

2^{ème} livre sur l'aide spécialisée à dominante pédagogique rédigé par les formateurs de l'INSHEA (ex CNEFEI-Suresnes) sous la direction de José Seknadjé-Askénazi, en complément au précédent ouvrage (*Elèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique*), réédité à de multiples reprises

Ce livre se veut avant tout un outil de spécialisation et de réflexion autour de ce qu'EST, dans la réalité du terrain, le travail du maître E. Dans cette optique, alors que le 1^{er} livre définissait les grands axes de l'intervention spécialisée, les différents rédacteurs de cet opus ont privilégié une entrée centrée sur l'articulation « postures théoriques »/pratiques de terrain (ou: comment la posture de l'enseignant spécialisé pourrait-elle se traduire en actes et actions concrètes- tant en direction des élèves, que des enseignants ou de nous-mêmes)...C'est ce que souligne la déclinaison des différentes rubriques sous forme de verbes d'action : ajuster ; étayer ; analyser ; projeter ; interagir ; prévenir ; accompagner.

Sans prétendre présenter ici un compte-rendu exhaustif de l'ouvrage, voici plusieurs sujets de réflexion relevés au fil des chapitres :

- ce que pourrait être le champ de l'analyse
- certaines caractéristiques des projets ou présentations de cas sélectionnés
- l'accent porté sur la recherche de collaboration enseignant classe/ enseignant spécialisé

1. DE L'ANALYSE¹...

Celle-ci ne se cantonne pas à une recherche préalable à la définition d'un projet, mais serait plutôt une caractéristique spécifique présente dans toutes les actions du maître spécialisé et s'articulant constamment en un continuum spiralaire « avant/pendant/après ». Ce champ est présent dans les exemples concrets présentés tout au long du livre, et plus particulièrement abordé dans les rubriques « ajuster » et « analyser ». Dans ce domaine comme dans les autres l'accent est mis sur des actions du maître E conçues (et perçues) comme inscrites dans un processus dynamique de transformation , dynamique appuyée sur des interactions (différentes situations, différents partenaires...) et modifiant l'activité des uns et des autres « en train de se faire », modifiant également- en conséquence- les individus et leur évolution .

- Une des dimensions de l'analyse amène à essayer de déterminer *la nature de ce qui fait obstacle à l'apprenant*², de *débrouiller l'écheveau* , l'obstacle n'étant pas UN, *massifié, homogénéisé, réifié*, la « difficulté scolaire »étant en fait le plus souvent une conjonction de paramètres et de facteurs de difficulté multiples, jusque dans ses manifestations face à une situation pédagogique donnée.

L'analyse sera plus loin³ définie comme *processus de désassemblage (...), une opération intellectuelle consistant à découper un tout en ses parties , un phénomène, une action ou plus largement une situation en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et de donner un schéma compréhensif de l'ensemble.*

Une telle dimension de l'analyse s'inscrit dans un « avant » puisqu'elle sera préalable à la définition d'un projet d'aide ; mais elle est aussi préalable à la mise en place des dispositifs pédagogiques dans les séances (comment *infléchir le paramètre pédagogique...*) si le choix d'une ASDP est défini .

Pour la rendre possible, des évaluations (même diagnostiques) ne suffisent pas : *l'on n'arrive que malaisément à positionner l'expertise psychopédagogique tant que l'on cherche seulement à situer les écarts entre l'élève en difficulté et l'élève en situation de réussite* (on est alors dans le champ de la lacune...)- *tout à l'opposé la représentation efficace de l'élève entravé dans ses apprentissages est celle où l'on tente d'approcher au plus près sa façon à lui de se représenter les choses, sur un point de vue contigu au sien.*

¹ Axe privilégié dans ce compte-rendu car ... « ajuster, étayer, projeter, interagir, prévenir, accompagner »...sont des dimensions qui en dépendent

² Les citations en italique qui suivent sont tirées de la contribution de J.Seknadjé-Askénazi : « comprendre , aider à comprendre : ajuster la position de l'enseignant spécialisé à la difficulté de l'apprenant »

³ chapitre « le maître E, un praticien de l'analyse »

Pour cela : l'observation de l'élève en train d'agir ; le dialogue pédagogique (pendant ou après l'activité) ; les échanges entre partenaires (famille, enseignant de la classe, et enseignants du RASED) Dans le cadre du RASED, deux chapitres sont plus particulièrement consacrés aux éclairages pouvant être apportés par la psychologie : dans la rubrique « ajuster », une contribution sur « l'utilisation des bilans psychologique et neuropsychologique dans les ASDP »⁴ , et dans la rubrique « analyser » une contribution « Neuropsychologie et résolution des difficultés d'apprentissage »⁵ faisant le point des connaissances actuelles sur le fonctionnement du cerveau, les activités mentales, et indiquant des implications à en tirer par rapport aux apprentissages ; l'accent est mis sur les multiples aspects en interaction et les capacités « plastiques » d'adaptation, en faisant le lien avec la possibilité de mise en place de projets ou de situations d'apprentissage et le concept d'éducabilité cognitive.

Cette dimension de l'analyse comme base/appui du projet , puisque « dynamique », porte aussi en elle un « pendant » et un « après » (situations de régulation de l'aide, d'ajustement des projets, préparation de l'arrêt et du retour en classe..etc)

- Un autre dimension de l'analyse concerne l' « aide en situation », côté élèves et côté enseignant spécialisé. A nouveau de multiples exemples pratiques tout au long du livre, mais c'est le chapitre « le maître E, un praticien de l'analyse »⁶, qui s'intéresse plus particulièrement , sur un plan conceptuel, à la posture du maître E en action auprès des élèves (agissant eux-mêmes dans le cadre d'une situation pédagogique donnée).

On pourrait y voir un « pendant » de l'aide, mais nous pouvons aussi, à vrai dire, retrouver à nouveau pour une séance donnée les 3 dimensions temporelles : « avant » puisqu'il y a sur le plan pédagogique installation préalable d'une situation particulière(rapport projet // séance) et sur le plan individuel (élèves et enseignant) l'arrivée dans une certaine disposition et avec un vécu antérieur;« pendant » avec tous les effets d'interactions et de régulation (groupe et individu)sur des registres multiples ; « après » puisqu'il y a, sur le plan pédagogique, un retour sur la séance (rapport séance// poursuite du projet) et sur le plan individuel un impact de la séance.

Les auteurs du chapitre remarquent chez les enseignants spécialisés une compétence à analyser l'action de l'élève, mais une difficulté à définir (dans leur discours) , à conceptualiser, à analyser leurs actions propres, imbriquées dans les interactions diverses lors des mises en situation, et où *sont étroitement entremêlés la démarche pédagogique, l'objectif initial, les interventions du maître et les observations menées.*

Toutefois au travers de l'observation pratique de séances et d'entretiens, une posture est effectivement identifiée, qui *visse à favoriser à la fois une démarche active d'investigation auprès des élèves et leur accompagnement dans un processus de changement. L'enseignant organise les activités, observe, se questionne/questionne, fait se questionner les élèves.*

Les auteurs du chapitre parlent d'une «*approche multidimensionnelle de l'observation participative* ».

Voici une synthèse sous forme de tableau⁷ mettant en relief les différents registres d'intervention, les différentes dimensions concernées :

⁴ D.Toubert-Duffort ; D.Afgoustidis et J.Seknadje-Askénasi

⁵ M.A Sandrin-Bui et J.Seknadje-Askénazi

⁶ J.Puyalet et D.Toubert-Duffort

⁷ extrait du livre. Ce sont des éléments des séances observées

| observables | Clarification multidimensionnelle | |
|---|-----------------------------------|---|
| | du vécu de l'élève | par des questions appropriées |
| Comportement face à la tâche (lenteur, inattention, papillonnement, motivation...) | Vécu comportemental | Que fais-tu ? Comment le fais-tu ? |
| Comportement en groupe | Vécu contextuel, relationnel | Avec les autres ? (« je lis avec maman les recettes qu 'on fait » ; « ma tante m'aide parce que je me trompe »...) |
| Manifestations émotionnelles et/ou affectives (tristesse, colère...) | Vécu affectif et émotionnel | Que ressens-tu ? (sentiments positifs, neutres ou négatifs) (« j'aime bien l'histoire » ; « lire c'est trop dur »...) |
| Manifestations observables du fonctionnement cognitif : - planification de la tâche - contrôle des actions - reprises ou corrections apportées dans l'après-coup | Vécu cognitif | As-tu une idée ? Qu'est-ce que tu imagines ? Qu'en penses-tu ? Qu'est-ce que tu sais ? Comment tu le sais ? |

Des conditions pour la démarche sont posées (la liste suivante est développée plus concrètement) : *cadre sécurisant et structuré ; travail en groupe ; élèves acteurs et autonomes ; retour réflexif institué ; anticipation structurante ; attitudes réfléchies et respectueuses.*

Ce sont ces conditions qui permettent l'activité des élèves mais aussi celle de l'enseignant spécialisé, qui peut alors prendre les temps de recul nécessaires à l'analyse.

Dans ce cadre, l'action d'analyse spécifique du maître E pourrait se caractériser ainsi :

- il se questionne de façon récurrente sur le rapport au savoir de ses élèves
- il a une capacité à se mettre en retrait et à laisser les élèves faire seuls tout en étant présent (il s'appuie sur les élèves, il part de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font, de leurs propositions)
- il a une capacité à se centrer sur l'autre et non exclusivement sur un savoir à transmettre
- sa réflexion s'applique de façon continue aux dispositifs pédagogiques mis en place

Pour ces raisons les auteurs définissent une telle démarche d'analyse comme « clinique », car celle-ci suppose de se décentrer par rapport à soi-même, d'être attentif à ce qui advient et d'accepter l'incertitude en abandonnant autant que faire se peut une position de maîtrise et met l'accent sur le fonctionnement en situation : *l'enseignant s'exerce à chercher, à s'interroger, à comprendre et à apprendre de et dans la situation, dans l'action, ici dans l'acte pédagogique.*

- Comme dans toute démarche d'analyse, des effets de transformation (« pendant et après » chaque séance, « pendant et après » le projet) en résultent, avec un changement potentiel du côté de l'enfant (dépassement de l'inhibition et remise en route de la « capacité d'apprendre »...), du côté de l'enseignant spécialisé (dépassement des notions de maîtrise et transmission, développement de l'écoute, recherche du sens, effets d'ouverture et effets relationnels...), du côté des partenaires. La conscientisation et la communication de ces effets (pour les rendre lisibles) sont des dimensions importantes à travailler dans la temporalité du projet d'aide (voir plus loin sur la question des indicateurs utiles à cela, pour tous les acteurs et partenaires concernés)

2. DES PROJETS ET ACTIVITES...

➤ Essai d'inventaire des propositions rencontrées:

Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le détail des différents cas évoqués et analysés dans le livre, chaque pratique est personnelle et chacun pourra à la lecture faire les liens avec ses propres actions de terrain et éventuellement piocher quelques idées...

Toutefois au travers d'un bref « inventaire » on peut soulever quelques questions.

Ces propositions sont, selon les chapitres où elles figurent, parfois présentées en lien avec un projet précis (analyse des besoins des élèves, temporalité..), parfois avec une entrée plus didactique sous forme de séances assez décontextualisées où profils d'élèves et objectifs en termes de projet sont moins précisés ; dans ce cas on se réfère à l'objectif de la séance en elle-même, mais des éléments d'information manquent.

| contexte | objectifs | type d'activités proposées | type de production de l'élève |
|--------------------|---|--|---|
| Séance (1 ?) | Compréhension et appropriation de consignes | Lecture progressive de consignes (certaines collectives, certaines individuelles) pour réaliser une oeuvre | Création picturale (+ un peu d'écrit « témoin ») |
| Eléments de séance | Comment « faire de façon pertinente » pour écrire des mots | Production écrite accompagnée (copie ou hypothèses d'écriture) | Mots ou texte en question |
| Eléments de séance | Travailler la mémorisation de l'écrit- doter l'élève de références et « scripts de travail »pour les activités de production d'écrit | Exercices à trous, autodictées, reconstitutions de textes | Les exercices en question |
| Séance (1 ?) | Articuler apprentissage et expression : utiliser les échanges pour renforcer les connaissances lexicales et prendre des points d'appui de nature à favoriser la représentation et l'organisation de son activité dans une tâche | Travail en transversalité autour d'un « thème » porteur (le naufrage): mise en commun des connaissances, représentations, associations d'idées individuelles, puis catégorisation, choix d'un lexique et création | Création en arts plastiques ou expression théâtrale, poétique...+ un peu d'écrit témoin |
| Projet | Dans un cadre de prévention c3, développer la pensée critique, la conceptualisation, la prise de parole et l'argumentation | Discussions philosophiques | Oral avec trace enregistrée (<i>une trace écrite élève n'est pas évoquée</i>) |
| Projet | Dans un cadre de prévention GS, travail de la prise de parole et développement de la qualité d'expression orale | Discuter autour d'albums | Oral (+ trace pour l'enseignant) |
| Projet | Dans un cadre de prévention CP, prendre confiance et mobiliser sa réflexion et son activité personnelle sur les supports de la classe | Ateliers d'activités | Productions des ateliers |
| | | | |

| | | | |
|--------|--|---|--|
| Projet | Dans un cadre de prévention CP, faire émerger les représentations des apprentissages et du rôle de l'élève ; prendre des repères (lieux, temps, demandes) dans l'école | Travail sur des photos de la rentrée | Production d'un affichage collectif pour une exposition destinée aux parents |
| Projet | En maternelle, s'exprimer sur des objets concrets pour structurer le langage oral (lexique, syntaxe : préciser, affiner, faire des liens) | Travail sur des photos publicitaires (expression, relances, répétitions..) | Oral + trace écrite (photo/texte) |
| Projet | Travailler la continuité langage/pensée à partir du développement des compétences de récit en CP. Améliorer le stock lexical, la mémorisation et la qualité des énoncés, l'utilisation des connecteurs (temporalité, causalité) | Travail sur des albums racontés (compréhension, restitution) | Oral (+ traces pour l'enseignant) |

Quelques remarques possibles à partir de ces propositions⁸ :

□ Rapport aux supports/contenus scolaires :

- Les exemples présentés sont toujours inscrits dans des objectifs et proches des contenus *scolaires*, parfois même très proches lorsque les supports sont aussi ceux utilisés en classe (ce qui est à réfléchir en fonction des problématiques rencontrées). Les objectifs (pour partie), les contenus, les outils ne sont pas spécifiques, à la différence de la démarche et la posture d'accompagnement .
- On peut aussi, dans les supports utilisés comme dans les productions finales , être parfois (au moins en apparence) plus éloigné d'une stricte demande et d'un strict contexte scolaire . Dans ce cas ce sont les outils de/pour les enseignants (grilles d'observation, d'analyse..) qui peuvent faire le lien .
- Dans le cadre d'une réflexion sur l'articulation des aides, il y a sans doute un intérêt à fournir à l'élève aidé , dans la réalisation des projets, des « scripts d'activité » lui facilitant la compréhension et la gestion du travail en classe.

□ Un absent de marque : le « jeu »⁹

Les jeux comme supports d'apprentissage ne sont évoqués qu'à l'occasion d'un projet de prévention en maternelle. On peut s'en étonner car sur le terrain, dans la pratique des maîtres E, l'utilisation de jeux est fréquente....Il serait intéressant de savoir si cela correspond à un choix des concepteurs de l'ouvrage et si c'est le cas aux raisons qui l'ont amené....Peut-être peut-on se poser la question d'une clarté conceptuelle sur les « en-jeux » , dans les objectifs de l'aide et dans le déroulement des séances....(le problème pouvant d'ailleurs se poser pour toute action transversale, non directement corrélée à un support ou à une production de type scolaire)

□ Rapport projet//production :

- La production n'est pas l'activité, elle ne se confond pas avec elle, tout au plus en est-elle un reflet, une trace, un accompagnement ou une conséquence.
- La finalisation sous forme de production écrite par l'élève n'est pas une obligation, à quelque niveau d'enseignement que ce soit ; tout dépend des problématiques et du projet défini.

⁸ remarques personnelles, et non tirées du livre

⁹ L'utilisation de jeux de logique, de jeux mathématiques , avait toutefois été abordée dans le précédent ouvrage

- Le projet d'aide ne donne pas forcément toujours lieu à une production finalisée importante (projet amenant à un « objet » transmis à la classe par exemple) : si cela a un intérêt sur le plan de la motivation , de l'intentionnalité et du « sens » donné à l'activité, sur le plan relationnel et affectif, c'est aussi un facteur de contraintes, qui peut amener un risque de superposition entre projet et production (on peut être alors dans le « faire »...)
- Une production peut être « décalée » par rapport aux objectifs scolaires visés et travaillés, et/ou utiliser la transversalité entre les disciplines comme point d'appui au projet de l'élève. C'est l'occasion de respecter par exemple ses goûts, centres d'intérêt, de mettre à distance aussi l'angoisse générée par le « lieu » où se manifeste la difficulté en termes de performances, de donner une finalité autre que strictement scolaire... Toutes les activités touchant à la création (notamment arts plastiques) sont intéressantes à ce titre.

➤ Quelques caractéristiques du projet d'aide

Il commence avant la remédiation en elle-même , dans le travail d'analyse préalable partagée : *le projet d'aide spécialisée ne doit pas se confondre ou être réduit à la remédiation, pratique spécifique du maître spécialisé ; la remédiation est contenue, englobée dans le projet, elle l'incarne dans la relation maître/élève*¹⁰.

Pour que le projet d'aide existe concrètement dans sa dimension remédiation, il s'agit de définir *une zone commune d'intérêt à construire pour les 2 protagonistes (le maître et l'élève)*¹¹, de rendre compatibles (les) 3 dimensions du projet : « projet sur » -« projet pour » -« projet de ». Il y a nécessité d'une place pour l'élève afin que celui-ci soit acteur et non pas objet du projet, d'où un accord à construire sur les modalités, les actions, mais également en termes d'objectifs, au moins dans l'intention (de changement) .

Pour amener l'élève à s'approprier le projet d'aide, une dimension importante dans la conduite de la remédiation est aussi la dévolution (qui participe de l'enrôlement) amenant à définir dans les séances, pour chaque individu du groupe, un objectif personnalisé¹².

Pendant le temps de remédiation, la conduite du projet se traduit en termes professionnels pour le maître E par une série d'actions *visant à concentrer l'activité réflexive de l'élève sur le noyau dur de l'exercice ou de la tâche à réaliser*¹³: mise en place d'un dispositif « sécuritaire », qui identifie la difficulté, souligne son intérêt et la met en mot pour la dédramatiser/clarifier, qui puisse *contrarier l'action impulsive pour permettre la réflexion*, de façon à permettre à l'élève d'aller vers une compréhension de ce qui se passe quand il travaille, et une compréhension des changements et des compétences en train de se construire.

- *suspension provisoire d'exigences normatives agissant comme un frein à la mise au travail*¹⁴
- *adaptation du temps de compréhension d'un exercice, d'appropriation des contraintes d'une activité ou de la complexité des consignes*
- *adaptation des supports avec 2 exigences : qu'ils ne soient pas associés immédiatement à des expériences négatives, voire traumatisantes ; qu'ils permettent d'atteindre un niveau de complexité conduisant à l'apprentissage*
- *exploitation de l'expérience des autres élèves*
- *encouragement à imiter et à critiquer*

¹⁰ J.Seknadje-Askénazi dans le chapitre « l'intention étrange du projet d'aide pédagogique »

¹¹ idem

¹² voir les fiches pratiques de JL Guyot dans le chapitre « pragmatique du projet d'aide »

¹³ notes en italique et encadré tirés du chapitre « méthodologie du projet d'aide ». JLGuyot

¹⁴ *la demande systématique de conformité entrave l'émergence de capacités d'autonomie*, certaines données comme la présentation d'un travail sont du domaine du négociable

- évaluation « dynamique »¹⁵ en situation d'apprentissage des actions de l'élève : lui donner rapidement des repères sur son activité ou donner des informations parcellaires et dire quand on y reviendra

3. DU PARTENARIAT AVEC LA CLASSE...

Dans les rubriques « interagir », « prévenir » et « accompagner » sont plus spécifiquement abordés les raisons, les intérêts, et les modalités possibles de ce partenariat.

La contribution de Bruno Egron¹⁶ s'attache d'abord à déterminer les motifs faisant conclure, non seulement à son intérêt, mais à sa nécessité. Analysant des documents de recherche d'A.Mingat et B.Suchaut, il pointe l'importance des *composantes institutionnelles et pédagogiques de la difficulté scolaire : difficulté du système scolaire à tenir compte des décalages de maturité..., fonctionnement même de l'école qui a des conséquences préjudiciables pour un nombre important d'élèves..., exigences d'évaluations précoces, régulières, avec des outils inappropriés et uniformisés sans prise en compte de l'âge réel des élèves, ... attention et place très importantes données aux résultats (performances) scolaires dans les classes et dans les familles, pratiques pédagogiques (effet maître, effet classe, effet établissement)...* tous effets de contexte rendant les choses plus difficiles à l'élève et ayant aussi un impact sur le transfert de compétences en classe (supports, rythmes, exigence d'autonomie, distractibilité liée au grand groupe, présence plus ténue de l'adulte).

Pour toutes ces raisons, la place de l'enseignant spécialisé DANS le système est en elle-même une aide potentielle, et le développement du lien avec la classe visera selon B.Egron à

- échanger les regards sur l'élève et ses difficultés, relativiser éventuellement certaines difficultés, éviter la stigmatisation et l'effet Pygmalion négatif
- connaître les pratiques pédagogiques et les exigences du maître de la classe pour y préparer l'élève
- échanger sur les actions mises en place pour les harmoniser, définir leur complémentarité, et éviter de faire de l'identique ou à la place de...¹⁷
- évaluer les actions selon des critères partagés

Les chapitres rédigés par JL Guyot aident à préciser des modalités concrètes possibles dans la construction du partenariat enseignant de la classe/enseignant spécialisé :

◆ la construction d'actions de prévention non pas « à public désigné » mais généralistes.

JL Guyot pense le modèle médical de la prévention (primaire, secondaire, tertiaire) *peu adapté au champ pédagogique de la remédiation , c'est-à-dire au moment où une aide est mise en place pour un élève déjà considéré comme en difficulté*¹⁸, même si, comme toute action pédagogique, une remédiation cohérente revêt un aspect préventif.

Pour lui, *l'enjeu de la prévention dans le cadre scolaire est bien de se placer du point de vue de l'apparition de la difficulté et de prendre à son compte à l'école ce qui est de l'ordre de ce qui se passe quand l'élève entre dans l'apprentissage.*

¹⁶ « le travail du maître spécialisé avec la classe et le maître de la classe »

¹⁷ Le temps court de l'ASDP permet la mise en place des compétences, mais « l'automatisation des savoirs demande de la régularité et surtout du temps pour que l'élève passe du comprendre à l'apprendre...c'est le plus souvent dans la classe..que ce travail peut se faire »

¹⁸ chapitre « les actions de prévention dans le travail de l'enseignant spécialisé ». Noter aussi dans la contribution de B.Egron que la notion de prévention précoce (à public désigné) de la difficulté scolaire en C.1 est interrogée , sur un autre plan, lorsqu'elle touche massivement des élèves de fin d'année.

Il ne s'agit pas « d'éviter l'apparition de la difficulté »(prévention primaire) comme le dit la circulaire 2002-113, puisque celle-ci est inhérente à l'apprentissage pour tous les élèves (« ça résiste quand on apprend vraiment »), mais d'apprendre à *savoir gérer cet aspect de l'apprentissage qu'est la difficulté d'apprendre*.

Au travers d'un certain nombre de projets de prévention¹⁹ présentés dans leurs objectifs, leur déroulement et leurs modalités, on voit bien se construire dans la dimension de prévention la collaboration entre l'enseignant-classe et l'enseignant spécialisé, sous des formes variées (l'un ou l'autre à l'origine du projet ; l'un ou l'autre prenant la place de meneur du groupe ou d'observateur ; sous forme d'ateliers décloisonnés, d'intervention en petit groupe ou en grand groupe..), mais toujours avec un travail en association, ou l'analyse (situations , objectifs, outils, évaluation...) est partagée. C'est une *co-responsabilité pédagogique*²⁰ qui se met en place (elle peut même s'étendre aux élèves). La spécificité de chacun est respectée (le maître E comme *spécialiste de la relation pédagogique dans le contexte de la difficulté scolaire*, l'enseignant de la classe comme *spécialiste de l'enseignement face au grand groupe dans lequel évolue l'élève en difficulté dans son apprentissage scolaire*), mais la décentration induite par la communication et par le placement différent des enseignants (l'enseignant-classe comme observateur, le maître E face au groupe par ex) permet plus facilement à chacun d'accéder à la compréhension du travail de l'autre (démystification) et de resserrer les liens autour des objectifs.

Ce *processus de collaboration défini par un triplet interaction/communication/co-intervention* peut être caractérisé par certains éléments :

- *un objet commun de réflexion*
- *les regards croisés sur l'élève en action*
- *une mise en situation d'observation de la classe*
- *un regard orienté sur une observation fine de l'élève*
- *un changement de point de vue*

Pour envisager une généralisation de ce type de démarche et aller vers la construction d'une « école prévenante », JL Guyot souligne l'intérêt qu'il y aurait à utiliser le projet d'école comme outil permettant *la mise en œuvre d'une pratique de prévention des difficultés scolaires(...) : projet d'école centré sur la prévention de la difficulté d'apprentissage...et où les personnels des RASED auraient une place à part entière*²¹...*La conception de difficulté d'apprentissage recouvre un modèle où la difficulté n'est plus réduite à ses aspects les plus forts, « graves » ou « persistants », mais aussi aux aspects « ordinaires » de l'apprentissage. Tous les enseignants de l'école pourraient ainsi appréhender la difficulté de leurs élèves comme un objet de travail, la prévention deviendrait une priorité du travail d'équipe...*

- ◆ Autour des situations de remédiation, la collaboration peut également être facilitée par un certain nombre d'actions et d'outils permettant la communication et l'articulation des aides.

Des fiches pratiques , dans le chapitre « pragmatique du projet d'aide »,déclinent à chaque fois des questionnements et des possibilités de réponses concrètes à construire , en termes de réflexion commune et d'outils de liaison. Il est impossible de détailler ici les propositions de ces documents, où chacun peut éventuellement trouver à « piocher », toutefois voici reproduite ci-dessous, à titre de piste de réflexion et non d'exemple, une proposition d'indicateurs (fiche 11, « Quels indicateurs ? Pour faire quoi ? »).

Il s'agit d'avoir des éléments d'observation sur *ce que l'élève a appris et compris*, en essayant de prendre en compte les informations versant classe et versant aide spécialisée pour réguler le projet d'aide ou/et déterminer son arrêt

¹⁹ cf projets brièvement évoqués dans le tableau p.4-5 de ce document

²⁰ Philippe Perrenoud

²¹ l'aide personnalisée pourrait si besoin s'inscrire dans les projets d'une « école prévenante »ainsi définie...à condition que cela n'implique pas une disparition des aides spécialisées !

| LES INDICATEURS | | |
|--|-----------------------|---|
| Description de l'indicateur | Ce qui est observable | |
| Indicateurs concernant l'élève | | |
| L'évolution de l'élève | 1 | Cette évolution est observée dans le petit groupe |
| | 2 | Cette évolution est observée dans la classe |
| | 3 | Elle n'est pas harmonieuse entre la classe et le petit groupe |
| | 4 | Une fixité de la difficulté est remarquable |
| | 5 | L'élève reconnaît ses progrès, il est capable d'en parler |
| L'acquisition de connaissances et savoirs | 6 | <i>Ce différents items sont directement liés au contenu du projet d'aide, ils sont donc spécifiques à chaque projet. Il s'agit</i> - <i>des savoirs scolaires sur lesquels porte l'aide</i> - <i>des règles de travail et d'attitude permettant l'apprentissage</i> |
| La maîtrise de compétences réflexives | 7 | Il sait retrouver ses connaissances |
| | 8 | Il sait choisir celles qui sont adaptées à la situation |
| | 9 | Il sait associer plusieurs connaissances |
| | 10 | Il sait reconnaître une incompétence et trouver une aide |
| | 11 | Il peut tenir compte des ressources d'un camarade (les comprendre, en faire son profit) |
| La persistance de difficultés | 12 | L'écart entre le niveau scolaire de l'élève et celui des élèves de son âge reste important |
| | 13 | Des connaissances étudiées restent lacunaires |
| | 14 | Le sentiment d'incompétence reste fort |
| | 15 | Le groupe inhibe le comportement cognitif |
| | 16 | Le contrôle de l'attitude est encore difficile |
| Indicateurs concernant le dispositif d'aide et de soutien | | |
| La perception de la nature de la difficulté | 17 | La compréhension de la difficulté se clarifie pour les enseignants et pour l'élève |
| | 18 | Les nouvelles compétences de l'élève sont mises en évidence |
| L'adaptation du dispositif d'aide et de soutien | 19 | Les points importants de la différenciation nécessaire à l'élève sont identifiés |
| | 20 | L'articulation entre l'aide spécialisée et le soutien en classe est effective (outil commun, projet et réalisations collectifs) |
| | 21 | Les effets de l'enseignement sur l'apprentissage de l'élève sont visibles et reconnus par chacun (maître(s), élève, parent) |