

Articuler les champs et les aides de l'enseignant-classe et de l'enseignant spécialisé

Lors de la journée de formation AME 76 du 11 mars 2009, suite à la conférence « Soutien, aide personnalisée et aides spécialisées » (L.Lescouarch), plusieurs groupes de travail se sont déroulés. Ce document est issu du groupe de travail sur l'articulation des aides, qui a essayé d'organiser sa réflexion autour de la question des liens entre positionnement théorique et pratiques de terrain, et de la poursuite ultérieure de cette réflexion en réunion d'AME.

Les choix du groupe de travail :

- ◆ sans entrer précisément dans le détail et l'analyse des pratiques travailler néanmoins autour d'une situation concrète fréquemment rencontrée sur le terrain
- ◆ partir de ce qui est formulé dans les demandes d'aide, de « constats de difficulté scolaire », et voir à partir de là quels seraient les champs de chacun, comment en tant qu'enseignant spécialisé E on essaie de répondre à la fois à la demande d'aide propre à l'enseignant et aux besoins spécifiques de l'élève
- ◆ choix porté sur les champs « phonologie »- « construction des accords phonèmes/graphèmes » car, outre leur fréquence dans les demandes, ils font partie de ceux où les risques de confusion peuvent être les plus présents, où la mise en place de l'aide personnalisée pourrait impliquer une « superposition », ou une substitution des aides.
On a beaucoup confié ces dernières années le travail de la phonologie au maître E (en prévention ou remédiation) car il était facilité par le travail en petit groupe. Pour autant ni le champ ni les outils ne relèvent à proprement parler d'une « spécificité E ».

Remarques à l'issue du travail :

- ◆ Nous sommes partis d'une grille très « binaire » (domaine de la classe/domaine spécialisé) pour nous rendre compte très vite que cela ne pouvait de toute évidence pas fonctionner ainsi et qu'il y avait de nombreux points de rencontre...qu'il s'agisse d'un lieu de « flottement des pratiques » ou/et d'un lieu qui serait réellement espace de collaboration.

- ◆ Très vite aussi a émergé une des caractéristiques principales du champ de l'intervention spécialisée, c'est-à-dire son caractère transversal par rapport aux éléments initialement observés par l'enseignant ou contenus dans la demande d'aide, les objectifs et actions listés dans le champ spécialisé pouvant s'appliquer à de multiples domaines de « difficulté scolaire ».
- ◆ La distinction des champs nous a paru relever plus de l'analyse de la difficulté et des objectifs d'action en conséquence, ainsi que du rôle joué par l'adulte enseignant dans l'accompagnement de l'élève, que des contenus d'apprentissage en eux-mêmes et des supports utilisés.
- ◆ Un « **espace intermédiaire** » existe bien dans nos pratiques et il peut être assez important, les champs ne sont pas « clos » et il y a des espaces/temps de collaboration, où chacun peut être amené à sortir tant soit peu de ce qui serait son « champ professionnel » strict.
- ◆ Pour l'enseignant spécialisé, cet « espace intermédiaire » pourrait se définir pour l'essentiel comme celui du « **rôle-ressource** », qui serait orienté vers 2 directions complémentaires : l'enseignant-classe/l'école, et l'aide directe à l'élève, sous certaines formes particulières.

Quelles en seraient les caractéristiques telles qu'observées au travers des échanges sur nos pratiques ?

- L'enseignant spécialisé est alors une « *variable d'ajustement du système-école* », ce qui n'a rien de péjoratif dans la mesure où il s'agit d'une action professionnelle consciente et organisée. Les références à l'analyse systémique font partie de notre champ théorique, et la réflexion systémique a à voir avec la dimension « prévention » de notre travail (qui n'est pas faite que d'actions vers les élèves).
- La place serait celle d'un « *tiers impliqué* », non d'un « tiers extérieur » : à la fois dans et hors la classe/ l'école, « près » et « loin », lorsque l'on travaille en direction des collègues comme des élèves. Ce tiers n'étant pas « variable passive »(simple élément supplémentaire) mais plutôt « levier d'aide »...
- Ce rôle n'est pas simple et implique une constante *recherche d'équilibre* :
 - Etre « ressource » pour l'enseignant n'est pas être « conseiller »(pédagogique.), les apports (réflexifs, pratiques) se font au travers des échanges, dans un cadre de collaboration directe autour des élèves et de leurs difficultés et de construction de projets.
 - Etre ressource pour l'école n'est pas devenir « enseignant supplémentaire »pour cette école, même si nous pouvons être amenés à adopter *en apparence* cette place, de façon momentanée. Il importe de rester lisible sur le sujet .

- De même, être « ressource » directe pour les élèves en difficulté dans cet espace intermédiaire implique un risque de se transformer en « super-AVS ». Là encore un contrat clair est nécessaire, pour les élèves comme pour les enseignants...
- *Le point d'appui dans la recherche de cet équilibre et de cette clarté nécessaires au maintien du rôle de « tiers-ressource », est précisément la spécialisation :*
 - fondements théoriques d'une part (ceux reçus lors de la formation spécialisée, ceux travaillés par la formation professionnelle continue et l'auto-formation, pour lesquelles nous devrions sans doute avoir plus de temps !)
 - travail en RASED d'autre part, puisque c'est bien le fait de travailler au sein d'une équipe plurielle et distincte de l'école où nous sommes en poste qui permet aux enseignants spécialisés de construire la distance, le recul nécessaire , d'élargir et de modifier regard et approche (avec l'impact en conséquence sur le travail auprès des collègues et des élèves) ; qui peut permettre aussi cela aux collègues des classes au travers des réunions communes...
- Enfin, la construction de cet « espace intermédiaire » et la recherche de son efficacité nécessitent du *temps* , distinct de celui de l'enseignement direct: temps de réflexion, de recherche, temps de parole, d'échanges, d'ajustements (au travers des synthèses et réunions)
- ◆ Si le travail dans cet espace intermédiaire peut être **AUSSI un axe de nos actions spécifiques** d'enseignant spécialisé « chargé des aides à dominante pédagogique », il y a lieu sans doute de s'interroger lorsqu'il tend à occuper une place et un temps trop importants. D'autre part, la mise en place par le Ministère des « maîtres spécialisés surnuméraires » induit aussi un *risque de réduction des pratiques* de ces enseignants à ce seul espace intermédiaire « déconstruit », en l'absence du RASED et sous l'influence par exemple d'un « conseil des maîtres » ou d'une direction qui aurait pouvoir de décision : cela constituerait un appauvrissement des réponses apportées aux besoins des élèves en grande difficulté tout autant qu'une négation de la formation reçue et du caractère spécialisé des interventions.

1) quels questionnements autour du constat ?

Espace intermédiaire : celui de la synthèse avec l'enseignant et des observations en classe

- Le RASED comme ressource pour
- renvoyer certains questionnements auxquels l'enseignant peut ne pas avoir pensé
 - permettre une prise de distance par rapport au « symptôme scolaire », une modification du regard porté sur l'élève, par l'élargissement du questionnement

Enseignant-classe : centration sur la difficulté scolaire et ses manifestations, interrogation sur la source des lacunes/défaillances

- Facteurs environnementaux (sociaux, familiaux..)
- Interrogation sur l'écart culturel entre l'école et l'enfant
- Interrogation de l'enseignant sur sa propre pratique
- Sources « physiologiques »/médicales : audition, élocution...
- Difficultés de langage
- Besoin d'orthophonie ?(à la fois questionnement et réponse externe immédiate)
- Capacités de mémorisation
- Capacités d'attention

RASED (synthèse interne) : « au-delà du symptôme », centration du questionnement sur ce que l'enfant manifeste de lui et de sa relation au monde (y compris les « objets scolaires »). « Comment » plutôt que « pourquoi »....

- position de tiers → estimation du caractère réel de la difficulté (prise en compte du groupe-classe, du regard de l'enseignant sur l'élève, de l'impact de la difficulté sur l'enseignant)
- interrogation sur « l'enfant/élève » (l'accès au travail scolaire peut-il se faire, question de la séparation, de l'individuation qui peuvent être sous-jacentes..)
- comment l'enfant met-il en jeu, en action, sa pensée en général, son raisonnement (« pensée magique » ? stratégies ?)
- où en est l'enfant dans la conceptualisation de la langue, (peut-il la mettre à distance du réel pour travailler abstraitement ? A-t-il compris l'écrit comme codant les sons ?)
- approfondissement sur le fonctionnement cognitif ou sur l'histoire de l'enfant envisageables seulement après des bilans et débuts de suivi ...

2) quels objectifs ?

Espace intermédiaire : temps de réunion

- le maître E comme ressource pour aider à construire le projet-classe pour l'élève en difficulté (PPRE ou aide personnalisée) :
identifier des « possibles » à construire, des « compétences-leviers » ; cibler de petits objectifs opérationnels ; programmer les étapes d'acquisition (en fonction des connaissances sur le sujet)
- information sur le projet spécialisé et échanges sur l'articulation des temps et des objectifs

Enseignant-classe : des objectifs centrés sur « l'élève dans la classe », au sein de la cohorte et dans le cadre de la programmation annuelle des apprentissages

- recherche de remédiation aux lacunes
- recherche de possibilités de réussite assez rapide et mesurable
- recherche d'objectifs opérationnels
- désir de rester au plus près des activités de la classe (« combler » l'écart ou éviter qu'il ne s'accroisse)

Maître E : des objectifs centrés sur la mobilisation, la mise en jeu de la pensée de l'enfant sur l'activité

faire en sorte que l'élève :

- *puisse prendre conscience d'une finalité aux activités scolaires proposées (dans le champ en question et plus généralement), question du « projet » et de la « mise en projet » pour s'approprier*
- *puisse construire une prise de confiance, un sentiment de compétence*
- *puisse identifier les demandes scolaires (sur l'activité), interroger et s'interroger pour y parvenir. Ceci implique de notre part une vigilance sur les supports et les situations proposées (notamment ludiques), pour que l'élève ne s'attache pas à des « traits de surface » et ait conscience de l'objectif réel*
- *puisse identifier des façons de faire pour progresser, « réussir le contrat proposé », (et aller au terme de l'activité autant que possible)*
- *puisse apprendre à se donner du temps pour...se dégager de la notion d' « immédiateté » de la réponse, de l'action*
- *puisse s'autoriser l'erreur mais aussi travailler autour de celle-ci*

3) quels types de réponses ?

Espace intermédiaire : aide à la différenciation pédagogique

- par un travail commun sur l'adaptation des supports fournis à l'élève
- par l'apport d'outils d'aide (*ex techniques de mémorisation type BorelMaissonny ; association avec repères de couleurs ; sous-mains...*)
- par l'apport de supports de travail (*fichiers LaCigale » ; « phono »Hatier ; « boîte à outils »Retz ; Syllabozoo ; jeux de phonologie, lotos...*)
- par la présence en classe sur des temps de co-intervention
- par la participation du maître E à des temps de décloisonnement, groupes de besoin....

Enseignant-classe : pédagogie différenciée et pratiques se référant à l' « entraînement systématique » de l'habileté concernée, en réponse à la « lacune » constatée :

- reformulation et aide en classe
- reprise différée pour explicitation/correction des exercices qui n'ont pas marché en classe
- exercices supplémentaires « de renforcement »
- « jeux pour » entraîner les habiletés (*discrimination auditive/ phonologique ; discrimination visuelle ; identification des lettres, association sons/lettres*)
- travail méthodologique sur les outils d'aide (*techniques spécifiques d'aide à la mémorisation ; utilisation des sous-mains, des affichages...*)
- développement de projets d'écriture pour allier angle motivationnel et entraînement

Maître E : réponses possibles « dans » ou « hors » champ du symptôme, de la lacune signalée

- Possibilité de s'en éloigner pour travailler d'autres choses, en fonction des besoins spécifiques repérés :
 - *restaurer une motivation : travail possible autour du sens de l'écrit, du « projet d'écrire » (groupe, individu). Appui possible sur des champs d'intérêt, de réussite, différents, pour construire une confiance en ses capacités de démarche de travail(« détour » possible...)*
 - *travailler la capacité à manipuler des concepts, des constructions abstraites (*ex* : repérer des différences, faire des analogies, catégoriser ...)*
 - *travailler les gestes mentaux (évocation, mémorisation...)*
 - *entraîner la mémorisation (et faire prendre conscience des moyens pour..), modalités et supports variés*
- Travail qui peut être plus directement dans le champ concerné (phonèmes, syllabes, accords P/G...), sous l'angle de la métacognition et de l'utilisation des interactions (*retour sur les propositions, prise de conscience du « comment faire », travail de la capacité à faire des liens, repérer des analogies/différences entre les éléments, les situations...*)
- Recherche d'activités mettant l'élève en situation de « produire » au lieu de « recevoir », de percevoir une finalité à l'apprentissage (*accéder à une compréhension/un début de maîtrise du « comment ça marche » et « pourquoi faire »...*)

4) quel accompagnement de l'élève ?

Espace intermédiaire : temps d'accompagnement en classe, où le maître E, par la verbalisation et les échanges, devient une sorte de relais à la « voix intérieure » de l'élève autour de l'activité, pour l'aider à s'investir/réussir dans la classe

- *aider à s'approprier des aides méthodologiques (outils)*
- *rappeler à l'élève ses démarches pour réussir*
- *faire le lien entre les situations, les activités, les supports du regroupement d'adaptation et ceux de la classe*
- *rôle possible pour alléger le coût cognitif en prenant en charge une partie de la tâche*

Enseignant-classe : « à côté de l'élève » ou face à lui

- temps de présence pour différenciation pas toujours simple à gérer en classe
- temps d'aide personnalisée qui peut permettre le développement d'un lien privilégié de nature à rassurer et remotiver l'élève, peut permettre aussi une modification du regard de l'enseignant sur l'élève
- relation assez « maternelle » (*nourrir, porter, encourager...*) avec des aspects affectifs (*ce qui peut avoir des conséquences en cas d'inefficacité ou échec de l'aide*)
- fréquemment démarche de type « faire avec » pour transmettre
- part de la « transmission » toujours importante

Maître E : une présence « en retrait »

- ce n'est pas forcément la réussite ou l'achèvement de la tâche qui sont visés prioritairement, il s'agit de « laisser fonctionner l'élève », donc une position « derrière l'élève » tout en restant étayante, avec une place accordée à l'erreur
- recherche de maintien d'une distance suffisante pour limiter la dépendance à l'adulte
- recherche de limitation de la validation par l'adulte (recours aux autres ou à des outils « neutres »)
- utilisation forte des interactions entre élèves pour amener chacun à prendre conscience de ses propres démarches (appropriées ou non)