 2 soirs par semaine, pendant 1h30 : un temps d'accueil des enfants pendant lequel ils sont invités à échanger sur leurs acquisitions scolaires quotidiennes, un temps d'aide aux devoirs, un temps d'animation consacré soit au français (compréhension, expression écrite ou orale), soit aux mathématiques.

¹⁰⁵ Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité : http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_.pdf

¹⁰⁶ L'Apfée (Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école) a pour mission essentielle de prévenir, dès les débuts de la scolarité, les échecs précoces et les exclusions sociales qui leur sont liées. Elle est agréée par le ministère de l'Éducation nationale en tant qu'association éducative complémentaire de l'enseignement public : <http://www.apfee.asso.fr/>

¹⁰⁷ Présentation sur le site académique : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_102075/accompagnement-educatif-et-scolaire?cid=piapp1_68110

⇒ **Les rôles de chacun :**

Le directeur, responsable du site :

- s'assure du respect des cadres et règles du fonctionnement du dispositif ;
- informe le coordonnateur de secteur et le relais cas de difficultés éventuelles ;
- s'assure de la bonne circulation de l'information et de la diffusion des outils pédagogiques ;
- informe et reçoit les parents individuellement ;
- organise une rencontre dans l'école avec les accompagnateurs et les enseignants des enfants ;
- veille au respect du calendrier ;
- s'assure du bon fonctionnement du club et/ou de l'atelier (salle, horaires, présence des enfants et des accompagnateurs) ;
- organise la signature des cartes d'adhérent sous la forme d'une réunion conviviale entre parents, accompagnateurs, enfants et enseignants ;
- fait le point régulièrement sur l'implication des parents ;
- s'assure du retour des évaluations ;
- est co-responsable de la mallette pédagogique.

L'enseignant des élèves :

- participe à la réunion d'information en début d'année ;
- propose les enfants bénéficiaires, avec l'assistance éventuelle du RASED ;
- rencontre individuellement les parents ;
- rencontre le ou les accompagnateurs avant le démarrage du club ou de l'atelier, puis régulièrement tout au long de l'année dont 3 fois sur le temps d'un goûter ;
- s'informe des activités conduites dans les clubs et/ou ateliers ;
- participe aux bilans ;
- renseigne les évaluations.

L'accompagnateur :

- assiste aux formations ;
- prend en charge les enfants du club ou de l'atelier le soir de 16h30 à 18h ;
- respecte les temps de la séance ;
- participe aux bilans ;
- remplit le cahier de bord (CP) ou la fiche semaine (ALEM) ;
- veille à avoir des contacts réguliers avec les enseignants ;
- s'assure de l'implication des parents ;
- s'assure de la réception par les enfants de la revue ;
- est co-responsable de la mallette pédagogique.

L'accompagnement à la scolarité hors de l'école

L'adhésion de la part des associations à la Charte nationale d'accompagnement à la scolarité¹⁰⁸ est une garantie, notamment concernant le caractère laïc de la démarche et le refus de tout prosélytisme.

Les structures portant l'accompagnement à la scolarité (associations notamment) ont souvent recours à des bénévoles sans connaissances particulières (retraités, étudiants). Des formations existent pour les bénévoles.

La tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience : notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens important de la relation avec les enfants et leur famille. Indépendamment de ses éventuelles qualifications (dont un enseignant retraité dispose), il doit être à l'écoute, disponible et établir une relation de confiance ; son rôle consiste parfois à contribuer à « réconcilier » l'enfant avec l'école, à condition qu'il puisse accéder facilement aux attendus de l'école (clarté des devoirs à faire par exemple). Lorsque des liens sont possibles avec l'école, le rôle du bénévole s'en trouve facilité [voir p.52](#).

¹⁰⁸ http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_.pdf

■ Le PRE (programme de réussite éducative) du plan de cohésion sociale

Création, objectifs, type d'actions

Le PRE (programme de réussite éducative) a été mis en place pour les enfants entre 2 et 16 ans scolarisés en éducation prioritaire et/ou en territoire « politique de la ville ». L'enfant et pas seulement l'élève est concerné, par conséquent aussi hors temps scolaire. Il s'agit de repérer les difficultés de manière globale et les analyser pour mettre en place une réponse individuelle propre à chaque situation.

Dans chaque quartier politique de la ville (14 à Paris), l'équipe pluridisciplinaire de réussite éducative est l'instance de réflexion locale sur la solution individuelle à proposer à l'enfant et sa famille. Elle est composée d'intervenants variables selon les équipes locales et travaille dans un cadre réglementé (charte de confidentialité, informations non nominatives...) qui protège enfants et professionnels.

Actions collectives (d'aide à la parentalité par exemple) et actions individuelles (accompagnements personnalisés divers, du type accompagnement dans un centre de soins ou pour une activité de loisir) peuvent être financées par le PRE, qui a été mis en place par les textes suivants.

Une loi en 2005

Elle distingue les secteurs concernés :

« Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. »

Elle précise les publics visés :

« Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degrés et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Ils sont mis en œuvre dès la maternelle ».

Elle indique la structure financière porteuse :

« un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique. »¹⁰⁹

A Paris, il s'agit d'un groupement d'intérêt public (GIP) créé en 2006.

Une circulaire de 2006

Parue au *BO*, elle précise les formes du programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale, dans le cadre du volet éducatif des CUCS (contrats urbains de cohésion sociale) :

- les interventions plus collectives dans les domaines sanitaires et sociaux ;
- une individualisation des parcours et le soutien personnalisé, concernant des activités éducatives complémentaires au travail scolaire.

Elle reprecise les difficultés en jeu :

« Les difficultés scolaires que rencontrent beaucoup d'enfants et d'adolescents résultent bien souvent de facteurs liés à leur environnement social, culturel et familial ou à des difficultés de santé qui peuvent entraîner le décrochage et l'absentéisme scolaires, le repli sur soi et, parfois, des problèmes de comportement. Le programme "réussite éducative" mis en œuvre dans le cadre du plan de cohésion sociale a pour ambition de traiter l'ensemble de ces difficultés. »¹¹⁰

Une circulaire de la DIV (Délégation Interministérielle à la Ville) aux préfets en 2006

Elle redonne les objectifs :

« L'objectif du programme "réussite éducative" est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite, au carrefour de l'approche individuelle et de l'approche collective... »

¹⁰⁹ Article 128 de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, JO n° 15 du 19 janvier 2005 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&dateTexte=>

¹¹⁰ Circulaire n° 2007-004 du 11 décembre 2006 relative à la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS), BO n° 2 du 11 janvier 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/2/MENE0603257C.htm>

Elle ajuste les principes :

« La nouvelle approche donne une place prépondérante au parcours individuel et au "sur-mesure" avec une intervention inscrite dans la durée de professionnels de différentes spécialités et d'associations constituées en réseau au sein d'équipes pluridisciplinaires de réussite éducative. »

Elle redéfinit le PRE :

« Le projet de réussite éducative n'est donc ni un projet scolaire, ni un projet destiné à l'ensemble des enfants d'un quartier, mais un programme d'actions spécifiquement dédiées aux enfants ou adolescents les plus fragilisés et à leur famille vivant sur les territoires en ZUS ou scolarisés en ZEP-REP. Il s'appuie sur un partenariat élargi à tous les acteurs concernés par la mise en œuvre d'une politique éducative à l'échelle locale. »

Elle précise la dimension éducative du PRE :

« Il est l'occasion de revisiter certaines actions du contrat de ville en les ciblant sur les enfants les plus en difficulté et en leur donnant un contenu réellement éducatif (c'est le cas des actions culturelles et sportives notamment). »¹¹¹

La fiche de sollicitation pour le dispositif « réussite éducative »



GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À PARIS

**FICHE DE SOLLICITATION « ETABLISSEMENT SCOLAIRE »
VOLET ANONYME**

Cette fiche est communiquée aux parents de l'enfant concerné au moment de la proposition d'entrée dans le dispositif.

Date de la transmission de la demande au secrétaire technique :

Ecole ou collège :

Equipe pluridisciplinaire sollicitée :

Voici les rubriques de ce document concernant l'enfant dont le nom n'est pas mentionné:

- Sexe - Age - Classe de scolarisation :
- Retard scolaire éventuel (en nombre d'années) :
- Avance scolaire éventuelle (en nombre d'années) :
- Autres structures accueillant l'enfant :
- L'enfant vit : avec ses deux parents - avec ses deux parents de manière alternée - avec un seul de ses deux parents - autre
- L'enfant bénéficie-t-il d'une mesure de protection de l'enfance (mesure évaluation, ou mesure AED ou mesure AEMO) ? Oui - Non
- Si oui, avez-vous recueilli l'accord du service en charge de la mesure pour la mise en place d'un complément de réussite éducative ? Oui - Non
- Type de difficultés rencontrées : scolaire - social - familial - santé/bien-être - parentalité - autre
- Descriptif synthétique de la situation de l'enfant, difficultés repérées :
- Démarches déjà engagées auprès de l'enfant ou de la famille au cours des 2 dernières années en vue de sa réussite scolaire et éducative :
- Suggestions éventuelles d'actions à mettre en œuvre et/ou de partenaires à mobiliser :
- Référent de parcours envisagé :
- Coordonnées du directeur d'école :
- Coordonnées de l'assistant de service social scolaire :

¹¹¹ Circulaire du 14 février 2006 reprise dans la circulaire n°2007-004 du 11 décembre 2006 relative à la définition et la mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS), BO n°2 du 11 janvier 2007 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/2/MENE0603257C.htm>

■ Le projet d'école

Le projet d'école indique l'organisation des actions et moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves.

Une loi puis un décret en 2005 en précisent le contenu et les modalités d'élaboration.

Le projet d'école :

- « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » ;
- « précise pour chaque cycle les actions pédagogiques qui y concourent ainsi que les voies et moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents ou le représentant légal à cette fin » ;
- « détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. »¹¹²

Le projet d'école inclut les modalités de différenciation et d'aide.

- Un décret en 2008 concernant l'aide personnalisée stipule que :
 - « L'ensemble des dispositions retenues est inscrit dans le projet d'école. »¹¹³
- Le texte reformulant en 2009 les missions des RASED donne toute sa place à l'organisation des aides dans le projet d'école :
 - « Le projet d'école permet d'en formaliser les principes d'organisation et de les présenter aux parents et aux partenaires. »¹¹⁴
- La circulaire de préparation de la rentrée 2010 indique les modalités de la différenciation : dans la classe, aide personnalisée, stages de remise à niveau, aides des enseignants spécialisés des Rased et des professeurs surnuméraires :
 - « Le projet d'école permet d'en formaliser les principes d'organisation et de les présenter aux parents et aux partenaires ».¹¹⁵
- La même circulaire évoque les actions de prévention :
 - « Les représentants élus sont associés aux décisions d'organisation de la vie scolaire, incités à prendre part aux instances, aux réunions institutionnelles et aux actions de prévention organisées dans le cadre du projet d'école. »
- La circulaire relative à la rentrée 2011 indique à son tour que :
 - « le projet d'établissement précise les moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et associe les parents à cet objectif. »¹¹⁶

Le projet d'école inclut les actions sur le temps périscolaire, voire extrascolaire, concourant à la mise en œuvre des objectifs nationaux.

- La loi de 2005 précise que le projet d'école :
 - « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. »¹¹⁷
- Ce peut donc être le cas des Clubs Coup de pouce, ALEM, l'accompagnement éducatif et d'autres modalités d'accompagnement à la scolarité.
- La circulaire relative à la préparation de la rentrée 2010 indique que c'est « dans le projet d'école que peuvent être organisés les apports de l'accompagnement éducatif, dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire ».

¹¹² - Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005, BO n° 18 du 5 mai 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

- Décret relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école n° 2005-1014 du 24 août 2005, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

¹¹³ Décret relatif à l'organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires n° 2008-463 du 15 mai 2008, BO n° 25 du 19 juin 2008 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0807572D.htm>

¹¹⁴ Circulaire relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, BO n° 31 du 27 août 2009 : <http://www.education.gouv.fr:8005/cid42619/mene0915410c.html>

¹¹⁵ Circulaire relative à la préparation de la rentrée 2010 », circulaire n° 2010-38 du 18 mars 2010, BO n° 11 du 18 mars 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

¹¹⁶ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée 2011 », BO n° 18 du 5 mai 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>

¹¹⁷ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005, BO n° 18 du 5 mai 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

- La circulaire de mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire était même encore plus précise :
« Le projet d'accompagnement éducatif fait l'objet d'un volet spécifique du projet d'école après validation de l'inspecteur de l'éducation nationale qui veille à la cohérence d'ensemble ». ¹¹⁸
- Un décret de 2005 mentionne le dispositif de « réussite éducative » en indiquant que le projet d'école :
« organise la continuité éducative avec les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire, notamment dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. » ¹¹⁹

■ Les documents transmis à l'IEN

Outre les demandes liées aux initiatives relatives au contexte local de la circonscription, outre le projet d'école bien entendu, plusieurs documents sont nécessairement transmis à l'inspecteur chargé de circonscription concernant les élèves en difficulté.

Certaines démarches et par conséquent dossiers requièrent son avis (orientation en SEGPA par exemple, dossier de recours en commission d'appel concernant le refus du redoublement, demande d'intervention du dispositif R'école [voir p.99](#)).

Au cours de l'année, le directeur transmet à l'inspecteur :

- le **tableau de service** organisant l'aide personnalisée en début d'année et en cas de changement d'organisation :

« Les cent-huit heures annuelles de service précisées ci-dessus sont réparties et effectuées sous la responsabilité de l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription, dans le cadre de la circonscription, et font l'objet d'un tableau de service qui lui est adressé par le directeur de l'école. » ¹²⁰

- le projet d'organisation de l'**accompagnement éducatif** dans les écoles qui l'organisent :

« Le projet d'accompagnement éducatif fait l'objet d'un volet spécifique du projet d'école après validation de l'inspecteur de l'éducation nationale qui veille à la cohérence d'ensemble. » ¹²¹

- les **comptes rendus des conseils** (de maîtres, de cycle, d'école) qui témoignent des initiatives de l'école dans le domaine des aides :

« A l'issue de chaque séance du conseil d'école, un procès-verbal de la réunion est dressé par son président, signé par celui-ci puis contresigné par le secrétaire de séance et consigné dans un registre spécial conservé à l'école. Deux exemplaires du procès-verbal sont adressés à l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription d'enseignement du premier degré et un exemplaire est adressé au maire. Un exemplaire du procès-verbal est affiché en un lieu accessible aux parents d'élèves. »

« Un relevé des conclusions du conseil des maîtres de l'école est établi par son président, signé par celui-ci et consigné dans un registre spécial conservé à l'école. Une copie en est adressée à l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription d'enseignement du premier degré. » ¹²²

- à Paris, le **bilan des maintiens** et le **projet de PPRE** des redoublants est transmis en fin d'année [voir p.93-94](#).

¹¹⁸ Circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 relative à la mise en de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, BO du 19 juin 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800453C.htm>

¹¹⁹ Décret relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école n° 2005-1014 du 24 août 2005, BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

¹²⁰ Circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré, BO n° 25 du 24 juin 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52193/menh1011722c.html>

¹²¹ Circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 relative à la mise en de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, BO du 19 juin 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800453C.htm>

¹²² Décret (modifié) n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, BO n° 39 du 25 octobre 1990 : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>

VII. Ressources : une sélection

- [Une sélection d'articles : alertes et pistes](#)
- [Le soutien : un texte ministériel « historique »](#)
- [Lexique](#)
- [Sigles](#)
- [Bibliographie et sitographie](#)

■ Une sélection d'articles : alertes et pistes

Trois articles nous alertent sur *des risques, des dérives, des impasses* :

- ⇒ Gérard Chauveau : « Dix risques majeurs »
- ⇒ Dominique Bucheton : « Des remédiations qui se révèlent être de fausses pistes »
- ⇒ Philippe Meirieu : « Quelques alertes salutaires concernant la personnalisation »

Deux documents nous donnent *des pistes*, nous aident à penser l'action, concrètement :

- ⇒ Roland Goigoux : typologie selon 7 familles d'aides
- ⇒ Bruno Egron : typologies d'organisation, d'accompagnement de l'enseignant, d'actions d'aide.

GERARD CHAUVEAU : « DIX FAÇONS DE NE PAS AIDER »

Dans un article intitulé « Dix risques majeurs »¹²³, Gérard Chauveau met en garde contre les effets néfastes d'une aide pourtant indispensable. Il liste dix façons de procéder qui peuvent entraver le succès de l'aide au destinataire en difficulté.

« 1. Le saupoudrage
L'aide se limite fréquemment à une intervention fragmentée, émiettée, épisodique. Son impact est alors superficiel, voire insignifiant. Par exemple l'aidant prend en charge un élève une fois (une heure) par semaine alors que celui-ci aurait besoin qu'on concentre les forces et les efforts ou qu'on lui apporte un soutien intense et continu. Selon cette conception, le meilleur professionnel de l'aide est celui qui « papillonne » ou « s'éparpille » : on apprécie son travail au nombre d'enfants « suivis » et au nombre d'écoles « couvertes » (ou visitées).
2. La substitution
L'aide se situe souvent à la place d'une séquence pédagogique. Alors que les élèves aidés sont en difficulté en lecture-écriture et/ou en mathématiques, on remplace certaines activités scolaires de lecture-écriture ou de mathématiques par des aides dans d'autres domaines : comportement, socialisation, psychomotricité...
3. La diversion
On détourne l'attention du problème qu'on prétend traiter (conduite d'évitement), on distrait. Par exemple, on va offrir à un élève en difficulté en lecture-écriture toutes sortes d'activités éloignées de la langue écrite, ou bien on va axer les aides sur l'ambiance (ou le climat, le relationnel) alors qu'on annonçait vouloir améliorer les apprentissages scolaires.
4. La sous-stimulation
Certaines aides relèvent des pédagogies « d'attente » ou des enseignements « allégés ». Elles sont fondées sur l'idée que « ces enfants-là » - les élèves à risques, à problème, en difficulté - ne peuvent pas recevoir autant de stimulations ou de prestations intellectuelles que les sujets dits normaux. En guise du « plus » annoncé (une aide psychologique, un soutien, une rééducation, un enseignement mieux adapté), on donne « moins » à ceux qui ont moins : moins d'enseignement, moins d'activités cognitives, moins d'ambition pédagogique, moins d'occasions d'apprendre et de résoudre des situations-problèmes (voir aussi les risques 2 et 3 ci-dessus).

¹²³ *Les Cahiers pédagogiques*, n° 436, octobre 2005, dossier « Aider les élèves ? » : http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=1875, publié à nouveau dans le hors-série numérique, dossier « Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école », n° 22, octobre 2010 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7036>
L'article complet : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/doc/Chauveau_article_complet.doc

5. La dépendance

La personne s'accoutume à l'aide qu'elle reçoit et ne peut plus « s'en passer ». À moins que ce ne soit l'aidant qui ne puisse interrompre sa relation d'aide ! On voulait aider le sujet à devenir plus autonome et on produit un « assisté », un individu un peu plus dépendant et déresponsabilisé.

6. Le désengagement

La déresponsabilisation peut également « toucher » les autres intervenants ou professionnels concernés. Par exemple, des parents ou des enseignants ont tendance à se décharger du problème (ou de l'enfant-problème), sur les spécialistes ou sur le service spécialisé (RASED¹²⁴), CMPP¹²⁵...). Quelques-uns, qui avaient su faire face jusqu'à l'arrivée des professionnels de l'aide spécialisée, se retirent ou se démobilisent.

7. La ségrégation

On a souvent tendance à mettre à part ou à l'écart la personne en difficulté (ou « à problème ») avant ou afin de lui apporter l'aide jugée indispensable. On commence par séparer et marginaliser l'aidé en le plaçant dans une structure « spéciale » et peu valorisée. Dès le départ, l'aidant est en pleine ambiguïté ou en plein dilemme : son action va-t-elle favoriser la réussite et l'intégration du sujet aidé ou entériner sa relégation (par exemple dans une filière de l'éducation spécialisée ou d'une structure perçue à tort ou à raison, comme « voie de garage », « classe ghetto », etc.) ? Ces procédures « ségréguatives » sont étroitement liées aux logiques différentialistes (celles qui se focalisent sur « la différence », la particularité ou la spécificité de celui qu'on veut aider). Elles reposent sur un postulat : le destinataire de l'aide se caractérise essentiellement par des traits et des besoins spécifiques, il nécessite donc des mesures complètement spécifiques ou particularistes (un « traitement » à part).

8. La stigmatisation

À partir du moment où, dans une population tout venant, on isole un sujet particulier (repéré et choisi à partir de ses difficultés, ses problèmes...) pour lui donner une aide particulière avec un spécialiste, on risque de faire deux choses opposées en même temps. Ainsi, dans nombre de prises en charge psychopédagogiques classiques, on mêle le traitement et le signalement ; celui-ci « montre du doigt », officialise et légitime la catégorisation négative de la personne aidée (« handicapé », « inadapté », « inapte »...). On apporte à la fois un plus (une aide, un soutien) et un moins (l'étiquetage négatif, la dévalorisation) ; on enclenche deux processus contradictoires qui s'annulent ou s'annihilent.

9. La pathologisation

Il n'est pas rare que les aides et les aidants polarisent uniquement sur les déficiences, les déficits, les « défauts » (défaillances, défauts) du sujet à aider. En négligeant les potentiels, les ressources, les acquis, voire les atouts de l'aidé, l'approche déficitariste (ou déféctologique) rend difficile le déclenchement d'une dynamique positive. Celle-ci suppose qu'on prenne appui sur les points forts de celui qu'on aide. Si l'on ne prend en compte pour le définir et pour l'aider, que ses manques et ses carences, on se contentera le plus souvent de « gérer l'échec » au lieu de générer la réussite ; et l'on sera tenté de « renvoyer » l'aide aux élèves en difficulté aux intervenants du secteur psycho-médical ou de l'enseignement spécialisé.

10. L'ambivalence

Certains enseignants sont à la fois très demandeurs d'aides (et d'aidants) aux élèves en difficulté et très durs, parfois à la limite de la violence et du rejet, dans la présentation de ces derniers. Les élèves aidés ont alors l'impression d'entendre un double langage, de recevoir deux messages simultanés et opposés : « Viens, on va t'aider, tu vas y arriver, tu dois y arriver. » et « Tu es incapable d'y arriver, tu as trop de handicaps, trop de défauts. » Ils sont pris au piège de l'injonction paradoxale : « il faut de l'aide, c'est indispensable, voire urgent »... et « ça ne servira à rien ».

Et pourtant, il en faut

On le voit : si l'on n'est pas très vigilant et rigoureux, le remède peut être inefficace ou pire que le mal. Mais ces constats n'ont d'intérêt que s'ils permettent de repérer ou de proposer des types d'aides et des modes d'intervention plus efficaces... ou/et de réduire ou d'éliminer les risques et les effets pervers les plus fréquents. (...) »

¹²⁴ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

¹²⁵ Centre médico-psycho-pédagogique.

DOMINIQUE BUCHETON : « DES REMEDIATIONS QUI SE REVELENT ETRE DE FAUSSES PISTES »¹²⁶

« On cherche ici à comprendre pourquoi certaines pistes possibles peuvent se transformer en impasses. Pour quelles raisons tous ces dispositifs multiples de remédiation, d'aide méthodologique, de rattrapage, de soutien, patiemment inventés et tentés, notamment en ZEP, par les enseignants soucieux de trouver les moyens d'apporter des réponses à toutes ces insuffisances, échouent fréquemment ou, lorsqu'ils réussissent, voient leur bénéfice s'effacer rapidement. Parfois, ils renforcent même l'échec scolaire.

Ce fut le cas par exemple dans les années 90 des classes de français organisées au collège en groupes de niveau puis en groupes de besoin. De manière insidieuse, elles continuaient d'augmenter les écarts entre les élèves : les moyens stagnaient, les bons progressaient de façon spectaculaire et les plus faibles s'installaient dans des comportements de plus en plus passifs et négatifs. Force est de constater que *plus* d'aide individualisée des maîtres accueillant des groupes *plus* restreints, *plus* d'heures de français et de mathématiques en sixième, *plus* de sorties culturelles, *plus* d'heures de méthodologie, de lecture d'énoncés de problèmes, etc. ne réconcilient pas en profondeur avec l'école ces élèves en rupture avec elle.

Lorsqu'on observe les classes d'élèves en difficulté, qui mettent certains enseignants (même chevronnés) eux aussi en difficulté, on constate que tout se passe comme si ces élèves voulaient *imposer*, par leurs conduites de refus, par les résistances manifestées (volontairement ou non, consciemment ou non) les règles de vie de la classe, parfois les contenus enseignés et les méthodes pédagogiques employées. Un équilibre se met alors en place, sournoisement négatif, dont il est difficile de sortir. L'enseignant n'est plus alors vraiment le maître. Les élèves en refus résistent, parfois gagnent ou, plus pervers, font semblant de faire gagner le maître. Le calme s'installe, les tâches deviennent plus occupationnelles que formatives.

Les auteurs de l'étude sur les difficultés en mathématiques signalent dans leur discipline deux écueils majeurs dans les réponses données à ces difficultés :

La simplification excessive

Ils constatent une tendance à la simplification à l'extrême et à la négociation à la baisse des consignes, objectifs, tâches :

- a) la baisse est « locale » au cours de chaque séance, l'apport d'aides escamote les difficultés ;
- b) la baisse peut être globale, en termes de programmation pour l'année, le cycle.

L'individualisation fusionnelle

La réponse peut aussi prendre la forme d'une individualisation extrême de l'aide en réponse à une demande de relation individualisée exclusive. C'est répondre exclusivement sur le plan pédagogique pour en réalité, laisser l'élève dans une relation de dépendance à l'égard des dispositifs d'aide, incapable de prendre d'initiative, incapable d'un effort autonome, incapable en réalité de se construire :

- 1) dans la distance à l'adulte ;
- 2) dans la distance à ses pairs (il doit accepter de s'en distinguer, de *ne pas faire corps* avec eux... problème posé par ces classes où avoir une bonne note est mal vu parce que cela vous distingue) ;
- 3) dans la distance à soi, enfin.

Nous pourrions compléter ici la liste de ces réponses qui amènent à des dérives.

Le retour aux « fondamentaux »

De manière récurrente, on voit ressurgir l'appel à un « retour aux sources », aux « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves », aux « compétences fondamentales », aux « compétences [dites] de base ». En réalité, il s'agit de revenir à une conception cumulative et progressive du savoir-écrire, qui correspondrait pour la rédaction à cette conception linéariste de la lecture qui imposait, dans les salles d'asile du XIXe siècle, qu'on apprenne d'abord les lettres, puis les syllabes, puis les mots simples, etc., et qui retardait jusqu'au CM le moment où l'on écrivait de courts paragraphes¹²⁷.

Ces exercices ou apprentissages dits de base ne correspondent dans la discipline français à aucune réalité langagière : dès que l'élève parle, écrit ou lit en CP, raconte la moindre histoire, il est obligé de résoudre une très grande complexité d'opérations cognitives, langagières et culturelles pour fabriquer du sens. Outre qu'il n'est pas certain qu'il ait existé un âge d'or de la pédagogie du français..., on ne peut que faire remarquer que les élèves en difficulté sont ceux qui aiment bien les bons vieux exercices : dictées, grammaire... Toutes formes de tâches répétitives, qui pointent précisément le problème à résoudre, qui satisfont leurs représentations du travail scolaire, qui ne nécessitent pas de fabriquer du sens et encore moins de penser par soi-même. La question est à poser en ces termes : *peut-on apprendre à écrire en passant son temps à faire des exercices ?*

¹²⁶ Ce texte est extrait d'*Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, dir. Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, Delagrave/CRDP de Versailles, coll. « Pédagogie et formation », 2002. Pour y accéder ainsi qu'à deux autres chapitres sur le site Bienlire : <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-remediation.asp>

¹²⁷ Frédéric Dajez, *Les Origines de l'école maternelle*, PUF, coll. « L'Éducateur », 1994.

Un excès de guidage et d'accompagnement des tâches

Une autre tentation très présente en français : trop d'étayage. Pour être sûr que l'élève se fait une représentation claire de la tâche, l'enseignant passe un temps important à clarifier les consignes, les faire répéter, établir des listes de critères, donner des modèles rigoureusement analysés ou des marches à suivre impératives... Un temps passé à négocier la tâche et à la *diriger* dans le but d'aider : l'effet paradoxal est que l'excès de guidage retarde le moment d'entrer dans la tâche et surtout décharge les élèves d'une partie de sa gestion.

Ainsi retrouvons-nous les observations de nos collègues didacticiens des mathématiques : en facilitant ou en sur-étayant les tâches, la multiplication des dispositifs d'aide et de soutien rend ces élèves plus dépendants à la fois du maître, des consignes, du contexte immédiat. Ils empêchent d'une certaine façon les *conduites de prise de risque* que demande tout travail intellectuel et de ce fait renforcent les difficultés mêmes auxquelles ils cherchent à remédier. Ils empêchent ainsi que ne se construisent les attitudes intellectuelles et langagières nécessaires au travail de l'école.

Anecdote : Qu'on imagine *a contrario* un instant *l'aventure extraordinaire* que représente pour un petit de classe préparatoire le tout premier texte qu'il écrit aux environs de février pour raconter une visite de sa classe au port de Collioure. Il connaît un certain nombre de mots, de graphies, de lettres et il se jette dans une écriture « longue », sans douter un instant de pouvoir y arriver. Le maître est là, bienveillant, répondant à la demande des élèves ; quatre copains, chacun à son texte autour de la table, aident aussi. On cherche sur les écrits collés sur les murs, dans les albums lus. À la fin de l'atelier écriture, ce petit élève lit et recopie son texte, différent de celui des copains : deux ou trois petites phrases souvent, mais les *siennes*, qui racontent son expérience particulière¹²⁸. Pendant ce temps, dans d'autres classes, ce qu'on appelle écriture, c'est déplacer et coller quelques étiquettes de mots étudiés dans la leçon du livre de lecture !

Qu'est-ce en effet qu'apprendre sinon partir à l'aventure, si ce n'est accepter en profondeur qu'on ne sait pas, qu'on a besoin de modifier ses habitudes, d'inventer de nouveaux itinéraires, de nouveaux outils, de nouvelles stratégies pour réaliser les tâches demandées (que ce soit en EPS, en biologie ou pour écrire un récit de fiction qui intéresse un lecteur) ?

Les élèves en difficultés ont souvent peur de la nouveauté. Ils veulent toujours refaire la même chose, le même problème, le même récit, relire les mêmes livres. Les conforter dans cette tendance ne les sécurise qu'en apparence.

La dilution du travail dans la suractivité ou la déscolarisation des tâches

On pense parfois mobiliser les élèves en dépayant les pratiques d'écriture grâce à des projets longs, souvent ambitieux, preneurs de temps, qui invitent les élèves à sortir de l'école, à déscolariser l'écriture comme on a souhaité, un temps, déscolariser la lecture. Il n'y a aucune raison en effet de faire de l'école une terre austère où le plaisir et le jeu sont exclus. Mais le danger est de désolidariser les apprentissages de ces tâches, de rendre plus difficile le retour aux tâches quotidiennes de l'école et le transfert des connaissances et des savoir-faire et, de rendre plus difficile la construction de l'école comme espace d'un *travail intellectuel*.

Un autre écueil est aussi d'imaginer que pour maintenir l'attention des élèves, il faille en permanence changer de projets. On constate que les enseignants les plus actifs et combattifs sur le front de la lutte contre l'échec scolaire démultiplient et diversifient en permanence les tâches d'écriture en puisant à toute l'histoire de la didactique de l'écriture : jeux d'écriture, jeux poétiques, textes libres, journal scolaire, lettre aux correspondants, écrits formalisés inspirés des travaux d'Écouen ou d'EVA. Pour autant une étude attentive des résultats des élèves dans une classe ZEP de CM2, observée toute l'année¹²⁹, montre que si tous progressent de façon importante, on constate que ce sont les élèves les plus en difficulté qui progressent le moins. On peut penser alors qu'en passant trop vite d'un projet à un autre, on ne leur laisse pas assez de temps pour intérioriser et stabiliser les savoirs et compétences que celui-ci a nécessités. Faire beaucoup écrire, de manière brève et diverse, ne suffit de toute évidence pas. Il faut du temps, suffisamment de continuité et de reprise pour que l'élève puisse effectuer un parcours personnel d'écriture sans pour autant se lasser. »

¹²⁸ Classe de J. Valdivia, ZEP Perpignan.

¹²⁹ M. Simon, *Suffit-il de faire beaucoup écrire pour développer des compétences d'écriture ?*, mémoire professionnel PE2, Montpellier, IUFM, 2000.

PHILIPPE MEIRIEU : QUELQUES ALERTES CONCERNANT LA PERSONNALISATION¹³⁰

« Alerte n° 1 : Ignorer la personne à l'école, c'est, parfois, lui donner une chance pour repartir à zéro et se dégager des déterminismes qui l'enserrent... »

Voilà, de toute évidence, une banalité dont chacun a pu faire l'expérience et qu'il ne faut pas oublier. Il y a une manière d'ignorer méthodiquement l'ensemble des soucis et des problèmes que trimbale l'élève qui contribue à l'en délivrer, au moins partiellement. Cette posture peut constituer une sorte d'interpellation de l'intelligence de l'élève, de sa capacité à distancier dont il n'est pas rare qu'il sache se montrer digne.

Alerte n° 2 : Etre attentif à la personne, c'est parfois enfermer l'élève dans des catégories psychologiques, chercher absolument à expliquer ses actes au lieu d'interpeller sa liberté.

Pour illustrer ce propos, il faudrait faire une histoire de l'immense fascination exercée sur les enseignants par les typologies caractérologiques de toutes sortes et, aujourd'hui, par le "discours psy". Or, rien n'est plus dangereux que d'interpréter ainsi la personne, même avec les meilleures intentions du monde... Une telle attitude oublie que, selon la formule de Lacan, "il n'est d'interprétation possible que dans le transfert"... Car, sinon, qui me garantit qu'en parlant de l'autre je ne parle pas d'abord de moi ? Le danger est d'autant plus grand que je me prétends alors, simultanément détenteur de la vérité de l'autre à sa place.

Alerte n° 3 : Une pédagogie différenciée qui prétendrait donner exactement à chacun, à chaque instant, ce dont il a besoin, en s'appuyant sur une analyse exacte de sa personnalité serait plus proche du dressage que de l'éducation...

Là encore, beaucoup d'entre-nous en ont fait l'expérience : ce qui est formateur dans la pédagogie différenciée c'est qu'elle ouvre des espaces de négociation possibles, comme le dit Philippe Perrenoud, dans un système où tout est bien souvent verrouillé. C'est pourquoi je suis convaincu, pour ma part, qu'en matière pédagogique, la réussite n'est pas la perfection... c'est dans les imperfections de la différenciation, dans les inadéquations entre les besoins et les réponses, les difficultés et les remédiations que - pour autant que ces écarts soient analysés - l'élève accède à la conscience de ses stratégies d'apprentissage, élargit sa palette de ressources méthodologiques, prend progressivement l'initiative d'adapter les moyens qu'il prend aux résultats qu'il veut atteindre... bref, accède à un peu d'autonomie.

Alerte n° 4 : Respecter la personne de l'élève, c'est d'abord être rigoureux avec lui dans la présentation des savoirs et l'organisation des situations d'apprentissage.

Combien de fois, en effet, voit-on des relations entre maîtres et élèves se dégrader parce que la rigueur didactique n'est pas garantie ? Certes, le maître sait, mais il ne sait pas vraiment le niveau épistémologique de ce qu'il doit enseigner et ses connaissances académiques ne lui permettent pas de travailler dans le registre de la genèse de savoirs proprement scolaires. L'élève est, alors, mis en difficulté et il peut exister une tentation sournoise de récupérer au relationnel les échecs de la didactique : "Moi, j'ai de bonnes relations même avec les cancrs !". Certes, c'est mieux que rien. Mais, à tout prendre, il vaudrait mieux éviter qu'il y ait des cancrs !

Alerte n° 5 : Une trop grande insistance sur la dimension interpersonnelle en pédagogie peut dégénérer dans une relation duelle infernale de fascination/répulsion.

Certes, nous nous situons ici à la limite et le phénomène est, en tant que tel, assez rare. Mais on ne peut, pour autant, l'ignorer. "Je m'intéresse à ta personne, je prends du temps pour toi... Et toi, tu ne t'intéresses pas à moi ? Je sais bien que je n'ai pas à attendre de reconnaissance, mais quand même tu pourrais faire un effort !... Et puis, après tout, tant pis pour toi ! Tu n'en vaux pas la peine ! Puisque tu me rejettes, je te rejette aussi et tu en subiras les conséquences !!"

Alerte n° 6 : A trop personnaliser la relation, le maître oublie qu'il n'est qu'un médiateur et ne permet pas toujours à l'élève d'accéder à l'autonomie.

On connaît le phénomène : si le maître est la loi, quand le maître n'est plus là il n'y a plus de loi. Si le maître est le savoir, quand le maître n'est plus là il n'y a plus de savoir et l'on recherche indéfiniment celui qui est supposé savoir. Si le maître est l'Ecole, quand le maître quitte sa classe et ses élèves avec lui, rien de ce qui aura été appris à l'Ecole ne pourra être détaché du maître... »

¹³⁰ Extrait du site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm>

ROLAND GOIGOUX : 7 FAMILLES D'AIDE¹³¹

Roland Goigoux propose de placer pendant le temps d'aide personnalisée des tâches d'enseignement proches de celles utilisées habituellement en classe mais qui se prêtent bien à un étayage soutenu, classées en 7 familles, désignées par 7 verbes d'action :

1. Exercer :
systematiser, automatiser ; il s'agit de donner un temps supplémentaire pour s'entraîner.
2. Réviser :
faire le point, de revenir sur ce qu'on a fait, synthétiser ; préparer une évaluation commune.
3. Soutenir :
observer, accompagner l'élève au travail, étayer sa réalisation, verbaliser les objectifs et les contenus, expliciter les procédures ; le soutien passe par l'observation du travail de l'élève sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation. avec beaucoup plus d'explicitations, pour aider les élèves à réaliser l'exercice, en mettant des mots sur l'activité de résolution, sur les procédures : comment on va s'y prendre, où sont les outils qui peuvent aider... il s'agit de « mettre le haut-parleur sur la pensée » en verbalisant les opérations intellectuelles qu'on est en train de faire.
4. Anticiper :
réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective : c'est une différenciation en amont ; l'objectif est de réduire, pour les élèves en difficulté, la part d'inconnu. Exemple de travail préparatoire à la lecture : travailler en amont l'identification des mots en précisant le but de cette tâche aux élèves.
5. Revenir en arrière :
reprendre, combler des « lacunes ».
6. Compenser :
enseigner des connaissances et des compétences requises par les tâches scolaires habituelles mais peu ou non enseignées, parce qu'elles semblent aller de soi comme certaines procédures et stratégies ; par exemple : pour copier une courte phrase, certains élèves font 8 prises d'information, d'autres 28 : cela s'enseigne...
7. Faire autrement :
enseigner la même chose autrement ou la faire enseigner par quelqu'un d'autre.

¹³¹ Dans une interview au *Café pédagogique* le 15 septembre 2009 :

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/105_elem_aide.aspx

BRUNO EGRON : ORGANISATION, ACCOMPAGNEMENT, ACTIONS¹³²**Trois grands types d'organisation**

⇒ **L'aide mise en œuvre par le maître de la classe** : son avantage est la bonne connaissance des élèves, les liens forts avec les activités de la classe, d'où un transfert plus facile des connaissances et compétences acquises pendant l'aide dans les apprentissages en classe. Les limites sont le regroupement d'élèves de difficultés différentes et donc de besoins différents, qui peut entraîner un travail en petit groupe risquant de ne pas répondre aux besoins de chaque élève.

⇒ **Le regroupement d'élèves selon les besoins** concerne les domaines et les disciplines dans lesquels apparaît la difficulté (lecture-compréhension, numération...), ou démarches et fonctionnements difficiles (compréhension de la consigne, mémorisation...). L'enseignant accueille alors des élèves qui ne sont pas forcément de sa classe. L'intérêt est d'avoir un groupe relativement homogène dans les besoins, la prise en charge permet de faire travailler le groupe. Cette configuration nécessite un fort travail d'échanges entre les enseignants pour évaluer les élèves et l'impact des actions sur les apprentissages en classe.

⇒ **Le regroupement de deux enseignants avec leurs élèves**. Ce dispositif reprend les avantages du premier type de dispositif, permet de gérer plus facilement des groupes de niveau, d'échanger savoirs et compétences et de poser un double regard sur l'analyse des difficultés. Il impose aussi une organisation commune des séances (définition des objectifs, supports, modalités...) et une bonne entente entre les enseignants.

L'accompagnement des enseignants

⇒ **Une connaissance fine des difficultés des élèves** qui identifie les causes possibles de la difficulté, pas seulement en termes de connaissances ou de compétences, mais en termes de stratégies, démarches, représentations et sur les plans psycho-affectif et socio-affectif, pour cela, l'aide d'un enseignant spécialisé peut être utile.

⇒ **La motivation des élèves**, les élèves connaissent le but de l'aide, ils perçoivent le sens ou l'intérêt des apprentissages ou des activités proposés.

⇒ **Le maintien de leur attention**, celle-ci est régulière tout au long de l'activité, les élèves qui décrochent sont ramenés à la tâche.

⇒ **La proposition de tâches accessibles**, l'élève dispose de toutes les aides, matérielles, notionnelles, stratégiques dont il a besoin pour réussir la tâche, elle lui est accessible, y compris avec une aide.

⇒ **L'identification des obstacles à l'apprentissage**, les difficultés de l'élève pendant l'activité sont identifiées et prises en compte.

⇒ **Le suivi des étapes de l'apprentissage**, les étapes didactiques sont bien identifiées et proposées à l'élève.

⇒ **La démonstration**, des modèles de solutions sont proposés, soit par l'élève, soit par le groupe, soit par l'enseignant.

Les actions⇒ **La reprise**

Certains élèves n'ont besoin que d'une reprise accompagnée d'une tâche, d'un exercice fait précédemment dans la journée. L'enseignant les suit dans leur recherche, leur élaboration, en pointant les erreurs et en amenant les élèves à s'exprimer sur leur démarche, en s'appuyant éventuellement sur le groupe. La simple mise en mots d'une stratégie erronée, puis corrigée, suffit parfois à surmonter l'erreur.

⇒ **L'anticipation**

Un apprentissage nouveau peut être préparé avec l'élève : travail sur les savoirs préalables nécessaires, et avancée éventuelle sur les acquisitions nouvelles. Ce travail a l'intérêt de ne pas mettre l'élève en situation d'échec dans la séance en classe, mais nécessite, pour l'enseignant, d'anticiper sur ses difficultés.

Exemples : la lecture, par l'enseignant, puis l'étude d'un texte avant la leçon pour en repérer les personnages, les actions, le vocabulaire... permet de lever les implicites, les difficultés de compréhension... et pour l'élève d'être en confiance et en réussite lors de la séance en classe.

⇒ **L'automatisation des apprentissages**

Après la phase de compréhension, les élèves ont besoin d'automatiser, de systématiser les nouveaux acquis (c'est le cas particulièrement en lecture). Ce travail de systématisation est généralement fait en classe mais les élèves en difficulté d'apprentissage ont parfois besoin d'un temps plus important.

Exemples : combinatoire, écriture et calcul d'une multiplication...

¹³² Extrait de l'article de Bruno EGRON, IEN ASH, responsable de formation à l'INSHEA, « L'aide personnalisée, quelques pistes », *Blé 91*, bulletin de liaison des enseignants de l'Essonne, n° 43, juin 2009 : <http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr/ble/ble-43.pdf>

⇒ **La reprise des acquis manquants**

Les difficultés peuvent naître de « bases » non acquises, qu'il faut reprendre.

Exemples : travail de discrimination phonologique pour un élève de CP, la numération de position en C3 pour maîtriser la technique opératoire de la multiplication...

⇒ **L'aide à la planification de l'action**

L'élève montre des difficultés à organiser son travail, soit sur un plan matériel (difficulté à identifier le matériel et les supports nécessaires), soit, le plus souvent, sur un plan stratégique (absence ou mauvaise méthode de travail).

Exemples : copie d'un texte, écriture d'une rédaction, résolution de problème.

⇒ **Le travail de la mémorisation**

Beaucoup d'élèves en difficulté éprouvent des difficultés à mémoriser, c'est plus par manque de méthode que par manque de « moyens ».

Exemple : aide à la mémorisation d'une leçon, d'une poésie, d'un texte.

⇒ **L'identification des stratégies cognitives**

La mise en œuvre de stratégies cognitives opérantes est cruciale pour les apprentissages. Ces stratégies sont acquises de manière intuitive par la plupart des élèves. La non-identification des stratégies opérantes ou leur rareté dans des situations où elles doivent être multiples sont les sources principales de la grande difficulté d'apprentissage.

Cette approche nécessite de bonnes connaissances quant à l'observation de l'élève, l'analyse de son activité, l'analyse des causes de la difficulté et les réponses à apporter.

L'aide passe par un travail d'explicitation des stratégies à utiliser, puis ensuite d'automatisation de ces stratégies¹³³. Nous sommes ici aux frontières de l'aide spécialisée, que beaucoup d'enseignants chevronnés sont à même de mettre en œuvre.

Exemples : lire un tableau à double entrée, comprendre un texte...

■ Le soutien : un texte ministériel « historique »

La loi dite « Haby », puis un arrêté et des circulaires, déclinent en 1975¹³⁴ la préconisation de pratiques pédagogiques de soutien de façon très détaillée, comme le montrent les larges extraits qui suivent¹³⁵, et qui, en dépit de quelques termes « datés » (*rattrapage*), donnent l'impression, à 35 ans de distance, d'un discours familier : modalités de soutien dans le cadre des activités courantes de la classe, individualisation des activités de certaines séquences avec 30 min par jour détachées de la classe pendant 2 à 3 semaines, groupes homogènes...

« Il est de constatation courante qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés ou font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les acquisitions scolaires constituant les objectifs assignés à la classe qu'ils fréquentent.

Ce peut être le cas de façon à peu près permanente pour certains d'entre eux, ou n'être qu'accidentel pour d'autres. Cela peut concerner, selon les élèves, l'ensemble des domaines d'acquisitions ou seulement l'un d'eux. (...)

Il s'agit en l'occurrence d'élèves qui ont leur place dans une classe normale, mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, soit de façon suivie, soit temporairement, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent.

Ainsi se propose-t-on d'éviter que ne s'instaure pour eux, par rapport à la progression adoptée pour l'ensemble de la classe, un décalage qui risque d'aller en s'aggravant, de compromettre la qualité des acquisitions réalisées et la possibilité d'effectuer celles qui sont prévues ultérieurement, ce qui exposerait ces élèves à un redoublement de classe. L'ensemble de ces pratiques constitue la " pédagogie de soutien "»

¹³³ Voir le paragraphe « automatisation des apprentissages » ci-dessus.

¹³⁴ Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation n° 75-620, JO du 12 juillet 1975 : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/loi_haby.shtml

¹³⁵ Extraits de la circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977 relative à la pédagogie de soutien à l'école primaire (application de l'arrêté du 28 mars 1977), BO n° 13 du 7 avril 1977 <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1175>

Les modalités de mise en œuvre des actions de soutien sont regroupées en quatre grands types, « entre lesquels des formules intermédiaires sont concevables » :

Premier type : dans le cadre des activités courantes de la classe

« Le premier de ces types consiste, pour le maître, à veiller, dans la conduite des activités courantes de sa classe, à ce que ses démarches pédagogiques revêtent au maximum le caractère de relation d'aide, essentiel à toute action éducative.

Toutes les instructions relatives aux différents domaines d'activités de l'école primaire préconisent la pratique d'une pédagogie active, celle par laquelle les activités effectives des élèves prennent plus d'importance que le discours magistral :

- démarches d'exploration et de découverte ;
- tâtonnement expérimental ;
- dialogue des élèves entre eux et avec le maître ;
- efforts de formulation des notions, des relations ou des techniques découvertes ;
- activités de réinvestissement ;
- exercices d'assimilation et d'entraînement, etc.

De telles pratiques permettent au maître, s'il sait être suffisamment attentif aux réactions et comportements individuels des élèves, de détecter sans retard les hésitations, les piétinements, les erreurs ou échecs partiels qui sont indices d'incompréhension, de difficultés d'assimilation, d'insuffisance de fixation ou d'interprétation erronée de la part de tel ou tel enfant.

Il lui appartient alors de s'efforcer de circonscrire au mieux ces défaillances et leurs causes probables afin de pouvoir selon le cas et dans le déroulement même des activités, poser les questions, suggérer les situations, les exemples ou les démarches propres à mettre l'élève sur la voie de la réussite, de l'aider à surmonter la difficulté qui l'égaré, le freine ou l'arrête.

Cette vigilance de la part du maître convaincu que l'efficacité de son action pédagogique réside dans ce que les élèves font et découvrent grâce à la façon dont il guide leurs activités, davantage que dans ce que lui-même expose ou apporte, est facteur d'une connaissance plus sûre des possibilités des uns et des autres, ce qui conduit à régler les démarches pédagogiques en fonction de ces possibilités. Ainsi, le maître est à même de déceler les situations de difficulté dans lesquelles peuvent se trouver tel ou tels élèves au moment même où elles se manifestent, et d'y remédier sur le champ en adaptant ses interventions auprès de ces élèves, dans leur contenu, dans le rythme qu'elles imposent comme dans leur tonalité affective, de telle sorte que, compte tenu des difficultés qu'il rencontre, chacun soit confronté aux exigences et reçoive les stimulations les mieux appropriées à son cas.

Cette attitude de soutien associée à l'action scolaire de tous les instants, rendue possible - même dans le cadre de séquences scolaires conduites de façon collective - par la pratique d'une pédagogie active, a sa place à tous les niveaux de la scolarité primaire, y compris pour certaines activités de l'école maternelle.

Elle devrait contribuer à réduire, dans une assez large mesure, la nécessité de recourir à des actions de soutien plus nettement caractérisées, celles que justifient les lenteurs ou les retards dont peuvent encore faire preuve divers élèves malgré les précautions dont il vient d'être question. Ces dernières, en effet, permettent assurément de limiter le nombre des enfants menacés de perdre pied du fait d'une difficulté ou d'une incompréhension passagères qui n'auraient pas été dissipées à temps. Elles peuvent cependant s'avérer insuffisantes pour remédier efficacement à des défaillances plus graves de compréhension ou d'assimilation et au caractère lacunaire ou précaire de certaines acquisitions. »

Deuxième type : vers une individualisation des activités de certaines séquences

« C'est à plusieurs de ces situations que correspond le deuxième type d'actions proposé, lequel devrait encore s'apparenter davantage à des pratiques pédagogiques courantes qu'à des actions de caractère spécifique. Il est à pratiquer plus particulièrement, dans le cadre de l'horaire consacré à la discipline concernée, lors des séances qui donnent lieu, s'agissant des acquisitions de nature instrumentale, aux indispensables exercices d'entraînement, de consolidation ou d'approfondissement, de contrôle aussi, qui doivent, selon les formules variées, jaloner la progression, plusieurs fois par semaine sinon quotidiennement.

Il paraît souhaitable que de telles séances fassent l'objet de tâches de caractère plus individualisé permettant à chaque élève de mobiliser et de mettre à l'épreuve ses propres possibilités. Pratiquement, elles impliquent une organisation de travail en groupes de niveau relativement homogène, les exercices proposés à chacun d'eux étant dosés en fonction des possibilités présumées des élèves qui le composent. Dans une telle organisation, les enfants en difficulté devraient constituer un ou deux groupes à l'égard desquels le maître manifeste une sollicitude particulière. Ce ne peut être, pour que ses interventions puissent prendre une allure aussi personnalisée que possible, que des groupes d'effectif restreint (d'ailleurs, s'il en était autrement, ce serait le signe d'une probable inadaptation des pratiques scolaires habituellement destinées à l'ensemble de la classe, quant au niveau adopté, aux ambitions manifestées ou à l'efficacité des méthodes utilisées).

Cette condition permet, dans le prolongement de l'attitude précédemment préconisée, de mieux ajuster les interventions, par leur contenu comme par la résonance effective de la relation pédagogique qu'elles instaurent, et de leur donner - fussent-elles être relativement brèves - une efficacité accrue par rapport aux sollicitations plus diffuses, même dosées et nuancées selon les élèves, d'une séance collective. Il s'agit pour le maître, d'abord d'identifier avec le plus de précisions possible ce qui fait obstacle à l'acquisition en cause :

- manque de cohérence, de solidité ou de disponibilité d'acquis antérieurs ;
- insuffisance de familiarisation préalable, empirique et intuitive, avec les aspects nouveaux de la notion étudiée ;
- difficultés, d'ordre corporel, sensoriel, affectif, linguistique ou intellectuel, pour assumer certaines implications de

la situation proposée, etc.

Il lui faut alors rechercher les démarches les mieux adaptées en conséquence :

- moins "refaire la leçon" ou "reprenre ses explications" - qui n'ont pas eu, avec ces élèves, l'efficacité escomptée - que proposer des situations ou des exemples nouveaux susceptibles de mobiliser davantage les possibilités des élèves, par leur caractère plus motivant, par une moindre complexité ou un contexte plus familier ;
- guider, sans pour autant se substituer aux élèves, une approche plus graduée, avec des activités davantage fondées sur des données concrètes et ménageant des étapes de révision ou de consolidation des acquis antérieurs à utiliser ;
- tirer éventuellement parti d'interférences avec d'autres domaines d'activités (quant aux exemples exploités, aux modes d'expression utilisés, notamment) ;
- susciter, grâce à une gamme d'exercices d'abord plus simples, la mise en confiance et la stimulation dues à de premières réussites.

Par de telles actions, l'intention dominante du maître doit être de s'efforcer d'atteindre, avec ces élèves en difficulté, les objectifs qui lui paraissent prioritaires parmi ceux qu'il s'est assigné pour l'ensemble de la classe à propos de la notion à l'étude : ce sont ceux qui marquent le seuil en deçà duquel les acquisitions ultérieures s'avéreraient impossibles. Des pratiques scolaires, s'inspirant d'une "pédagogie par objectifs" devraient l'aider dans cette voie grâce, notamment, à l'analyse des objectifs qu'elles supposent. D'une part, cette analyse fait apparaître le parti à tirer de relations de dépendance ou d'interdépendance entre différentes composantes d'un même champ d'objectifs, ainsi que de la complémentarité ou des convergences de certains éléments d'objectifs différents. D'autre part, elle permet de distinguer entre ces éléments, ceux qui, précisément, sont à considérer comme prioritaires et ceux dont l'importance est relativement moindre pour les étapes immédiatement ultérieures, celles-ci étant facilitées si ces objectifs sont atteints, mais non rendues impossibles s'ils ne le sont pas, et étant d'ailleurs susceptibles de contribuer elles-mêmes à atteindre par la suite ces objectifs dans de meilleures conditions.

Il convient enfin de préciser que la sollicitude particulière ainsi portée à certains enfants ne doit pas signifier que les autres élèves sont délaissés pour autant. Si, au cours de ces séances, le maître consacre relativement plus de temps aux premiers, il n'en résulte pas que les autres sont laissés à l'abandon : il a dû leur proposer des activités individuelles ou de petits groupes qui les conduisent à exploiter, consolider et approfondir les acquisitions en cours à propos de situations variées et de complexité progressive, provoquant des efforts spontanés par l'intérêt qu'elles suscitent, féconds par les démarches et découvertes qu'elles induisent, gratifiants par la réussite que leur dosage met à la portée des élèves ; or de telles activités peuvent être conçues de telle sorte (fiches-guides, fichier autocorrectif, par exemple) qu'elles n'appellent de la part du maître que de brèves interventions de mise en route, de stimulations et de contrôles épisodiques.

Au demeurant, si les actions de soutien qui viennent d'être évoquées nécessitent une présence suivie du maître auprès des enfants concernés, ce ne sont pas les seules à envisager. Il est même souhaitable qu'elles soient complétées par des phases de travail au cours desquelles les élèves sont invités à des tâches individuelles, dosées et programmées, pour exploiter et consolider les acquisitions réalisées ou amorcées au cours de la phase précédente, et qui, à leur tour, n'appellent que des interventions plus sporadiques de la part du maître. Aussi celui-ci peut-il, soit au cours d'une même séance, soit d'une séance à l'autre alterner les deux formules et disposer de plages d'intervention plus suivies auprès des élèves en bonne voie, lesquels d'ailleurs peuvent avoir aussi besoin de soutien au niveau d'élaboration et d'assimilation des acquisitions où ils se trouvent. »

Troisième type : soutien et intention délibérée de rattrapage

« Le troisième type d'action de soutien devrait revêtir un caractère plus exceptionnel. Il s'inscrit dans des perspectives qui allient au soutien un souci de "rattrapage" caractérisé en ce sens qu'il concerne plus spécialement des enfants qui, pour diverses raisons, accusent quant à certaines acquisitions instrumentales, des lacunes ou un retard sensibles par rapport à la progression de l'ensemble de la classe. Ces raisons peuvent être, par exemple, une absence de quelque durée, des perturbations passagères d'ordre physiologique ou affectif retentissant sur le rythme et le rendement de leur travail scolaire, un changement d'école consécutif à un déménagement, etc. À l'égard de chacun de ces cas, il revient au maître - ou, mieux, à l'équipe pédagogique de l'école - compte tenu de la connaissance que l'on a de l'enfant et de ses potentialités présumées, de s'interroger sur ses possibilités de combler ce retard, sur les actions de soutien auxquelles il convient de recourir en conséquence, sur l'opportunité et les limites d'une conception de ces actions envisageant de les substituer partiellement et temporairement à quelques-unes des activités normales de la classe. Il s'agit de déterminer jusqu'à quel point et dans quelles conditions cette substitution s'avérera, pour l'enfant, plus profitable par le rattrapage qu'elle permet que préjudiciable par le fait qu'elle le prive de certaines activités éducatives. Sous réserve des précautions qui tiennent compte de cette interrogation, les actions de soutien de ce type sont à concevoir et à conduire, pour l'essentiel, selon des procédures et dans un esprit analogues à ceux préconisés pour le type précédent. La différence réside dans le fait qu'on ne se contente pas de moduler le style des interventions magistrales et le niveau des exercices au cours d'une séquence scolaire dont le sujet est commun à l'ensemble de la classe : les activités proposées, quant à leur contenu, leurs objectifs et les démarches qu'elles impliquent, sont organisées en fonction d'une progression répondant en priorité au souci de rattrapage et, en conséquence, relativement indépendante de celle adoptée pour l'ensemble des autres élèves. Il s'agit donc de séances au cours desquelles les activités des élèves concernés peuvent être nettement distinctes de celles du reste de la classe.

Ces séances ne devraient représenter que 30 minutes par jour au grand maximum et n'avoir lieu que durant une période qui n'excède pas 2 à 3 semaines consécutives pour un même enfant. (Si, à l'usage, un tel délai s'avérait insuffisant pour que l'élève soit en mesure de reprendre le cours habituel des activités de la classe, son cas relèverait alors des dispositions dont il sera question ci-après, à propos du quatrième type d'actions de soutien). Il est souhaitable que ces séances trouvent place dans l'horaire prévu pour la discipline qu'elles concernent. Toutefois, les circonstances peuvent faire apparaître préférable de les organiser partiellement dans le cadre de l'horaire

normalement dévolu à d'autres domaines d'activités : il est indispensable de veiller, dans ce dernier cas, à ce que les élèves en cause ne soient pas totalement exclus de la pratique de ces activités, ni enclins à ressentir les actions de soutien comme une sanction les privant d'activités (telles l'éducation physique ou certaines activités d'éveil) auxquelles leurs camarades prennent plaisir ; il serait même particulièrement indiqué que le maître s'attache à rechercher la motivation et les matériaux des exercices qu'il leur propose dans le prolongement de leur participation à ces activités.

À condition que la nécessité d'effectuer le rattrapage escompté ne soit en rien concomitante avec un état de moindre résistance physique de l'enfant, on peut aussi envisager exceptionnellement que les actions de soutien requises fassent, très partiellement, l'objet de petites tâches supplémentaires à réaliser en dehors de l'horaire scolaire.

En toute hypothèse, tant par leur conception que par les modalités de leur mise en œuvre, les actions de soutien de ce troisième type ne doivent en aucun cas prendre l'allure de ce qu'il est convenu d'appeler du "bachotage". »

Quatrième type : en liaison avec l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines

« Les trois types d'actions de soutien qui viennent d'être examinés s'entendent surtout dans le cas d'une classe de niveau relativement homogène au sein de laquelle les élèves relevant de telles actions constituent un groupe restreint et sont estimés susceptibles, grâce au traitement particulier dont ils font ainsi l'objet, d'atteindre de concert avec leurs condisciples les objectifs assignés à la classe, fût-ce à leur seuil minimal. C'est pourquoi il y a lieu de considérer aussi - ce qui conduit à envisager un quatrième type - le cas où les élèves dans cette situation forment un groupe plus important, pour lesquels l'intention d'atteindre même ce seuil minimal nécessite, de façon prolongée, une progression dont le rythme et l'itinéraire ne sauraient être exactement ceux adoptés pour le reste de la classe.

Il peut s'agir : d'enfants qui n'ont pas maîtrisé de façon suffisamment sûre toutes les acquisitions constituant les objectifs de la classe précédente sans néanmoins justifier un redoublement de classe ; ou de jeunes immigrés qui, après une période d'adaptation, semblent en mesure de suivre avec profit une classe normale à condition qu'on leur aide à surmonter les difficultés, d'origine linguistique ou culturelle notamment, qu'ils peuvent encore éprouver ; voire d'élèves à l'égard desquels les actions de soutien des types précédents ne sont pas parvenues à éviter que les lenteurs ou les lacunes qu'ils manifestent ne se prolongent ou n'aillent en s'aggravant.

Il est alors indispensable d'organiser la classe en groupes distincts pour lesquels les démarches d'apprentissage sont conduites de façon différente quant aux types d'activités proposées, aux modalités d'approche et aux degrés d'élaboration des notions étudiées, aux rythmes de réalisation des acquisitions. Le maître doit cependant veiller à ce que le plus grand nombre possible d'élèves du groupe des plus lents conservent ou acquièrent la possibilité d'atteindre au moins le seuil minimal des objectifs assignés à la classe et même que certains d'entre eux puissent rejoindre l'autre groupe sans que les élèves de ce dernier soient pour autant freinés dans leur progression. Il lui faut pour cela organiser son travail et celui de ses élèves de façon à pouvoir pratiquer, tout spécialement à l'égard du groupe des plus lents, une pédagogie de soutien dont les modalités s'inspirent de celles précédemment indiquées.

Il est aussi nécessaire que les groupes ne soient pas constitués de façon rigide et définitive. Leur composition doit varier, selon les domaines d'activités, en fonction des possibilités individuelles des élèves : tel qui sera dans le groupe B en mathématiques pourra être dans le groupe A en français, ou inversement ; tel autre qui sera dans le groupe A pour certaines activités de français, la lecture par exemple, pourra être dans le groupe B pour d'autres activités de français, telle la grammaire. Elle doit également pouvoir varier, en cours d'année, en fonction des performances des élèves : il est possible que tel enfant initialement en groupe B réalise, du fait de sa propre évolution psychologique ou grâce aux actions de soutien dont il est l'objet, des progrès justifiant qu'il travaille avec le groupe A.

Deux séries de dispositions sont à prévoir pour faciliter cette mobilité dans la composition des groupes. D'abord, il y a lieu de limiter l'organisation de tels groupes, de niveau relativement homogène, aux domaines d'activités pour lesquels elle s'impose en raison des exigences de systématisation des acquisitions à réaliser ; les autres domaines, éducation physique, activités d'éveil, mais aussi certaines activités de mathématiques ou de français qui relèvent en fait de démarches d'éveil - exploration topologique ou situations de communication par exemple, - peuvent et doivent faire l'objet d'activités communes qui créent, pour l'ensemble des élèves de la classe, un même champ de références. D'autre part, il est souhaitable de concevoir la progression de chaque groupe de telle sorte que les différences portent moins sur le rythme selon lequel les notions-clés sont abordées que sur le niveau d'élaboration auquel elles sont étudiées. En effet, les apprentissages consistent moins en la juxtaposition linéaire et additive d'éléments de savoirs et de savoir-faire qu'en une élucidation et une organisation progressivement améliorées de ces éléments ; aussi se prêtent-ils à une progression d'allure concentrique grâce à laquelle les mêmes notions peuvent être traitées sensiblement au même moment dans chaque groupe, quoique à différents degrés d'élaboration et à différents niveaux de complexité ou d'abstraction. Les décalages de contenu auxquels risquent d'être exposés les élèves appelés à changer de groupe devraient s'en trouver atténués. On peut enfin signaler que dans les écoles où les élèves de chaque cycle scolaire constituent l'effectif de deux classes ou plus, il peut paraître avantageux que cette organisation en groupes de composition variable, avec actions de soutien, soit conçue et mise en œuvre non dans chaque classe de façon indépendante mais pour plusieurs, voire pour l'ensemble des classes d'un même cycle. Il est évident qu'une telle formule n'est toutefois concevable que si les maîtres des classes concernées acceptent et pratiquent un très étroit travail d'équipe. »

■ Lexique

Voici une sélection de termes ayant trait à l'aide.
Des définitions existent pour une majorité d'entre eux dans des textes ministériels.

[Voir p.42](#) pour les différences entre les réunions :

- DE CONCERTATION
- DE SYNTHÈSE
- D'EQUIPE ÉDUCATIVE
- D'EQUIPE DE SUIVI DE SCOLARISATION

- [Soutien](#)
- [Accompagnement à la scolarité](#)
- [Remédiation/rattrapage](#)
- [Etayage](#)
- [Personnalisation /Différenciation/Individualisation/Individuation](#)
- [Pédagogie différenciée](#)
- [Pédagogie différenciée/Différenciation](#)
- [Programme/Projet](#)
- [Evaluation](#)
- [Evaluation/Validation](#)
- [Compétence/Domaine/Item](#)
- [Grilles de références](#)

SOUTIEN

Ce terme apparaît dans une loi de 1975 (dite [loi Haby](#)), indiquant que « *dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés* » (voir pages précédentes les modalités).

Le terme de soutien a parfois cours hors temps scolaire pour des activités d'aide aux devoirs dans les associations, alors qu'il est utilisé officiellement de façon plus restrictive en distinguant soutien scolaire et accompagnement à la scolarité. En effet, des définitions cadrent simultanément le rôle de l'Ecole et de ses partenaires, situant le soutien scolaire *à l'école* : le **soutien scolaire** « *est dispensé dans le cadre et dans le temps scolaire, par des enseignants, à des élèves qui, provisoirement, ou sur une plus longue durée, ont besoin d'une aide personnelle ; le soutien peut prendre la forme de l'aide individualisée, de la remédiation, du tutorat, voire prendre place dans le cadre des études au collège.* »¹³⁶

ACCOMPAGNEMENT A LA SCOLARITE

L'accompagnement à la scolarité désigne « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole.* »¹³⁷

¹³⁶ Guide de l'accompagnement à la scolarité (interministériel), 2001 : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Guide.pdf>

¹³⁷ Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2001 : http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_.pdf

REMEDIAION/RATTRAPAGE

Des distinctions là aussi officielles : *La "remédiation" doit être distinguée du "rattrapage", qui consiste en une remise à niveau des connaissances.* », tandis que la remédiation consiste en une « mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation. »¹³⁸

ETAYAGE

La notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jerome Bruner concernant l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant, et caractérisant le soutien temporaire dans l'activité. L'étayage, lié au concept de « zone proximale de développement »¹³⁹, est défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. »¹⁴⁰

J. Bruner attribue six fonctions à l'étayage :

Fonctions de l'étayage :	elle consiste pour l'enseignant à...
<i>L'enrôlement :</i>	susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
<i>La réduction des degrés de liberté :</i>	à simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
<i>Le maintien de l'orientation :</i>	faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
<i>La signalisation des caractéristiques déterminantes :</i>	faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
<i>Le contrôle de la frustration :</i>	essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
<i>La démonstration ou présentation des modèles de solutions :</i>	présenter sous une forme « stylisée » la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée.

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

André de Peretti affirme depuis longtemps que « la pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie ».

Louis Legrand la définissait comme « l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants ».

Eric Battut et Daniel Bensimhon insistent sur son aspect varié : elle « propose une large palette de démarches et procédés, dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire commun à tous ».

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE/DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Pour ces deux expressions souvent synonymes, Jean-Pierre Astolfi avait introduit une distinction :

- « L'expression "pédagogie différenciée" renvoie à l'idée d'une méthode nouvelle s'inscrivant dans la suite de celles qui l'ont précédée (pédagogie non directive, pédagogie par objectifs, pédagogie audiovisuelle, pédagogie des petits groupes, etc.) et prétendant à leur succession. Elle rentre ainsi dans le jeu des modes successives en pédagogie et risque, du coup, d'être vite remplacée par la mode suivante ! »

- « La "différenciation pédagogique" suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources. »¹⁴¹

¹³⁸ Liste du 16 juin 2007 relative au vocabulaire de l'éducation établi par la commission générale de terminologie et de néologie, BO n° 33 du 21 septembre 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

¹³⁹ La zone proximale de développement (ZPD) est un concept issu du travail de Lev Vygotski, psychologue russe du début du siècle découvert dans les années 60.

¹⁴⁰ Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1983.

¹⁴¹ « La pédagogie différenciée ou mieux : la différenciation de la différenciation ! », *Modulo*, n°9, 1998 : <http://maths.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article150>

PERSONNALISATION /DIFFÉRENCIATION/INDIVIDUALISATION/INDIVIDUATION

« **PERSONNALISER** renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne et de sa singularité tandis que **DIFFÉRENCIER** et **INDIVIDUALISER** sont des modes d'organisation pédagogique facilitant la mise en œuvre de cette attention portée à la personne de l'élève, de l'enfant. »¹⁴²

La personnalisation

« La personnalisation est considérée comme un processus. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne.

Les démarches de personnalisation dans l'école ou hors l'école, mettent en œuvre des situations éducatives qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité.

Elles prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations.

Elles contribuent également au développement de l'autonomie de l'enfant pour lui permettre d'apprendre dans des contextes divers avec entre autres, la capacité à comprendre ce qu'on attend de lui, la capacité à se situer, à identifier et à faire évoluer ses modes de pensée et ses méthodes de travail ainsi que la mise en œuvre de stratégies efficaces.

Il y a en permanence une dynamique de construction et d'ajustements dans une perspective de progression de l'enfant qui apprend. Cette dynamique se développe dans un cadre de référence commun à l'ensemble des enfants.

C'est dans ce cadre que l'enfant se construit en tant que membre d'une collectivité mais aussi en tant que personne distincte des membres de cette communauté. »

L'individuation

La personnalisation est en fait au cœur d'un double processus, un processus dit « **d'individuation** » (accès à une plus grande autonomie, responsabilisation, estime de soi, enrichissement de ses savoirs et de ses compétences, sentiment d'accomplissement personnel,) et un processus de socialisation (développement de la coopération et de la solidarité entre les individus...). »

La différenciation, l'individualisation, le travail individualisé

« La différenciation et l'individualisation sont des **modes d'organisation pédagogiques** permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation.

Ainsi la **différenciation** de la pédagogie, ou pédagogie différenciée, « *met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés* » (Halina Przesmycki, *La pédagogie différenciée*, Hachette éducation, 2008). Autrement dit, l'enseignant gère le temps scolaire en alternant des moments de travail avec l'ensemble du groupe classe, des moments de travail en sous-groupes et des moments de travail individualisé.

Pour ce qui concerne l'**individualisation**, il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille...

Le **travail individualisé** est fréquemment utilisé en pédagogie différenciée, c'est aussi une modalité complémentaire du travail en groupe classe. »

¹⁴² Ces définitions sont extraites du livret *Repères : personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, INRP, 2008 : <http://cas.inrp.fr/CAS/documents/livrets-individualisation>

PROGRAMME/PROJET

Le **PPRE** (programme personnalisé de réussite éducative) est un programme, le **PAS** (projet d'aide spécialisé) est un projet. Lorsque l'on examine leur définition, leur déclinaison, on constate les très grandes ressemblances [voir p.95-96](#)

On trouve des distinctions contradictoires dans les interprétations : « un **programme** est le détail des mesures à prendre pour arriver à mettre en place un **projet** » ou bien « un **projet** peut faire partie d'un ensemble plus complexe, appelé **programme** ».

Si l'on s'en tient à la définition du PPRE dans un décret ministériel, le **programme définit un projet** :

« À tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. »¹⁴³

L'on peut donc se sentir autorisé à considérer comme synonymes les deux mots, avec une exigence de précision sur la mise en œuvre dans les deux cas pour l'élève.

ÉVALUATION

Évaluation diagnostique
« Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. »
Évaluation formative
« Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser. »
Évaluation sommative
« Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant. »
Évaluation certificative
« Évaluation sommative sanctionnée par la délivrance d'une attestation. » ¹⁴⁴

EVALUATION/VALIDATION¹⁴⁵

Évaluer... c'est :	Valider... c'est :
- donner une valeur graduée (8/20, 13/20, en cours d'acquisition / acquis /expert...)	- une déclaration binaire (oui/non)
- un acte le plus souvent individuel d'un enseignant	- la décision collégiale de l'équipe
- un acte pédagogique	- un acte institutionnel
- un acte renouvelable, évolutif , qui se pratique dans le cadre habituel des enseignements	- un acte définitif : une compétence validée le reste

¹⁴³ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école, *BO* n° 31 du 1er septembre 2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm>

¹⁴⁴ Ce vocabulaire de l'éducation a été défini par la commission générale de terminologie et de néologie et publié au *BO* n° 33 du 21 septembre 2007 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

¹⁴⁵ Le vocabulaire est unifié dans le diaporama destiné aux enseignants : http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/ppt/livret_personnel_de_comp_tences_-_diaporama_enseignants_-_juillet_2010.ppt

COMPÉTENCE/DOMAINE/ITEM

Un vocabulaire commun est défini pour les attestations de fin de cycle¹⁴⁶ : chacune des sept **compétences** du socle commun de connaissances et de compétences est structurée en **domaines**, eux-mêmes déclinés en **items** : « *les items désignent les connaissances, capacités ou attitudes qui se combinent pour constituer les compétences.* »

Cette distinction est présente dans le livret personnel de compétences (le livret correspondant au socle commun de connaissances et de compétences) et définie dans la circulaire qui le concerne¹⁴⁷.

Voici une illustration en mathématiques :

Palier	Palier 1 : fin de cycle 2 - Palier 2 : fin de cycle 3	
Compétence :	au palier 1 (c'est-à dire en fin de CE1), la compétence 3, qui est l'une des 7 compétences du socle commun de connaissances et de compétences, est ainsi intitulée : « Les principaux éléments de mathématiques »	
	Domaines	Item (un exemple par domaine)
	NOMBRES ET CALCUL	Utiliser les fonctions de base de la calculatrice
	GÉOMÉTRIE	Reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides
	GRANDEURS ET MESURES	Résoudre des problèmes de longueur et de masse
	ORGANISATION ET GESTION DE DONNÉES	Organiser les données d'un énoncé

GRILLES DE RÉFÉRENCES

- « *Elles explicitent les items du livret personnel de compétences et précisent les exigences à chaque niveau de validation. Elles fournissent également des indications pour l'évaluation des compétences.* »¹⁴⁸

- « *Les grilles de référence*¹⁴⁹, propres à chacune des sept compétences, fournissent des précisions sur ce qui est attendu. »

- « *Les grilles de références constituent un outil pédagogique au service de l'évaluation des élèves à chacun des paliers du socle commun de connaissances et de compétences.* »¹⁵⁰

¹⁴⁶ L'attestation de palier 1 porte sur *trois* compétences : la compétence 1 « Maîtrise de la langue française », la compétence 3 « Principaux éléments de mathématiques », la compétence 6 « Compétences sociales et civiques ». Les attestations des paliers 2 et 3 font état des *sept* compétences qui constituent le socle commun.

¹⁴⁷ Ces définitions apparaissent dans la circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 sur la mise en œuvre du livret personnel de compétences, BO n° 27 du 8 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

¹⁴⁸ Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23228-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>

¹⁴⁹ La première mention de ces grilles apparaît avec le mot « référence » au singulier dans la circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 sur la mise en œuvre du livret personnel de compétences, BO n° 27 du 8 juillet 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

¹⁵⁰ Introduction des documents intitulés *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun* (un document par palier, mises en ligne pour l'école en janvier 2011) :

- pour le palier 1 : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-referenc-palier2_166997.pdf

- pour le palier 2 : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referenc-palier1_166995.pdf

■ Quelques sigles concernant les difficultés scolaires

Les sigles présentés vont de l'adaptation à la scolarisation des élèves handicapés ; ainsi le sigle ASH rassemble-t-il ces deux aspects (ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés).

Elèves en difficulté scolaire	Elèves en situation de handicap
PROJETS	
<p>PAS : Projet d'Aide Spécialisée (mis en œuvre par les enseignants spécialisés du RASED)</p> <p>PAI : Projet d'Accueil Individualisé (pour les élèves en milieu scolaire souffrant d'un trouble de santé nécessitant des précautions, des traitements ou un protocole de prise en charge)</p> <p>PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative</p>	<p>PAI élargi/non médicalisé : Projet d'Accueil Individualisé, permettant quelques adaptations notamment pour les élèves ayant des troubles des apprentissages¹⁵¹</p> <p>PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation (pour les élèves porteurs de handicap)</p>
RESEAUX	
<p>RASED : Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté</p> <p>En éducation prioritaire :</p> <p>RAR : Réseau Ambition Réussite devenant en 2011 ECLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite)</p> <p>RRS : Réseau de Réussite Scolaire</p>	Intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile
DISPOSITIFS, STRUCTURES, SERVICES, ETABLISSEMENTS SPECIALISES	
<p><u>Education nationale</u></p> <p>MASEH : Mission Académique à la</p> <p>CLIN : Classe d'Initiation pour enfants non francophones (école élémentaire)</p> <p>CLA : Classe d'Accueil du second degré pour adolescents non francophones (en collège et lycée)</p> <p>SEGPA (ex SES) : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté</p> <p>EREA : Ecole Régionale d'Enseignement Adapté (ex-ENP : Ecole Nationale de Perfectionnement) accueil avec internat des élèves en difficulté ou en situation de handicap de 14 à 20 ans</p>	<p><u>Education nationale</u></p> <p>Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap</p> <p>CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire (premier degré)</p> <p>CLIS 1 : troubles importants des fonctions cognitives</p> <p>CLIS 2 : déficience auditive</p> <p>CLIS 3 : déficience visuelle</p> <p>CLIS 4 : déficience motrice</p> <p>ULIS (ex-UPI) : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (second degré), selon les situations de handicap :</p> <p>TFC : Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole)</p> <p>TED : Troubles Envahissants du Développement (dont l'autisme)</p> <p>TFM : Troubles des Fonctions Motrices (dont les troubles dyspraxiques)</p> <p>TFA : Troubles de la Fonction Auditive</p> <p>TFV : Troubles de la Fonction Visuelle</p> <p>TMA : Troubles Multiples Associés (pluri handicap ou maladie invalidante)</p>
<p><u>Secteur médico-social</u></p> <p>CAPP : Centre d'Aide Psycho-Pédagogique</p> <p>CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique</p>	<p><u>Secteur médico-social</u></p> <p>CAMSP : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (0 à 5ans)</p> <p>EMP : Externat Médico-Pédagogique</p> <p>IME : Institut Médico-Éducatif, pouvant comprendre un IMP (Institut Médico-Pédagogique : de 6 à 14 ans) et/ou un IMPRO (Institut Médico-Professionnel : de 14 à 20 ans)</p> <p>ITEP : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (pour des élèves présentant des troubles du comportement)</p>

¹⁵¹ Le PAI « élargi » peut aussi concerner des enfants ne relevant pas du handicap [voir p.96](#).

Elèves en difficulté scolaire	Elèves en situation de handicap
	<p>SAAAIS : Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire (pour les déficients visuels de 3 à 20 ans)</p> <p>SAFEF : Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce (pour les enfants sourds de 0 à 3 ans)</p> <p>SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (ex-SSESD : Service de Soins et d'Éducation Spécialisée à Domicile)</p> <p>SSEFIS : Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (enfants sourds et malentendants)</p> <p><u>Secteur sanitaire</u></p> <p>CMP : Centre Médico-Psychologique</p> <p>CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel</p> <p>HJ : Hôpital de Jour (troubles psychiques)</p>
LES INSTANCES DE SUIVI ET DE DECISION	
<p><u>A l'école</u></p> <p>Concertation : conseil de maîtres, conseil de cycle, réunion interne au RASED</p> <p>EE : équipe éducative</p>	<p><u>A l'école</u></p> <p>ESS : Equipe de Suivi de la Scolarisation pour les élèves en situation de handicap, réunie par l'enseignant référent (à Paris, par le directeur)</p> <p><u>A la MDPH</u>, Maison Départementale des Personnes Handicapées (Groupement d'Intérêt Public)</p> <p>EPE : Equipe Pluridisciplinaire d'Évaluation</p> <p>CDAPH (ou CDA) : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, instance de décision de la MDPH</p>
PERSONNELS ET MISSIONS	
<p><u>Enseignants spécialisés</u> :</p> <p>Ils sont titulaires d'un diplôme spécialisé sont l'option est E, F ou G.</p> <p>E : chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique</p> <p>G : chargés des aides spécialisées à dominante rééducative</p> <p>F : chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté</p>	<p>EVS : Emploi de Vie Scolaire, en CUI (Contrat Unique d'Insertion)</p> <p>AVS : Assistant de Vie Scolaire, soit AVS-I (individuel), soit AVS-CO (collectif, en CLIS)</p> <p><u>Enseignants spécialisés</u></p> <p>ER : Enseignant Référent (assure le suivi des élèves en situation de handicap et le lien avec entre les familles, l'école et la MDPH)</p> <p>Option A : chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants</p> <p>B : chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants</p> <p>C : chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant (ainsi que les troubles dyspraxiques)</p> <p>D : chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (troubles envahissants du développement, autismes, troubles du comportement et de la conduite, handicap mental, trouble déficit de l'attention et hyperactivité, troubles sévères du langage...)</p>

Diplômes et formation

- **CAPA-SH** (spécialisation pour les professeurs des écoles) : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (voir les options ci-dessus)
- **2CA-SH** (spécialisation pour les professeurs des collèges et lycées) : certificat complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (voir les options ci-dessus)
- **INSHEA (ex CNEFEI)** : Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (à Suresnes)

■ Bibliographie et sitographie

OUVRAGES

Des classiques de la pédagogie différenciée (dont certains ont été l'objet de nouvelles éditions)

- ⇒ *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Philippe Meirieu, ESF éditeur, 1985 (14^e éd. 2004)
- ⇒ *La pédagogie différenciée*, Halina Przesmycki, Hachette éducation, 1991 (nlle éd. 2008)
- ⇒ De Jean-Pierre Astolfi, ESF éditeur : *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, coll. « Pédagogies », 1992 (nlle éd. 2010) ; *L'erreur, un outil pour enseigner*, coll. « Pratiques et Enjeux Pédagogiques », 1997 (nlle éd. 2009)
- ⇒ *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Michel Perraudau, Armand Colin, 1994
- ⇒ *Les différenciations de la pédagogie*, Louis Legrand, PUF, 1995
- ⇒ *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Philippe Perrenoud, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 1997 (nlle éd. 2010)
- ⇒ *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, dir. Jean-Marie Gillig, Bruxelles, De Boeck Université, 1999
- ⇒ *Au risque de la pédagogie différenciée*, Jean-Michel Zakhartchouk, Institut national de recherche pédagogique, 2001

Des ouvrages pédagogiques plus récents

- ⇒ *Comment différencier la pédagogie : cycles 2 et 3*, Eric Battut, Daniel Bensimhon, Retz, 2006, (nlle éd. 2009)
- ⇒ *La rage de faire apprendre : de la remédiation à la différenciation*, Guillaume Léonard, Jean-François Manil, Jourdan éditeur, 2006
- ⇒ *Relations d'aide entre élèves à l'école*, Alain Baudrit, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2007
- ⇒ *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Laurent Talbot, Erès, 2005
- ⇒ *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Laurent Talbot, Armand Colin, coll. « U », 2009
- ⇒ *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*, Sophie Briquet-Duhazé, Nathan, 2009
- ⇒ *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire*, Isabelle Deman, éd. Tom Pousse, coll. « 100 idées », 2010
- ⇒ *Pédagogie différenciée*, Sabine Kahn, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... Pédagogie », 2010
- ⇒ De Carol Ann Tomlinson, Montréal, Chenelière éducation : *La classe différenciée*, 2003 ; *Vivre la différenciation en classe*, 2009 ; *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, 2010

Comprendre l'élève en difficulté et l'aider

- ⇒ *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Stéphane Bonnery, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007
- ⇒ *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite*, Pierre Vianin, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 2009
- ⇒ *Aider l'enfant en difficulté scolaire*, Jeanne Siaud-Facchin, Odile Jacob, 2006
- ⇒ *Aider les élèves en difficulté : enseigner en ZEP*, Valérie Kociemba, Bordas pédagogie, 2004
- ⇒ *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?*, dir. Jean Bergès, Marika Bergès-Bounes, Sandrine Calmettes-Jean, éd. Erès, 2003
- ⇒ *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté*, Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond, Dunod, coll. « Enfances », 2009
- ⇒ *Une difficulté si ordinaire : les écouter pour qu'ils apprennent*, Jeannine Duval-Héraudet, EAP, coll. « Enfance plurielle », 2001
- ⇒ De Serge Boimare, Dunod, coll. « Enfances » : *L'enfant et la peur d'apprendre*, 1999 ; *Ces enfants empêchés de penser*, 2008
- ⇒ *Réussir à apprendre*, dir. Marcel Crahay, Gaëtane Chapelle, PUF, coll. « Apprendre », 2009
- ⇒ De Jean-Marie Gillig : *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*, Dunod, 1998 ; *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001
- ⇒ Co-édition CRDP Nord-Pas de Calais-INSHEA, collectif : *Mise en place de dispositifs de prévention primaire des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école maternelle*, 2004 ; *Elèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*, nlle éd. 2006 ; *L'aide pédagogique spécialisée : repères et méthodologies*, 2008

- ⇒ FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E)-Retz : *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, 2004 ; *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, 2006 ; *Tisser des liens pour apprendre*, 2007 ; *Mémoire, langages et apprentissage*, 2011
- ⇒ *L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble*, Marc Delahaie, éd. Inpes, 2004, en ligne : <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>
- ⇒ *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*, Christine Egaud, CRDP de l'académie de Lyon, 2004
- ⇒ *Difficultés de lecture : enseigner ou soigner ?*, Hervé Cellier, Claudette Lavallée, PUF, 2004
- ⇒ *Prévenir les souffrances à l'école : pratique du soutien au soutien*, Jacques Lévine, Jeanne Moll, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 2009

Hors temps scolaire

- ⇒ *Pour un accompagnement éducatif efficace*, Anne Mansuy, Jean-Michel Zakhartchouk, CRDP de Franche-Comté, coll. « Repères pour agir », 2009
- ⇒ *Guide de l'accompagnement scolaire bénévole : agir contre les inégalités sociales*, Muriel Florin et les équipes de l'Afev, ESF éditeur, coll. « Pédagogies », 2009

Deux textes interministériels signés par cinq ministres : ministres de l'éducation nationale, de l'Emploi et de la Solidarité, de la Jeunesse et des Sports, ministres délégués à la Ville, à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées :

- ⇒ *Guide de l'accompagnement à la scolarité : fiches pratiques*, 2001 : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Guide.pdf>
- ⇒ *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*, 2001 : http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Charte_1_.pdf

Le travail d'équipe

- ⇒ *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, dir. Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Perisset Bagnoud, Maurice Tardif, Bruxelles, De Boeck, 2007
- ⇒ Marc-Henry Broch, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique sociale, 1999
- ⇒ Roger Mucchielli, *Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité collective*, ESF éditeur, coll. « Formation permanente », 2004 (nlle édition 2011)
- ⇒ De Philippe Perrenoud :
 - « Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux », 1993 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html
 - « Voyage autour des compétences 5 », *L'Éducateur*, n° 15, 19 décembre 1997 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_21.html

PERIODIQUES

Les Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>. Plusieurs dossiers :

- ⇒ « Aider les élèves ? », n° 436, octobre 2005
- ⇒ « Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée », hors série numérique, janvier 2007
- ⇒ « Enseigner en classe hétérogène », n° 454, juin 2007
- ⇒ « Quelles alternatives au redoublement ? », hors-série numérique, octobre 2009
- ⇒ « Travailler avec les élèves en difficulté », n° 480, mars 2010
- ⇒ « Aider et accompagner les élèves, dans et hors de l'école », hors-série numérique, n° 22, octobre 2010

XYZep, INRP, dossiers en ligne :

- ⇒ « Les paradoxes de l'individualisation », n° 23, 2006 : http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier%2023_pro.pdf
- ⇒ « Individualiser pour apprendre », n° 35, décembre 2009 :
- ⇒ http://cas.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier_35_pro.pdf

Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique, INRP :

⇒ « Individualisation et différenciation des apprentissages », Annie Feyfant, n° 40, décembre 2008 : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/40-decembre-2008.php?onglet=integrale>

Revue Dialogue, GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

⇒ « L'aide : comment faire... pour qu'ils s'en passent ? L'aide personnalisée en question », n° 135, janvier 2010, Actes des 2^{èmes} rencontres nationales sur l'accompagnement d'avril 2009

Revue Travail et formation en éducation :

⇒ « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension », Corinne Mérini, Serge Thomazet et Pascale Ponte, n° 7, 2010 : <http://tfe.revues.org/index1413.html>

Revue ANAE (Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant) :

⇒ « Enseignants/orthophonistes : partenariats, interactions et complémentarités », n° 109, septembre 2010

La NRAS (Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation) de l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (ex-CNEFEI)) : revue consacrée à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

SITOGRAPHIE

Une liste réduite par rapport au très grand nombre de sites dans ce domaine :

Prendre en charge la difficulté à l'école (inspection académique de la Moselle) :

<http://www3.ac-nancy-metz.fr/iamoselle/ppre/>

L'aide personnalisée à l'école maternelle (académie de Clermont-Ferrand, avril 2010) :

http://www3.ac-clermont.fr/IA03/pedagogie/maternelle/doc/Aide_personnalisee_a_l_ecole_maternelle.pdf

Guide pédagogique pour la mise en œuvre de l'aide personnalisée (inspection académique du Maine-et-Loire) : http://www.ia49.ac-nantes.fr/23610608/0/fiche__pagelibre/&RH=1252576041230

Aider, accompagner sur le site ministériel de l'éducation prioritaire :

<http://www.educationprioritaire.education.fr/agir/aider-et-accompagner.html>

Le site ministériel Bienlire concernant les difficultés en lecture : <http://www.bienlire.education.fr/>

Le site de l'ESEN :

- « Les dispositifs d'aide aux élèves : logique, formes et effets », une conférence en ligne de Bruno Suchaut sur le site de l'ESEN (novembre 2009) :

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1049&cHash=3cafcf4a58&p=2>

- les PPRE : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=69&cHash=69> (mises à jour régulières)

Site québécois consacré à la différenciation :

<http://www.acsq.qc.ca/differenciation/>

(association des cadres scolaires du Québec)

Publié par le ministère de la Communauté française en Belgique :

Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire, dir. Bernard Rey, Service général du pilotage du système éducatif, Bruxelles, 2007 :

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2265>

La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre, Bruno Robbes, janvier 2009 : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article2263>

Le site de Daniel Calin : <http://dcalin.fr/>

LE GROUPE ACADEMIQUE AUTEUR DE CE DOCUMENT

Eric BATTUT

Professeur spécialisé (option E) maître formateur
RASED de la circonscription 9-10A Rochechouart
9 bis rue Blanche - 75009 Paris

Juliette BAYER

Directrice d'école d'application
Circonscription 16A Auteuil
École élémentaire 23 avenue du Parc des Princes - 75016 Paris

Odile FAURE-FILLASTRE

IEN ASH - Circonscription ASH1
Mission Académique à la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap
44 rue Penaud - 75020 Paris

Brigitte JAFFRY

Directrice d'école d'application
Circonscription 13B Butte-aux-Cailles
Ecole maternelle 2 Place des 44 Enfants d'Izieu - 75020 Paris

Valérie NEVEU

Directrice d'école d'application
Circonscription 16A Auteuil
École élémentaire 162 boulevard Murat - 75016 Paris

Dominique PELLAN

Formatrice ASH
IUFM de Paris - Université Paris - Sorbonne Paris IV
29 rue Boursault - 75017 Paris

Pierre-Yves SELLES

Directeur d'école d'application
Circonscription 20D Belleville
Ecole maternelle 12 rue Fontarabie - 75020 Paris

COORDINATION :

Claire BONIFACE

Inspectrice de l'éducation nationale
Circonscription 18B Goutte d'Or
44 rue de Château-Landon - 75010 Paris

La police de caractères « [Trébuchet](#) » a été choisie pour ce document pour le rapprochement que ce mot permet avec le verbe *trébucher* qui signifie *buter sur une difficulté, un obstacle...*

© septembre 2011

Un guide conçu comme une « boîte à outils » pour l'école

Il n'est pas une classe, quelle que soit l'école, quel que soit le contexte, qui ne soit hétérogène. Chaque enseignant, dans sa classe, a des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Certaines sont inhérentes à l'apprentissage (enseigner, c'est aider à apprendre). D'autres inquiètent. Chaque enseignant sait qu'à un élève « en difficulté » correspond un enseignant « en difficulté ». Ces difficultés sont des défis professionnels, au cœur du métier d'enseignant.

L'école évolue, connaît des changements, au premier plan desquels les horaires, les programmes, l'objectif de maîtrise pour tous les élèves d'un socle commun de connaissances et de compétences. L'aide personnalisée est un dispositif qui est maintenant installé. Pour autant, des questions, des problèmes demeurent : comment rendre l'aide personnalisée encore plus efficace ? Comment articuler l'aide personnalisée avec l'aide dans la classe, avec celle du réseau spécialisé, avec des aides extérieures à l'école ? Comment rendre l'élève sujet et non objet de l'aide ?

Ce guide présente des choix. Il n'aborde pas toutes les questions, mais celles qui, au quotidien et tout au long de l'année, relèvent de la pratique professionnelle la plus concrète des professeurs, des directeurs, des équipes. Pour suggérer des pratiques efficaces, il identifie aussi celles qui ne le sont pas, voire qui sont des dérives. Il propose des outils, des méthodes, des manières de faire, dans la classe, dans l'école.

Il insiste sur le rapport que l'enseignant instaure avec l'élève et entre l'élève et ses difficultés, ainsi que ses progrès. Il souligne l'importance de la relation avec les parents autour de la dynamique de progrès. Il affirme que l'aide aux élèves est certes l'affaire de l'enseignant dans sa classe, mais est bel et bien une affaire d'équipe.

Gérard DUTHY, inspecteur d'académie
directeur des services départementaux de l'éducation nationale
chargé du premier degré