

## Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées

*Improving the success of failing students with the French special education structures*

*Mejorar el éxito de los alumnos en dificultad gracias a las ayudas especializadas*

*Das Gelingen der Schüler mit Schwierigkeiten dank spezifischer hilfen verbessern*

**Christine Brisset, Christine Berzin, Alain Villers et Annie Volck**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1379>

DOI : 10.4000/rfp.1379

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 73-83

ISBN : 978-2-7342-1155-6

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Christine Brisset, Christine Berzin, Alain Villers et Annie Volck, « Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1379>

---

# Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées

*Christine Brisset, Christine Berzin,  
Alain Villers & Annie Volck*

*Les RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), créés en 1990, ont comme mission de prévenir et de remédier aux aléas des parcours scolaires de certains enfants, en complémentarité avec les pratiques diversifiées mises en place par le maître de la classe. Divers rapports ont souligné que la place de ces RASED au sein de l'école reste encore à construire. L'objectif de cet article vise à questionner les modalités de collaboration entre les membres du réseau et les enseignants non spécialisés, en relation avec les représentations respectives des différents partenaires de l'aide.*

**Descripteurs (TESE) :** besoins éducatifs particuliers, travail en équipe, difficulté d'apprentissage, approche inclusive, continuité de l'enseignement.

L'objectif principal de l'école énoncé dans le Code de l'éducation est clair : égalité des chances par le respect et la prise en compte des différences. C'est ainsi que les dispositifs de l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) doivent permettre de répondre d'une manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves. Pour cela, différents types d'aide en relation avec le type de difficulté rencontré ont d'abord été mis en place dans le cadre des GAPP (Groupes d'aide psycho-pédagogique). Au-delà de cette mission consistant à développer les aides spécialisées à dominante pédagogique, rééducative et psychologique, les enseignants spécialisés du RASED (1) sont désormais censés constituer un « dispositif ressource complé-

mentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques » (ministère de l'Éducation nationale, 2002a). La mission de prévention qui leur est assignée va jusqu'à concourir à la recherche d'un « ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe ». L'observation constitue à cet égard un outil privilégié : « Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître [...] Elle gagne à se réaliser dans des contextes différents [...], dans la classe au moment des activités collectives [...], dans ou hors de la classe, dans le cadre de petits groupes animés par un maître spécialisé ou un psychologue scolaire ». Cette observation primordiale peut « mobi-

liser des stratégies d'évaluation collective ». Une véritable place au sein du projet d'école est en outre revendiquée pour les aides spécialisées.

L'intervention des personnels spécialisés, initialement centrée sur la nature de la difficulté de l'enfant lorsqu'il était question par exemple de rééducation psycho-pédagogique ou psychomotrice, s'inscrit davantage aujourd'hui dans le cadre d'une recherche des situations d'apprentissage les plus adéquates aux besoins des élèves que dans une remédiation centrée sur le symptôme. Si l'on considère avec Perrenoud (2000) que différencier la pédagogie consiste « à proposer à chacun des situations d'apprentissage optimales au regard de sa progression vers des objectifs », l'intervention des personnels spécialisés s'inscrit dès lors dans le cadre d'une diversification des parcours de formation résultant de la différenciation. Il s'agit désormais, au regard des besoins de chacun, de définir « une conduite stratégique » qui, pour certains élèves, pourra trouver son expression dans le cadre du projet d'aide individualisée. Cette conduite (qui ne saurait être une fois pour toutes définie), « tout en gardant le cap sur les objectifs finaux », vise à « infléchir la stratégie » et à « redessiner le chemin et les étapes qui y conduisent, cela chaque fois que l'état de la progression, les obstacles rencontrés et le temps qui reste l'exigent ». Comme l'indiquait la loi d'orientation de 1989 (ministère de l'Éducation nationale, 1989, chapitre II, article 4), cette adaptation à la diversité des élèves requiert « une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité », dont le corollaire est le travail en équipe. La mise en œuvre souhaitée d'une telle collégialité appelle nécessairement une redéfinition des fonctions et des compétences professionnelles des enseignants notamment au niveau de la coopération, devenue l'un des éléments-clés de la réussite des cycles d'apprentissage.

Cette question de la collaboration n'est pas sans poser problème notamment lorsqu'il s'agit de celle des enseignants spécialisés avec les équipes pédagogiques. Après six ans d'existence des RASED, dont l'objectif visait entre autres à rendre cette collaboration plus étroite (2), le rapport Gossot (1996) portant sur le fonctionnement des réseaux de dix départements précise, à cet égard, que leur place dans la vie des écoles apparaît toujours à construire. Il est demandé de façon très explicite aux directeurs d'école, aux enseignants, aux personnels spécialisés de « faire un effort » (sous la responsabilité « active » des inspecteurs) « pour assurer une meilleure intégration de l'action des réseaux dans l'école ». Deux

ans plus tard, le rapport Ferrier (1998), destiné à évaluer l'efficacité de l'école primaire, souligne de nouveau les difficultés d'intégration du réseau au sein de l'école, difficultés dont nous avons souhaité appréhender l'impact sur le terrain au niveau des RASED du département de la Somme, dans le but de faire ressortir d'éventuels besoins de formation (3). Ces difficultés, selon Gossot (1996), sont liées à l'application du nouveau modèle de réseau mais aussi aux « conceptions et attitudes des acteurs ». Cette dernière question est particulièrement bien mise en évidence dans le rapport Goigoux (1998) qui porte sur les pratiques d'aides des enseignants spécialisés par rapport aux élèves de SEGPA en difficulté de lecture. Cette question nous paraît en effet devoir faire l'objet d'une analyse approfondie, d'autant que les textes officiels offrent aux enseignants des définitions relativement peu opératoires de la notion de difficulté. Présentée en 1990 comme un handicap avéré, un problème déjà structuré ou un problème scolaire global ou particulier, elle n'est pas mieux définie en 2002 qu'en 1990. On différencie en effet plusieurs niveaux de difficulté mais sans qu'aucun critère ne soit précisément posé pour les caractériser, le risque étant de conduire à des discours globalisants, la définition proposée n'étant pas véritablement opératoire. Comme le montre Monfroy (2002), le terme d'« élève en difficulté » renvoie en effet, en premier lieu, à des « changements d'orientation au sein de l'institution scolaire en même temps qu'il crée une nouvelle réalité professionnelle pour les enseignants ». Face à ce flou, il importe donc de s'interroger sur les modes de catégorisation de la difficulté et de sa prise en compte par les partenaires de l'aide. Tel est l'objectif que nous nous sommes fixés dans le cadre de l'étude évoquée, qui visait également à spécifier les différentes formes de collaboration mises en œuvre entre les maîtres E et leurs collègues non spécialisés, dans la recherche d'« un ajustement des conditions d'apprentissage dans la classe » préconisé par la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b).

Cette étude, basée sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs, a porté sur onze réseaux situés dans le département de la Somme en Picardie. Pour chacun de ces réseaux, le maître E a été interrogé ainsi qu'un maître non spécialisé du même secteur. Le maître E concerné a, dans la plupart des cas, servi d'intermédiaire pour solliciter le maître non spécialisé pour un entretien. Les réseaux étaient implantés soit en zone rurale, soit sur Amiens et son district. Les entretiens ont été conduits selon un guide présenté en annexe et élaboré à l'issue de plusieurs entretiens exploratoires (4). Ils ont porté successivement sur la

représentation de la difficulté scolaire et son repérage, sur les missions des membres du RASED et de l'enseignant non spécialisé concernant l'aide à apporter, et enfin sur les modalités de collaboration à établir dans la mise en œuvre de cette aide. Ces différents points de l'entretien ont été déterminés sur la base des difficultés pointées dans les rapports présentés précédemment. Ils ont fait l'objet d'une étude de contenu visant à catégoriser et caractériser les différents types de réponses obtenues selon que les personnes interrogées sont spécialisées ou non. L'analyse qui suit est centrée sur les représentations de l'élève en difficulté et les modalités de collaboration entre les maîtres E et leurs collègues non spécialisés. Notre analyse s'est faite avant la publication des tout derniers textes officiels, en particulier la circulaire 2009-088 (ministère de l'Éducation nationale, 2009), définissant les fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

## LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

### Une question de définition

Dans l'ensemble, la difficulté apparaît majoritairement décrite dans les discours en termes d'écart à une norme scolaire, définie comme l'ensemble des compétences attendues au regard du niveau de la classe fréquentée. L'enfant en difficulté est ainsi défini au travers de « son incapacité à... ». C'est un enfant qui « n'arrive pas à se mettre au niveau de ses camarades normaux entre guillemets », « qui ne suit pas », « qui n'a pas les prérequis », « qui est à côté des autres », etc. Le contexte dans lequel cet écart à la norme est évoqué est toutefois différent selon le type de personnel interrogé. Pour les maîtres non spécialisés, il s'agit de rendre compte d'une réalité faisant référence à l'exercice quotidien de leur métier. De fait l'élève en difficulté se différencie de l'ensemble de ses camarades et requiert un traitement particulier. Pour les maîtres E, l'évocation de cet écart réfère principalement aux attentes du maître de la classe. L'enfant qui présente des difficultés est un enfant qui pose problème à l'enseignant. Contrairement aux maîtres non spécialisés, le discours des maîtres E témoigne d'une distanciation par rapport à la question de la norme. Ces derniers insistent davantage sur les sources des difficultés de l'enfant en invoquant différentes causes possibles. Ils pointent également, pour nombre d'entre eux, le caractère inéluc-

table de la difficulté en tant que partie prenante du processus d'apprentissage et soulignent le rôle fondamental du regard porté sur l'enfant par son maître. Il s'agit autrement dit, dans un cas, de caractériser la difficulté et, dans l'autre, de questionner le statut et les origines de cette difficulté.

Rappelons que, selon les textes, le repérage de la difficulté est dévolu au maître de la classe. De ce fait, le maître E ne peut faire l'impasse sur les critères normatifs sur lesquels leurs collègues s'appuient pour diagnostiquer la difficulté. On mesure ici tout le travail de distanciation et de relativisation que le maître E doit opérer au regard d'un « étiquetage » initial d'élève « hors norme ». À côté de ces difficultés proprement scolaires, les enseignants spécialisés évoquent plus fréquemment les difficultés comportementales qui ne sont pas non plus absentes du discours des maîtres ordinaires. Ceux-ci peuvent ainsi évoquer des comportements de refus, des difficultés de motivation. Pour les maîtres E, ces difficultés comportementales sont avant tout perçues en termes d'obstacle à l'exercice du métier d'élève. La moitié d'entre eux est ainsi particulièrement attentive à l'épanouissement personnel ainsi qu'à la façon dont l'élève exerce ce métier. L'élève en difficulté est alors perçu comme un « élève en souffrance », qui « va se sentir mal à l'aise », avec lequel il importe de « faire connaissance », « de voir comment il réagit », « comment il participe ». Autant d'aspects qui mériteraient parfois une prise en charge rééducative dont on déplore le défaut en raison, dans plusieurs cas, de l'absence de maître G au sein du RASED.

### L'évaluation de la difficulté

Quel que soit le type de personnel, l'évaluation de la difficulté est au centre des préoccupations. L'observation en classe, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, est ainsi considérée, par les maîtres E, comme un moyen privilégié d'évaluer les dimensions relatives à l'exercice du métier d'élève auxquelles il a été fait référence précédemment. Cette observation en classe n'exclut pas pour autant la possibilité de se doter d'épreuves normées auxquelles la quasi-totalité des maîtres E a recours. Ces épreuves visent davantage à questionner l'origine des difficultés qu'à mesurer l'écart à une norme. Le MEDIAL (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur, voir Ouzoulias, 1995) est ainsi cité à plusieurs reprises comme moyen de mieux comprendre les conceptions des élèves sur la lecture et ses fonctions ou le fonctionnement de la langue écrite dont on a pu montrer le rôle dans l'acquisition de la lecture écrite. Les

enseignants des classes ordinaires construisent, quant à eux, leurs propres outils, hormis dans les niveaux de classe où des évaluations nationales sont disponibles et auxquelles ils se réfèrent généralement. Ces outils pourront inclure, outre les aspects disciplinaires, une observation de l'attitude de l'élève en situation d'apprentissage. Toutefois cette démarche reste relativement marginale alors que, chez leurs collègues spécialisés, elle est souvent citée ; les maîtres E disent en effet être attentifs à la manière dont « l'enfant se comporte dans le groupe classe, dans la cour », « quelle est sa relation avec le maître », « comment il réagit », « comment il participe », « la façon dont il entre dans le travail demandé », « la façon dont il cherche de l'aide ».

## LA PRISE EN COMPTE DE LA DIFFICULTÉ

### Le rôle des enseignants non spécialisés

Concernant le rôle qu'ils ont à jouer face à l'élève en difficulté, presque la totalité des enseignants non spécialisés souligne la nécessité d'une attention particulière à l'égard de l'élève en difficulté dans le cadre de la classe. Cela nécessite, selon eux, « une présence », « une attention rapprochée », « une analyse des points forts, des points faibles, une intervention dès les premières difficultés », etc. Ils sont par contre beaucoup moins prolixes sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. Il s'agirait donc de mettre en place un étayage spécifique dont les modalités restent en partie à préciser. Les maîtres E soulignent de la même manière cette nécessité d'une attention singulière à apporter à l'élève dans sa classe. C'est ainsi que la moitié d'entre eux met en avant le rôle déterminant des modalités d'intervention pédagogiques différenciées au sein même de la classe. Concernant les moyens mis en œuvre au niveau de l'école, le rôle du travail d'équipe est unanimement mis en avant, en même temps que sont soulignées les difficultés à mettre en place cette collaboration. Les conseils de cycle sont le plus souvent désignés par les maîtres spécialisés et leurs collègues non spécialisés comme un lieu propice aux échanges d'information entre maîtres et avec le RASED, à la mise en place de dispositifs pédagogiques tels que les décroissements ou les échanges de service, susceptibles de permettre une meilleure prise en compte des élèves en difficulté au sein de l'école. Eu égard à la définition massive de la difficulté scolaire comme écart à la norme, on peut néanmoins s'interroger sur la contribution de ces instances à une réelle prise en compte de l'élève, là où il en est de son parcours d'apprentissage, comme le prévoyait

la politique des cycles lors de la loi d'orientation de 1989 (ministère de l'Éducation nationale, 1989), à savoir permettre à chaque élève de suivre un cycle en deux, trois ou quatre ans selon son évolution propre.

### Le rôle des enseignants spécialisés

Concernant leur propre rôle, outre l'analyse de la difficulté à laquelle nous avons déjà fait référence précédemment, les maîtres E accordent une grande importance aux démarches d'apprentissage et au travail métacognitif. Un maître E explique ainsi qu'il s'agit d'« aider l'élève à repérer ses difficultés, à lui montrer où il doit arriver, où sont ses difficultés, ce qu'il doit faire pour les surmonter, qu'il se rende compte à chaque fois à quel moment il a progressé, comment il peut réinvestir dans la classe ». Une majorité énonce également le travail entrepris autour de l'estime de soi. La perception que les enseignants non spécialisés ont de la mission du maître E est beaucoup plus générale. L'un d'entre eux explique : « Je crois que le réseau, c'est à lui d'apporter des compétences assez spécifiques [...], il sait des choses que nous, on ne sait pas et c'est à lui d'apporter ces choses-là aux enfants en difficulté ». Certains se cantonnent à la différence de travail engendrée par le nombre moins important d'élèves. D'autres, par contre, ont une perception de la complémentarité des missions : « avec le réseau ce doit être un travail d'équipe », « que chacun garde son rôle pour aider au mieux l'enfant », « que l'on coopère pour faire évoluer la situation. Eux [les maîtres E] connaissent moins l'enfant mais ont reçu une spécialisation alors que nous, on connaît sans doute mieux l'enfant mais n'avons que, si l'on peut dire, nos pratiques pédagogiques pour aider l'enfant à sortir de ses difficultés ». Comparativement à cette analyse du rôle des maîtres E, les critères d'intervention des autres membres du RASED (maîtres G et psychologues) semblent encore plus mal connus. Si, pour le maître G, tous évoquent le comportement de l'élève, seuls les maîtres E font référence au désir d'apprendre ou à la notion d'appétence scolaire. De la même manière, l'aide du psychologue scolaire est davantage précisée par les maîtres E qui le positionnent également en tant que personnel ressource pour eux-mêmes. On remarquera que beaucoup de maîtres E déplorent une mauvaise connaissance du RASED par les enseignants et les familles, en dépit des plaquettes d'information distribuées et de leur présence aux différents conseils (d'école, de cycle). Ils se remettent en cause également en évoquant la fragmentation et la dispersion de leur travail, dues à un manque de temps et de moyens humains.

### À propos des modalités effectives de suivi

Concernant les modalités effectives d'intervention, la lecture des entretiens révèle la diversité des situations vécues par les enseignants des réseaux mais aussi au sein d'un même réseau selon les écoles où les interventions se passent. Beaucoup de maîtres E se plaignent d'un manque de salle spécifique. Ils parlent de l'importance d'un référent spatial pour l'enfant mais aussi de la nécessité de ne pas être dérangé et de l'impossibilité dans certaines écoles d'entreposer leur matériel. Soucieux d'articuler au mieux l'aide avec les activités de la classe, en conformité avec les textes qui prévoient « un ajustement des emplois du temps des enseignants afin de ne pas induire de désavantage » (ministère de l'Éducation nationale, 2002b) comme la privation systématique du même type d'activité par exemple, les interventions n'en sont pas moins autant déterminées en fonction de la disponibilité des intervenants que de celles de l'enfant. Enfin la procédure de demande d'aide, qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit, est perçue très différemment par les maîtres E et leurs collègues. Les enseignants non spécialisés ne perçoivent pas toujours clairement l'utilité de ce document qu'ils voient comme leur étant imposé, difficile à remplir. Au contraire, pour les maîtres E, dont certains ont effectué un travail autour de cet écrit, il s'agit d'un outil indispensable de réflexion, d'interrogation, de distanciation. Les attentes s'avèrent en fait différentes. Les uns (enseignants non spécialisés) attendent plutôt des réponses directes, des aides rapides ; ils espèrent majoritairement que la demande va « aider à trouver la solution au problème », « va déboucher sur des pistes ». Les autres (les maîtres E) souhaiteraient des demandes plus concrètes et surtout plus précises. L'ensemble des personnes interrogées s'accorde par contre pour souligner, dans le cadre des améliorations à apporter à la prise en charge des difficultés, la nécessité d'augmenter les moyens, surtout les moyens humains. En deuxième position sont également citées les demandes de temps de concertation, notamment avec les collègues des classes ordinaires qui n'en disposent pas dans leurs missions. Enfin il est à noter que si quasiment tous les maîtres E connaissent la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b) régissant la mise en œuvre des aides spécialisées, un seul enseignant non spécialisé était au courant du contenu de cette circulaire, ce qui n'est pas sans poser la question de l'appropriation de l'information et bien sûr de la formation, qu'elle soit initiale ou continue.

En conclusion, nos deux populations se différencient clairement quant aux représentations de la difficulté

et laissent apparaître une identité spécifique du maître E. La représentation moins normative que les maîtres E se font de l'élève en difficulté leur permet d'appréhender cette difficulté dans un cadre plus global, visant à la situer parmi un ensemble multifactoriel de causes possibles faisant obstacle à l'exercice du métier d'élève et à la considérer comme partie prenante du processus d'apprentissage. Cette distanciation par rapport à la norme scolaire des compétences attendues pour un niveau donné, qui n'est sans doute pas étrangère avec la position d'extériorité du maître E, s'inscrit tout à fait dans le cadre de la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b), qui précise que « la difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses par l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle ». De la même manière que pour la définition de la difficulté, la nature des interventions des maîtres E est clairement spécifiée. Elle se distingue, entre autres, de celle des enseignants non spécialisés par une centration sur les démarches d'apprentissage dans le but, comme le précise la même circulaire, de permettre à l'élève de « dépasser les difficultés qu'il éprouve dans les apprentissages scolaires » et de « maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail ». Examinons maintenant les modalités de collaboration entre maîtres E et maîtres non spécialisés.

### LES MODALITÉS DE COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DE L'AIDE

Différentes formes de collaboration peuvent être repérées selon qu'elle se limite au repérage et à l'analyse de la difficulté ou selon qu'elle se poursuit tout au long de l'aide mise en œuvre. Il importe de relever d'emblée que ces formes de collaboration qui varient d'un réseau à l'autre peuvent également varier à l'intérieur même d'un réseau selon les maîtres concernés et les conditions de mise en œuvre du suivi. C'est pourquoi les différents niveaux de collaboration repérés que nous présentons ci-dessous peuvent coexister à l'intérieur d'un même réseau.

#### Au niveau du repérage et de l'analyse de la difficulté

Il convient en premier lieu de souligner la prise de responsabilité des maîtres ordinaires dans le repérage, l'analyse de la difficulté et l'élaboration du projet d'aide, ce qui dénote une évolution significative par rapport à une époque, notamment celle des GAPP, où les maîtres ordinaires pouvaient dans cer-

tains cas déléguer aux maîtres spécialisés le soin de remédier aux difficultés. Les maîtres ordinaires, au même titre que les maîtres E, se sentent concernés par la prise en compte de ces difficultés même s'ils sont plus démunis que leurs collègues pour rendre compte des dispositifs de différenciation effectivement mis en place. L'analyse du maître E, étayée par des outils plus spécifiques que les évaluations nationales généralement évoquées par les maîtres ordinaires, apporte un éclairage complémentaire en même temps qu'elle permet de déterminer en concertation le type d'aide à mettre en place. Comme l'indique un maître E, il s'agit de « cerner le plus finement possible les difficultés, de guider les réponses que l'on pourrait donner à ces difficultés, d'en parler avec les enseignants et de façon commune de rédiger un projet individuel d'aide ». Il est considéré nécessaire que ce projet soit « rédigé avec le collègue, ou en tout cas qu'il en ait une parfaite connaissance, qu'il sache ce qui est travaillé, pourquoi c'est travaillé, ce qui est visé à travers ce travail, quels sont les objectifs à atteindre de façon à ne pas travailler chacun de son côté, que cela soit une réflexion conjointe ». Peu de choses par contre sont dites sur la fin de l'aide mise en place et de l'évaluation de ses effets. À la différence de l'analyse et du repérage de la difficulté, les modalités de collaboration exercées au niveau du processus d'aide en tant que tel posent problème.

#### **Durant le processus d'aide proprement dit (5)**

Au niveau le plus tenu de cette collaboration, les échanges relatifs au processus d'aide sont relativement ponctuels. Ils s'exercent au coup par coup. C'est souvent « entre deux portes », « selon la bonne volonté de chacun ». Ils peuvent donner lieu, le cas échéant, à un réajustement des interventions respectives des deux maîtres concernés, mais sans que cette modification ne s'inscrive réellement dans un projet à long terme. On se situe en effet ici dans un échange d'informations sans que celui-ci ne donne lieu à une véritable « réélaboration » du projet initial.

À la différence de ce que nous venons de voir, l'intervention du maître E peut s'inscrire à un niveau plus étroit de collaboration sur la base d'un thème communément partagé entre le maître de la classe et le maître E, thème au sein duquel chacun poursuit des objectifs spécifiques. On assiste, dans ce cas, à une véritable recherche d'« adéquation » au long cours entre ce qui se fait en classe et dans le cadre de l'aide. Le travail envisagé fait alors l'objet d'une véritable contractualisation entre les deux enseignants, comme le montre l'extrait d'entretien suivant :

« B. m'avait proposé un travail sur les sons, comme je ne travaillais pas comme ça en classe, on a réfléchi à une autre manière de travailler pour que ce soit plus en adéquation avec ce qui se faisait en classe ». On relèvera la dimension dynamique de l'échange instauré entre les deux partenaires, qui concourt à un ajustement réciproque des interventions du maître E et du maître de la classe, ajustement auquel « chacun contribue à partir de sa propre expérience professionnelle », comme le montrent Belmont et Vérillon (2004, 2007) à propos de l'intégration des élèves handicapés. De cet ajustement réciproque découle la détermination d'un objectif de travail au niveau de l'aide spécialisée qui soit en phase avec la démarche pédagogique adoptée en classe. Dans d'autres cas, à défaut d'être validée par la restitution de situations concrètes, cette volonté de collaboration est au moins clairement revendiquée au niveau du discours. Le maître ordinaire en question évoque les aides apportées par le maître E qui permettent d'orienter son travail ou sa pédagogie dans une autre direction. On assiste donc, dans ce second cas de figure, à une étroite collaboration entre les deux maîtres tout au long de la prise en charge, collaboration qui reste toutefois circonscrite à la relation entre le maître de la classe et le maître E, sans que l'ensemble de l'équipe pédagogique ne se sente nécessairement concerné par le travail du réseau. Dans un nombre de cas restreints est évoquée la pratique d'aide dans la classe. Mais on se méfie dans l'ensemble de cette pratique en même temps qu'on la présente comme attirante. La réticence manifestée, souvent en lien avec un risque de confusion des rôles, est tout aussi perceptible chez les maîtres E que chez les maîtres non spécialisés. Un seul maître E fait état d'une pratique institutionnalisée en classe qui coexiste avec des aides en dehors de la classe. Le maître concerné évoque, dans ce cas précis, la possibilité de voir dans quelle mesure l'enfant réinvestit ou non ce qu'il a fait avec lui. Mais il peut s'agir aussi, comme le précise la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b), relative aux missions de prévention du RASED, de « favoriser le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes ». Comme le note Clément (2004) dans le cadre d'un mémoire professionnel, il convient alors de passer de « tu m'le prends quand ? » à « quelle action mène-t-on ? » afin d'établir entre le maître E et le maître de la classe concernée une véritable « co-construction » de la situation d'apprentissage. Un tel passage nécessitant que le maître E ne soit plus perçu par

l'enseignant comme « l'expert qui a les réponses » et que l'élève ne soit pas identifié comme étant « hors norme ». Le travail conduit par le maître E s'effectue alors sur la base de la tâche proposée par l'enseignant à l'ensemble des élèves de la classe (6).

De manière cette fois beaucoup plus singulière, un seul des réseaux étudiés y faisant référence, cette collaboration en question peut dépasser le cadre de la classe de l'élève concerné pour s'inscrire dans une réflexion d'équipe qui s'élabore au niveau du conseil de cycle. Dans ce cas, les enseignants du cycle complet travaillent sur un projet de cycle dans lequel le maître E s'intègre pour que ce qui est travaillé avec les enfants en classe se recoupe avec ce qui est fait avec le maître E. Ce dernier explique : « Bien sûr, ce ne sont pas les mêmes choses, mais au niveau des thèmes, au niveau des démarches, le maître de la classe et moi-même essayons d'avoir une démarche commune qui permet à l'enfant de s'y retrouver dans les deux groupes en fait. » Il précise ensuite : « Dans l'école, en ce moment, ils avaient leur projet pour l'année [...] qui était tout autour des animaux de la mare, la vie des étangs, les zones naturelles, et donc ils ont beaucoup travaillé autour du thème des grenouilles, des fourmis [...] Donc moi je travaillais sur ça aussi [...] Ça m'a permis de faire des fiches de fabrication avec des pliages pour fabriquer des animaux que les enfants qui étaient en difficulté pouvaient ramener en classe [...] Et là, ça les mettait vraiment en valeur et vraiment ça a donné de bons résultats [...] C'est identique pour les albums [...] L'année dernière, ils travaillaient sur le cirque, j'ai suivi leur projet de cycle, ça m'a permis de travailler avec des albums, de développer des jeux qui étaient faits par les enfants et qui étaient ramenés en classe. Et là, c'est sûr, il y avait une vraie mise en valeur. » Les bilans réalisés font l'objet en premier lieu d'une analyse en conseil de cycle. Cette analyse débouche d'une part sur la constitution de groupes de besoins pouvant réunir des élèves de classes différentes. À côté de ces groupes de besoin gérés par les enseignants des classes, l'aide spécialisée apportée par le maître E est définie en concertation avec le maître de la classe dans le cadre du projet individualisé. Cette aide qui vise à répondre aux objectifs spécifiques de ce projet s'inscrit en outre dans un thème de travail commun à l'ensemble du cycle. On se situe résolument, dans ce dernier cas, dans la « perspective d'un travail en équipe, c'est-à-dire en équipe de cycle, où toute l'école se doit d'avoir un regard sur les enfants, sur ces enfants dits en difficulté et pris en charge par le réseau », comme le mentionne le maître E d'un autre réseau, dans lequel ce type de collaboration est

énoncé en tant qu'objectif à atteindre. Il s'agit bien, comme le précise la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b), d'assurer « la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l'école ».

En conclusion, la collaboration qui s'exerce entre les maîtres E et leurs collègues non spécialisés permet de porter un regard sur l'élève qui pourrait être qualifié de multidimensionnel. En effet, dans notre analyse des propos des uns et des autres, il apparaît que le maître de la classe porte une attention plus importante aux difficultés d'acquisition, alors que le maître E paraît s'intéresser davantage au « métier d'élève ». Tous souhaitent la réussite de l'élève, mais un certain nombre d'enseignants ordinaires se disent démunis par rapport aux difficultés rencontrées (cela donne d'ailleurs des pistes d'actions à envisager pour la formation, qu'elle soit initiale ou continue). De ce fait, cette collaboration s'avère plus rarement « source de cohérence et de continuité dans la prise en charge des élèves », tel que peut l'envisager Perrenoud (2002) dans le cadre de la recherche de situations d'apprentissage optimales pour les élèves.

## DISCUSSION

Différentes hypothèses peuvent être invoquées pour rendre compte de la difficulté à mettre en place une articulation plus étroite entre les activités développées au sein de l'aide et les activités de classe. Un maître E évoque par exemple des attentes, de la part des maîtres ordinaires, essentiellement centrées sur une demande d'aide au déchiffrage, demande vis-à-vis de laquelle le maître spécialisé cherche à prendre de la distance. On voit dans ce cas particulier que cet écart entre les attentes peut s'expliquer par des représentations différentes de la difficulté avec ici une approche défectologique qui perdure chez l'enseignant non spécialisé, ce qui génère des attentes de type instrumental, comme une aide directe centrée sur le symptôme. La difficulté ne peut alors être appréhendée comme étant constitutive des apprentissages comme il est clairement spécifié dans les textes officiels. L'on se demande alors comment les enseignants non spécialisés peuvent visualiser « un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe » comme le promeut la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b), ainsi que la spécificité des missions de leurs collègues spécialisés. En dehors de ces attentes en inadéquation avec

les objectifs de travail définis par les textes de 2002, pour partie mal connus des maîtres non spécialisés, le manque de disponibilité qui fait l'objet d'une plainte récurrente de la part de l'ensemble des personnels, y compris de ceux qui se livrent à un mode de collaboration plus étroit, peut également être évoqué : « Ce n'est pas toujours évident, on manque de temps pour se voir, pour échanger des informations. » La recherche d'un ajustement au long cours des aides aux élèves paraît en effet requérir l'institutionnalisation de réunions de synthèse, celles-ci ne pouvant être laissées aux aléas des disponibilités de chacun. Ces réunions, qui dépasseraient le cadre des traditionnelles réunions de synthèse propres au réseau, en associant les personnels spécialisés et non spécialisés, devraient pouvoir permettre, au même titre que la formation initiale et continue, une connaissance plus fine et une meilleure articulation des interventions de chacun, voire éventuellement des interventions complémentaires au sein même de la classe.

Ce qu'il importe dans tous les cas de souligner, c'est l'implication de ces modes de collaboration sur les activités d'apprentissage. Au niveau le plus ténu de collaboration (échanges ponctuels d'informations) on assisterait, en l'absence de projet commun, à un travail développant des temps didactiques et des objets d'apprentissage séparés (Toullec-Théry, 2007). La classe et l'aide spécialisée constituent dans ce cas deux systèmes relativement indépendants. Si l'on accepte l'idée avec Leutenegger (2000) « que les systèmes didactiques parallèles ne peuvent fonctionner de manière isolée » et « qu'ils sont liés, quoi qu'il en soit, aux systèmes didactiques principaux que sont les classes ordinaires, puisque ce sont les mêmes élèves qui transitent d'un système à l'autre », on comprend dès lors que les tâches proposées dans le cadre de l'aide spécialisée sans lien nécessaire avec les activités pratiquées en classe offrent peu de moyens aux élèves « d'établir des ponts entre les deux systèmes ».

Aux niveaux de collaboration les plus étroits (projet commun de travail au niveau de la classe, voire du cycle), on aurait au contraire affaire à une articulation plus forte sur la nature des objets de connaissance à construire basée non plus sur deux systèmes différents mais, pour reprendre le terme utilisé par Toullec-Théry (2007), sur un système bicéphale, voire tricéphale lorsqu'il s'agit de faire collaborer avec des moyens spécifiques mais dans un même objectif le maître E et le maître de la classe, eux-mêmes en relation avec l'équipe pédagogique. Le travail engagé avec l'enfant dans le cadre de l'aide concourt, dans ce cas, au projet collectif de la classe, le plaçant ainsi dans une « position phare », selon les propres termes de l'auteur,

c'est-à-dire centrale par rapport à l'ensemble des constructions communes. Les activités proposées dans le cadre de l'aide entretiennent alors un lien explicite avec celles de la classe. Comme l'ont également très bien montré les travaux relatifs à l'effet des méthodes d'éducabilité cognitive (Higelé, 1998 ; Loarer, 1998), la question centrale en matière de dispositif de remédiation reste celle du transfert des compétences développées dans le cadre de ces dispositifs, qui sont parallèles aux situations d'apprentissage ou de formation habituelles. Ceci nous conduit donc à formuler l'hypothèse selon laquelle les dernières formes de collaboration décrites précédemment augureraient d'une aide plus adaptée à l'enfant, dans la mesure où il risquerait moins d'être déséquilibré et pourrait mieux réinvestir en classe l'aide dont il a bénéficié avec le maître E. On est ici dans la situation décrite dans la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b) de la « recherche d'un ajustement des conditions d'apprentissage dans la classe ». Dans cette perspective, la contribution du maître E résiderait autant dans la recherche avec les enseignants concernés d'un étayage adapté aux besoins de l'élève que dans la mise en œuvre de remédiations spécifiques. Dans une telle hypothèse le maître E devrait autant jouer le rôle de personnel ressource pour l'équipe pédagogique que de pourvoyeur d'aides spécialisées en dehors de la classe, comme cela est clairement notifié dans la circulaire 2002-113 (ministère de l'Éducation nationale, 2002b). Par ailleurs, cette même circulaire rappelait la nécessité d'une cohérence interne du travail à entreprendre auprès des élèves à besoins spécifiques. Des dispositifs tels que les RASED et les CLIS (Classes d'intégration scolaire) existent et jouent le rôle de ressources spécifiques. « Néanmoins, ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école », ceci afin d'assurer la cohérence des interventions des personnels gravitant autour de l'élève. Il est clairement spécifié qu'« un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale ». C'est pour répondre à cet objectif très ciblé qu'a été développé, dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (ministère de l'Éducation nationale, 2005), un nouveau dispositif : le PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative). C'est un « plan coordonné d'actions [...] formalisées dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation ». Répondre aux difficultés d'un élève est son objectif principal. Au sein de ce document sont notées en premier lieu (tel que le spécifiait la circulaire de 2002-113), les aides apportées dans la classe. Et

dans un second temps sont reprises les différentes modalités de prise en charge où sont distingués : le décloisonnement, la prise en charge de l'élève par un autre maître, sa prise en charge par un enseignant spécialisé du RASED ou par un maître supplémentaire, et enfin celle pouvant être effectuée par une autre personne pour des activités culturelles ou sportives. Il est clairement notifié que ces deux dernières formes de partenariat doivent faire partie intégrante du PPRE comme si le fait de le rappeler institutionnellement suffisait à le faire exister. Or, le travail en équipe ne se décrète pas. En les interrogeant, nous avons entendu que la majeure partie des enseignants, qu'ils soient spécialisés ou non, souhaitaient coopérer mais qu'ils avaient des difficultés à le faire (Brisset & Berzin, 2007 ; Brisset, 2004). Des études ont montré par ailleurs que la coopération n'est pas une valeur en soi mais qu'elle doit simplement obéir au désir de mieux travailler. Ainsi s'atteler à penser ensemble des pratiques pédagogiques pour mieux résoudre certaines postures d'élèves face à leur travail devrait permettre de poser différemment la dynamique de l'aide dans une optique « utilitariste et sélective » et non plus dans une image « idéalisée ou normative » (Gather Thurler & Perrenoud, 2005).

C'est un mouvement de fond qui doit donc conduire à penser autrement la difficulté de l'élève. Ainscow (2003) évoque ainsi les « écoles s'engageant à transformer leur culture et leurs pratiques afin de devenir des écoles pour tous », pour une éducation inclusive quelles que soient les caractéristiques des élèves. Selon lui, la recherche d'une collaboration efficace dans le cadre de l'adaptation ne peut passer que par l'évolution des conceptions de la difficulté de l'élève.

Il sera également nécessaire de penser autrement l'aide de telle sorte qu'elle ait comme principal axe la compréhension de l'individu, ce qui permettrait peut-être de développer une réelle réflexion sur les démarches à entreprendre auprès de lui et avec lui, afin qu'il réussisse. Depuis l'établissement de règles pour l'égalisation des chances des handicapés par la déclaration de Salamanque et le cadre d'actions pour l'éducation et les besoins spéciaux, sous l'égide de l'UNESCO, il est rappelé un certain nombre de pistes pédagogiques devant permettre un accueil plus individualisé, plus adaptatif et plus cohérent de l'élève mais est également notée la nécessité d'une « bien-traitance » des éducateurs, c'est-à-dire des marques de reconnaissance telle qu'une réelle considération, une évaluation des actions conduites ainsi qu'une rétribution à la fois psychique et pécuniaire des résultats obtenus (Crouzier, 2004). Mieux collaborer, que ce soit dans le domaine de la situation de handicap ou de l'adaptation, induit donc un changement de regard sur l'autre et devrait déboucher sur une réelle communauté éducative accueillante, compréhensive et bienveillante de la part des personnels s'occupant d'élèves en difficulté mais aussi d'une modification du regard à l'égard de ces mêmes personnels de l'éducation.

Christine Brisset

christine.brisset@amiens.iufm.fr  
CLEA et IUFM de l'académie d'Amiens,  
université de Picardie-Jules-Verne

Christine Berzin

CLEA, université de Picardie-Jules-Verne

Alain Villers

Annie Volk

## NOTES

(1) Les RASED, instaurés par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 (ministère de l'Éducation nationale, 1990), ont pour mission de fournir des aides spécialisées aux élèves en difficulté des classes ordinaires. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les « maîtres E », des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les « maîtres G », et des psychologues scolaires.

(2) Le texte de 1990 (ministère de l'Éducation nationale, 1990) évoquait à ce sujet une collaboration RASED/écoles devant entraîner « des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation ».

(3) Cette étude a été conduite dans le cadre d'un appel d'offre de l'IUFM de l'académie d'Amiens impliquant deux formateurs du centre

de formation d'Adaptation et intégration scolaires (AIS, aujourd'hui ASH) de l'académie d'Amiens et deux enseignants chercheurs.

(4) Nous souhaitons remercier tous les enseignants interrogés pour l'accueil qu'ils nous ont offert, le temps qu'ils nous ont accordé et pour la qualité des échanges que nous avons eus ensemble.

(5) Nous reprenons ici la description des différents niveaux de collaboration élaborée lors de la communication présentée au 4<sup>e</sup> colloque de la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) en 2006 à Lille dans le cadre de la table ronde : « L'élève a-t-il besoin d'une collaboration entre l'enseignant de la classe et le maître E ? »

(6) Dans le cas présent, il s'agit d'ateliers de négociation graphique en petits groupes et d'un moment de démarche réflexive partagée en grand groupe.

## BIBLIOGRAPHIE

- AINSCOW M. (2003). « L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en Angleterre ». *La nouvelle revue de l'AIS : Adaptation et intégration scolaires*. Suresnes : Éd. de l'INS HEA.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (2004). « Relier les territoires par la collaboration des acteurs ». In D. Poizat (dir.), *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse : Éd. Erès, p. 57-62.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (2007). « Diversité et handicap à l'école. Quelles collaborations avec les structures spécialisées ? ». In X. Coyer & A. Ramaré, *Quelles trajectoires d'insertion pour les personnes handicapées ?* Rennes : Éd. ENSP.
- BRISSET C. (2004). « La collaboration entre enseignants spécialisés et équipes pédagogiques d'écoles : quelle formation ? L'exemple de l'académie d'Amiens ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n°28, p. 101-110.
- BRISSET C. & BERZIN C. (2007). « Modalités de collaboration entre maîtres E et enseignants non spécialisés ». In G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz, p. 159-170.
- CLÉMENT P. (2004). « S'en sortir, sans sortir. Réduire les distances par une action de prévention favorisant l'implication de chacun dans le cadre d'un groupe d'apprentissages hétérogène ». Mémoire de certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires. Disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : <<http://www.aidee-leves.net/recherches/memoires/ecritureinterligne.pdf>> (consulté le 30 septembre 2009).
- CROUZIER M.-F. (2004). « Passer du territoire clos au réseau d'aide ». In D. Poizat (dir.), *Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse : Éd. Erès, p. 43-47.
- FERRIER J. (1998). « Améliorer l'efficacité de l'école primaire ». Rapport remis à Mme la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.
- GATHER THURLER M. & PERRENOUD P. (2005). « Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? ». *Recherche et formation*, n° 49.
- GOIGOUX R. (1998). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Éd. du CNEFEI.
- GOSSOT B. (1996). « Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales ». Rapport du groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale de l'Éducation nationale.
- HIGELÉ P. (1998). « Le transfert en éducatibilité ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 113-120.
- LEUTENEGGER F. (2000). « Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 2, p. 209-250.
- LOARER E. (1998). « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 121-161.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). « Orientation sur l'éducation ». Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990). « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ». Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 19 avril 1990, n° 16 [abrogée et remplacée par la circulaire n° 2002-113].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002a). « Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves ». Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 9 mai 2002, n° 19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002b). « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré ». Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 9 mai 2002, n° 19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Orientation et programme pour l'avenir de l'école ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). « 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 ». Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 27 août 2009, n° 31.
- MONFROY B. (2002). « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 33-40.
- OUZOULIAS (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- PERRENOUD P. (2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- TOLLEC-THÉRY M. (2007). « En quoi la collaboration entre maître de classe et maître E a-t-elle un effet sur leurs pratiques et sur les élèves "peu performants" ? ». In G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz, p. 131-158.

## Annexe. Guide d'entretien

### L'élève en difficulté

- Selon vous, qu'est-ce qu'un élève en difficulté (définition(s), critère(s), signification(s), conséquences) ?
- À partir de quelles caractéristiques pouvez-vous dire qu'un élève est en difficulté ?
- Quels moyens utilisez-vous pour repérer ces difficultés ?
- Quelle importance donnez-vous à la date de naissance de l'enfant pour estimer ou comprendre ses difficultés ?
- Quel est le rôle du maître de la classe par rapport à l'élève en difficulté ?
- Quel est le rôle de l'école par rapport à l'élève en difficulté ?
- Quel est le rôle du RASED par rapport à l'élève en difficulté ?
- Quand doit-on faire appel au RASED ? Qu'est-ce qu'on peut attendre de lui ?

### L'aide par les membres du RASED

- Selon vous sur quels critères interviennent :
  - le maître E ?
  - le maître G ?
  - le psychologue scolaire ?
- En quoi consiste l'aide :
  - du maître E ?
  - du maître G ?
  - du psychologue scolaire ?

### La mise en œuvre et le partenariat

- Quelles interactions doit-il y avoir entre le maître, les équipes pédagogiques et/ou le(s) membre(s) du RASED ?

- Où se font les interventions auprès des élèves en difficulté ?
- Sur quel temps de l'élève se passent ces interventions ?
- Question en fonction du statut :
  - (au maître ordinaire) : vous est-il arrivé de modifier vos réponses pédagogiques à la difficulté d'un élève dans le cadre de la collaboration avec le maître spécialisé (maître E par exemple) ?
  - (au maître spécialisé) : vous est-il arrivé de modifier vos réponses pédagogiques à la difficulté d'un élève dans le cadre de la collaboration avec le maître de la classe ?
- Que pensez-vous de l'intervention du maître spécialisé dans la classe ?
- En quoi les parents doivent-ils être associés ? En quoi doivent-ils prendre part au processus d'aide ?

### Le RASED dans le dispositif d'aide

- Selon vous, le RASED, dans le dispositif d'aide, est-il connu de tous ?
- Qui fait appel au RASED, et comment ?
- Question en fonction du statut :
  - (au maître ordinaire) : quels types de demandes d'aide faites-vous au RASED ?
  - (au maître spécialisé) : quels types de demandes d'aide recevez-vous du RASED ?
- Quelles attentes avez-vous à l'égard de ces demandes d'aide ?
- Avez-vous connaissance de la circulaire 2002-113 qui définit les dispositifs de l'AIS dans le 1<sup>er</sup> degré ? A-t-elle fait l'objet d'une discussion ? Dans quel cadre ? Qu'en pensez-vous ?
- Que faudrait-il pour améliorer le dispositif d'aide aux élèves en difficulté ?