

Pierre Vianin et Hans Aschilier

Soutien / appui pédagogique : analyse des démarches d'aide proposées aux élèves en difficulté

Résumé

Les mesures de soutien ou d'appui¹ sont d'une importance capitale dans la lutte contre l'échec scolaire. Jamais, dans l'histoire de l'école obligatoire, l'institution scolaire n'a disposé d'un moyen aussi souple et aussi proche des enseignant-e-s et des élèves. L'étude présentée dans cet article vise à mieux comprendre comment les enseignant-e-s d'appui mettent en œuvre, au quotidien, les démarches d'aide qu'ils et elles proposent à leurs élèves. Elle analyse les pratiques et propose des pistes permettant d'améliorer le dispositif de l'appui.

Zusammenfassung

Unterstützende Massnahmen zur Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten sind von grosser Bedeutung. Die obligatorische Schule verfügt heute mehr denn je über integrative Hilfsmassnahmen, die den Klassenlehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern flexibel und wirksam Unterstützung bieten. Die in diesem Artikel vorgestellte Studie zielt darauf ab, besser zu verstehen, wie die Lehrpersonen der pädagogischen Schülerhilfe die unterstützenden Massnahmen im Schulalltag umsetzen. Unterrichtspraktiken werden analysiert und Vorschläge zur Weiterentwicklung der bestehenden Strukturen formuliert.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2022-06-06

L'appui comme dispositif d'aide aux élèves en difficulté

La lutte contre l'échec scolaire mobilise les enseignant-e-s depuis des décennies. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples et les explications possibles très nombreuses. L'élève peut être en difficulté à cause de troubles affectifs, d'une utilisation inefficace de ses aptitudes intellectuelles, d'un milieu socioculturel peu stimulant, de méthodes d'enseignement inadaptées ou encore d'une relation difficile avec l'enseignant-e, etc. La réponse apportée par l'école à ces différentes problématiques se présente dans tous les cantons sous la forme, principalement, de l'*appui pédago-*

gique intégré (API), du soutien ou du *renfort pédagogique*.

La finalité de l'API est d'apporter une aide aux élèves en difficulté. Si les objectifs fixés sont clairs, les modalités de prise en charge sont différentes selon les contextes d'intervention, les cantons et, surtout, les enseignant-e-s d'appui. Notre recherche – réalisée en Valais – vise donc à mettre en évidence les différentes pratiques de l'appui et à analyser les démarches d'aide proposées.

Définition de l'appui

Actuellement, la mesure d'appui existe dans tous les cantons, mais son mode de fonctionnement et son appellation diffèrent. En Valais, l'enseignant-e spécialisé-e chargé-e d'aider les élèves en difficulté – intégrés dans les classes régulières – est appelé-e « maitre-*sse d'appui* » ou « enseignant-e

¹ Dans cet article, les termes d'*appui* et de *soutien* sont utilisés comme des synonymes.

d'appui ». Cette fonction correspond, avec quelques nuances cantonales, aux mesures de « soutien », « maître-esse de classe de développement itinérant-e (MCDI) », « renfort pédagogique », « mesure d'aide ordinaire (MAO) », « mesure d'aide renforcée (MAR) », etc.

L'appui pédagogique intégré peut être défini comme « une mesure d'enseignement spécialisé intégrée à l'école régulière dont le but est d'apporter une aide aux élèves ayant des besoins scolaires particuliers reconnus » (Office de l'enseignement spécialisé [OES], 2012, p. 3). Son objectif général est double : d'une part, l'API vise au développement de la différenciation et, d'autre part, il est centré sur les difficultés spécifiques de l'élève en difficulté d'apprentissage. Il permet d'emblée d'envisager une intervention du maître ou de la maîtresse d'appui (mapi) à plusieurs niveaux dans l'institution scolaire. Son travail consiste à aider très concrètement un élève en difficulté, mais également à questionner le mode de fonctionnement de l'école dans sa production de l'échec (Vianin, 2022).

Pour définir le travail effectué en appui, il s'agit également de distinguer le but – l'aide aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage – des moyens – appui individuel en salle d'appui, appui intégré à la classe, aide au titulaire, coenseignement, aide à l'élève, bilan, définition d'un projet, mise en place d'un programme adapté, appui en groupes, etc. Comme le précisent les directives (OES, 2012), si le but n'est pas négociable, « la modalité d'intervention doit être définie en fonction des objectifs du projet pédagogique individuel » (p. 6). Le choix des moyens dépend donc de la problématique de l'enfant, mais aussi de la sensibilité du titulaire, de la disponibilité du ou de la mapi, etc.

L'organisation de l'appui

La double mission de l'appui (apporter une aide aux élèves, mais également à l'école) se décline en deux rôles principaux :

- une *intervention scolaire spécialisée*, centrée sur les élèves en difficulté (en risque d'échec, redoublants, ayant redoublé, au bénéfice d'un programme adapté, présentant une problématique « dys », etc.). En Valais, le 80 % du temps de travail du ou de la mapi doit être consacré à cette mission ;
- une fonction de *personne-ressource* (à 20 %) pour les titulaires et pour l'établissement, correspondant à un travail de prévention de l'échec et, notamment, à la promotion de la différenciation. Ce travail est particulièrement important dans les petits degrés (cycle 1).

Dans l'aide individuelle à l'enfant en difficulté, les directives valaisannes distinguent « l'appui global » (visant le développement global de l'élève) de « l'appui spécifique » (focus sur les difficultés scolaires et le rattrapage). Les nombreuses expériences de pédagogie compensatoire (sous la forme de rattrapage scolaire) ont montré leurs limites. C'est pourquoi l'approche du ou de la mapi doit être « globale » et permettre d'analyser la situation en procédant à une évaluation complète de la problématique.

Les nombreuses expériences de pédagogie compensatoire (sous la forme de rattrapage scolaire) ont montré leurs limites.

L'importance de la collaboration avec les différents partenaires est très souvent soulignée dans les lois, les règlements et les directives : elle concerne l'enseignant-e titulaire et l'enseignant-e spécialisé-e, bien

entendu, mais également l'élève, les parents, les thérapeutes du Centre de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) et les conseillers pédagogiques de l'OES.

Le projet pédagogique

Le *projet pédagogique individuel* (PPI) est présenté comme le processus d'aide privilégié en appui. L'élaboration d'un PPI est au cœur de la mission de l'enseignant-e spécialisé-e – et donc de l'enseignant-e d'appui. Alors que, dans une classe régulière, l'enseignant-e planifie son enseignement en se référant à des objectifs prédéfinis, c'est le PPI qui constitue le fil rouge des interventions spécialisées.

L'enseignant-e spécialisé-e ne sait jamais, avant de commencer une démarche d'aide, quels seront les objectifs poursuivis et quels moyens vont être mis en œuvre.

Cinq étapes sont suggérées dans le déroulement du PPI (OES, 2012) :

- la *signallement* : il provient en général de la personne titulaire qui contacte le ou la mapi ; les parents doivent donner leur consentement et l'élève, précision importante, doit être « informé du mode et des objectifs de la prise en charge et associé au projet » (p. 6) ;
- la *phase d'observation* et d'évaluation initiale : elle « peut déboucher sur une mesure sans appui grâce à des stratégies engageant l'élève et son environnement, ou sur une prise en charge en appui » (p. 6) ;
- l'élaboration du *projet pédagogique individuel* : le PPI doit être construit en collaboration avec le titulaire ; il doit com-

porter les objectifs généraux et spécifiques du projet et la définition du rôle de chaque partenaire ;

- la contractualisation et *l'intervention* : les objectifs sont partagés avec les différents partenaires du projet ; les rôles respectifs et la durée sont définis ; les modalités de l'intervention (en classe, en appui ou selon d'autres formes) sont décidées et formalisées ;
- la *phase d'évaluation* : elle vise à « établir le degré d'atteinte des objectifs fixés dans le projet » (p. 7) ; elle concerne tous les partenaires de la prise en charge.

Comme le relève Cormier (2004, chap. 5), « la relation d'aide, en tant qu'elle prend en compte et s'efforce d'entendre et d'accueillir la problématique à la fois globale et singulière de chaque élève en difficulté, est ce qui caractérise la « pédagogie spécialisée » dans son ensemble. Relation d'aide et pédagogie spécialisée n'existent que sur la base de projets individuels : il n'y a pas de pédagogie spécialisée en général. L'action n'est plus simplement construite à partir d'objectifs d'apprentissage (objectifs didactiques), comme c'est le cas dans l'enseignement ordinaire, mais à partir des élèves eux-mêmes et de leurs difficultés propres ».

Autrement dit, la pédagogie spécialisée peut se définir comme une « pédagogie de la feuille blanche » (Vianin, 2016) : l'enseignant-e spécialisé-e ne sait jamais, avant de commencer une démarche d'aide, quels seront les objectifs poursuivis et quels moyens vont être mis en œuvre. Le ou la mapi ne sait donc jamais, avant de connaître l'élève, ce qu'il ou elle va faire. Si la démarche PPI est évidemment planifiée et fondée théoriquement, elle se construit toujours à partir des besoins de l'élève.

La méthodologie de la recherche

Notre question de recherche concerne donc l'appui (API) et les démarches d'aide proposées par les enseignant-e-s spécialisé-e-s (mapis). Dans notre étude, nous avons comparé, en interrogeant des enseignant-e-s d'appui, les pratiques effectives avec les définitions de l'appui et les propositions de démarches proposées dans la littérature. Nous avons ainsi pu identifier les différentes formes que prennent les appuis pour aider les élèves en difficulté et voir si elles correspondent aux attentes institutionnelles. Quinze entretiens – d'environ 1 heure – ont été réalisés avec des enseignant-e-s d'appui. Ils ont été menés sous la forme d'un *entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994), ce qui a permis de focaliser les entrevues sur les pratiques effectives. Notre recherche concerne les mesures ordinaires de l'appui et non les mesures renforcées.

Résultats et discussion

Dans notre étude, les quinze mapis interrogé-e-s considèrent majoritairement que le soutien apporté est efficace. Notre étude a permis de tirer six conclusions principales – qui concernent aussi bien les finalités de l'appui que les modalités organisationnelles :

1. Nos résultats montrent clairement que les enseignant-e-s spécialisé-e-s interrogé-e-s développent une vision globale et holistique de la problématique des élèves suivis. Si l'on se réfère à la distinction *appui global vs spécifique*, on peut conclure que l'aide apportée est « globale », c'est-à-dire que l'appui vise à « rechercher comment s'est développé et se maintient le blocage, changer les relations que l'élève entretient avec la source de la difficulté, multiplier les cheminements vers l'appropriation du savoir » (OES, 2012, p. 4).

Si la majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s pratiquent une approche globale des besoins des élèves, certain-e-s mapis (4 sur 15) engagent un travail de « rattrapage », en centrant leurs interventions exclusivement sur les difficultés scolaires (en français et en maths). L'aide apportée par ces enseignant-e-s est donc « spécifique » et ne correspond pas à une démarche de *projet pédagogique individuel* (PPI), telle que préconisée dans les directives.

2. La qualité de l'appui dépend beaucoup de celle de l'évaluation diagnostique. Une connaissance fine des ressources, des difficultés et des besoins de chacun des élèves est indispensable en appui. Or notre recherche montre que les mapis interrogé-e-s focalisent leur attention sur les difficultés de l'enfant dans les différentes disciplines. Si la problématique leur semble globale, ils ont tendance à orienter l'élève vers un suivi thérapeutique (logopédie, psychologie scolaire, etc.).

Rares sont les enseignant-e-s spécialisé-e-s interrogé-e-s qui mettent en œuvre un soutien global sur la base d'une évaluation diagnostique complète, alors que la grande majorité (13 sur 15) possède des informations assez larges sur la problématique de chaque élève. Or la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF ; OMS, 2007) est la référence dans le contexte national et international. Elle devrait aider les enseignant-e-s dans ce travail d'évaluation globale.

3. Dans leur majorité (11 sur 15), les enseignant-e-s interrogé-e-s sont critiques quant aux supports, documents, formulaires, grilles, etc. proposés par l'école. Ils ne comprennent pas leur utilité, ni dans la phase évaluative ni dans l'accompagnement du projet. Les documents mis à disposition ne les aident pas à approfondir leur

compréhension de la problématique des élèves ou à identifier le « fil rouge » lors de la phase d'intervention (point nodal). Ils sont plutôt considérés comme des documents administratifs à remplir pour répondre aux exigences institutionnelles.

4. Comme nous l'avons vu plus haut, la collaboration entre les enseignant-e-s est au cœur du travail en API. Les recommandations de *Swissuniversities* (Comité de la CDIP, 2016) insistent sur cette dimension essentielle. Les enseignant-e-s interrogé-e-s évoquent tout-e-s, peu ou prou, la collaboration avec les titulaires. Néanmoins, celle-ci est généralement peu structurée. Elle est orientée vers le fonctionnement et concerne, très rarement, les besoins de l'élève identifiés dans le PPI.

Les questions liées à l'inclusion, à la différenciation ou encore aux approches pédagogiques semblent peu investies lors des discussions avec le titulaire. Ainsi, la présente étude montre que la collaboration n'est pas encore orientée vers le partage de connaissances et de compétences, alors que ce devrait être un instrument central du travail en pédagogie spécialisée.

Les questions liées à l'inclusion, à la différenciation ou encore aux approches pédagogiques semblent peu investies lors des discussions avec le titulaire.

5. Selon le concept valaisan de l'appui, 20 % du temps de travail de l'enseignant-e spécialisé-e devrait être consacré à la classe (dimension pédagogique) et à l'école (dimension institutionnelle). Dans la pratique, cette fonction de personne-ressource pour les titulaires ou pour l'établissement semble peu investie. Notre recherche montre clairement que la définition de ces 20 % doit être

clarifiée et les modalités de mise en œuvre discutées.

6. Enfin, notre étude montre que la visée inclusive de l'école n'est pas remise en question par les mapis interrogé-e-s. Ils ne questionnent pas l'intégration des élèves en difficulté dans la classe régulière. Pour eux, l'enseignement du titulaire concerne tous les élèves de la classe, quelles que soient leurs difficultés. L'appui ne se déroule donc plus uniquement en dehors de la salle de classe, dans un local annexe (particulièrement dans le Haut-Valais). Les pratiques intégratives/inclusives semblent donc connaître un développement réjouissant et l'appui est considéré comme une aide à son développement.

Recommandations

Notre étude souligne la qualité du dispositif de l'appui en Valais et le professionnalisme des mapis interrogé-e-s. Néanmoins, elle souligne certaines tensions entre le concept de l'appui – tel qu'il est défini par l'*Office de l'enseignement spécialisé* (OES) – et les pratiques effectives sur le terrain. À partir de ce constat, nous pouvons formuler certaines recommandations qui sont organisées autour de trois axes.

Axe 1 : le concept de l'appui et les directives

Une nouvelle version du document « Organisation et conditions-cadres de l'appui pédagogique intégré en Valais » (2012) devrait être rédigée. Les directives devraient notamment réaffirmer et préciser :

- le rôle central du *projet pédagogique individuel* (PPI) dans le processus d'aide ;
- les différents niveaux d'intervention (individuel, mais également pédagogique et institutionnel) ;

- les deux formes de l'appui (ordinaire et renforcé) et leur articulation ;
- la fonction de personne-ressource (20%).

et titulaires). Elle permettrait de présenter le PPI, les démarches administratives, les formes possibles d'intervention, etc.

Axe 2 : la mise en œuvre

- un recueil de grilles et d'outils d'évaluation diagnostique globale devrait être constitué ;
- l'instrument PPI doit être un document « ouvert » permettant l'adaptation, par chaque mapi, d'un outil fonctionnel pour lui ;
- un « journal d'appui » devrait être mis à disposition des mapis ; il constituerait le « journal de classe » de l'enseignant-e-s spécialisé-e (présentation des objectifs, du déroulement, des moyens d'enseignement, etc. en lien avec le PPI de l'élève) ;
- le ou la mapi comme personne-ressource : une banque de données des projets déjà mis en œuvre devrait être établie et présentée dans les écoles ;
- *Internet School Management (ISM)* : un groupe de travail devrait réfléchir à une utilisation fonctionnelle de la base de données, celle-ci permettant notamment la formalisation du PPI de chaque élève.

Axe 3 : l'information et la formation

- une formation continue sur la mise en œuvre du PPI devrait être proposée aux mapis intéressé-e-s ;
- des rencontres avec les titulaires devraient être organisées dans chaque établissement scolaire ; elles devraient avoir pour objectif de présenter le nouveau concept de l'appui (cf. axe 1) ;
- une journée d'accueil, avant le début de l'année scolaire, devrait être organisée pour les nouveaux collaborateurs (mapis

Conclusion et perspective

Pour la première fois depuis la présentation des directives de 2012, une recherche a voulu comprendre comment les enseignant-e-s spécialisé-e-s mettent en œuvre l'aide aux élèves en difficulté et comment fonctionne, sur le terrain valaisan, *l'appui pédagogique intégré*. En conclusion de cette étude, nous pouvons souligner que la distinction établie dans les directives (OES, 2012) entre *l'appui global* et *l'appui spécifique* nous semble tout à fait fonctionnelle : si l'appui global concerne des difficultés « transversales » – relationnelles, motivation, concentration, comportement, etc. –, l'appui spécifique est orienté vers les disciplines scolaires, celles qui mettent l'élève en échec. Dans la grande majorité des cas, l'appui est considéré par les mapis interrogé-e-s comme une aide globale à l'élève en difficulté. Aucun-e enseignant-e spécialisé-e ne revendique le rattrapage scolaire comme un dispositif efficient. Par contre, la mise en œuvre du PPI est peu explicitée par les enseignant-e-s interrogé-e-s. Ce manque d'objectivation du projet peut péjorer l'efficacité du dispositif.

Nous pensons que seule une observation fine des médiations réellement engagées sur le terrain permettrait de savoir si l'appui est global, globalo-spécifique ou relevant du rattrapage scolaire. Afin de tenter de répondre à cette question, nous envisageons une recherche-action qui constituera le deuxième temps de notre projet de recherche.

Références

- Comité de la CDIP. (2016). *Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires. Recommandations de la Chambre HEP de swissuniversities adoptées le 14 septembre 2016 / approuvé par le Comité de la CDIP le 27 octobre 2016.* https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Emph/20160914_20161027_AP_Chambre_HEP_Recommandations_p%C3%A9dagogie_sp%C3%A9cialis%C3%A9e_fr.pdf
- Cormier, P. (2004). Les dimensions du cognitif et du symbolique dans les aides spécialisées à l'école. In G. Toupiol (Ed.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (Chapitre 5). RETZ
- Office de l'enseignement spécialisé (OES). (2012). *Organisation et conditions-cadres de l'appui pédagogique intégré en Valais.* Office de l'enseignement spécialisé.
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version (ICF-CY)*. OMS.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* ESF.
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* De Boeck.
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite – Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage.* De Boeck.



Pierre Vianin
 Professeur HEP et enseignant spécialisé
 HEP-Valais
 pierre.vianin@hepvs.ch



Hans Aschilier
 Studiengangsleitung Master SHP
 PH-Wallis
 hans.aschilier@phvs.ch