

En matière d'inclusion, les réseaux d'aides (RASED) constituent un précieux outil pour l'enseignement primaire. Différentes cultures ainsi qu'une grande diversité des pratiques mises en œuvre au sein des réseaux révèlent les sempiternelles tensions entre le dire et le faire, l'absolu scientifique et la quête d'humanité, les déterminismes et la toute-puissance ...pédagogique!

A l'aide ... pédagogique!

Jean-Luc Zaremba,
Maître "Aide. Dominante Pédagogique"

*C'est une histoire mouvementée que celle des Réseaux d'Aide aux Élèves en Difficulté (R.A.S.E.D). Ils sont régulièrement décriés mais se sont avérés indestructibles tout autant qu'impossibles à piloter. Tour à tour, l'adaptation, l'intégration et l'inclusion établissent leurs missions. En continu, l'orientation, la difficulté dans les apprentissages et, celle à devenir élève, fondent leurs actions. Déjà, les lointains G.A.P.P. (Groupes d'Aides Psychopédagogiques nés en 1970, voir la circulaire IV-70-83) avaient suscité des critiques tant par les **approches cliniques** pour partie en usage dans la **psychologie scolaire** que par la référence à la **pédagogie**. A l'heure du pilotage et des neurosciences, les réseaux gardent encore une place pour **l'aide pédagogique**, référencée parmi leurs missions mais le cadre qui lui est imparti ouvre la voie à des interprétations multiples et des pratiques bien différentes. Elles tiennent essentiellement dans la définition de la difficulté et les finalités éducatives dont elles sont porteuses. Elles renvoient, alors, à des organisations, lors des "**interventions**" ou "**prises en charge**", qui génèrent des pratiques professionnelles et des questions pédagogiques avec pour possible, la liberté d'assumer le choix du compagnonnage.*

L'actualité des réseaux d'aide est surtout marquée par les conséquences de leur lente disparition, un phénomène régulièrement programmé et accru entre 2007 et 2012. Depuis, nombre de réseaux d'aide sont incomplets voire inexistants comme en témoigne les cartes des dotations des académies étant donné la grande hétérogénéité des moyens consentis. Un aperçu de l'état des structures est rendu à travers le récent rapport sur **L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des réseaux d'aides aux élèves en difficultés** (Février 2021) piloté par l'inspecteur général C. Wassenberg. Il s'y trouve, encore, bon nombre de litanies imputables au fonctionnement des réseaux, notamment le soupçon d'un risque de saupoudrage des actions conduites, perçu comme vecteur d'inefficacité. Les fondements même de cette crainte prennent consistance tout particulièrement dans les zones rurales les plus reculées, là où l'institution peine à couvrir ces territoires. En conséquence, on ne s'étonnera pas de ce que le rapport n'étudie pas en détail les durées spécifiques des prises en charge de l'aide pédagogique ou, encore, que l'incidence de l'aide pédagogique sur le dépassement des difficultés scolaires puisse difficilement être appréciée. Outre la grande diversité des approches et des pratiques, le recueil des informations passées au crible de la hiérarchie déconcentrée des services académiques éveille nécessairement des doutes, quand bien même, il ne peut difficilement s'envisager

d'observations ou d'entretiens directs dans de telles proportions (le même rapport estime à près de 4812 le nombre de maîtres E à la rentrée 2019). Tout de même, les différents rapports et contributions syndicales ou associatives font part, en continu, de l'attachement des équipes pédagogiques et des familles au dispositif RASED. Seulement, pour finir de convaincre, il faudrait que les résultats parlent, notamment lors des différentes évaluations nationales et que les grandes enquêtes telles PISA, attestent d'un meilleur classement de la France par les connaissances de ses élèves au regard du reste du monde. Hors, **la difficulté**, c'est aussi, un grand marché, par lequel s'engouffre tout un secteur marchand avec les officines spécialisées de soutien scolaire et d'expertise des politiques éducatives. C'est, encore, et de longue date, à travers les études surveillées organisées par les collectivités territoriales ou, par l'aide aux devoirs, des associations qui proposent des dispositifs avec l'objectif marqué de lutter contre l'échec scolaire. Outre l'inégalité de services générée, les aides proposées hors cadre scolaire interrogent, elles aussi, quant à leur efficacité, la qualité voire la légitimité de leur encadrement. D'ailleurs, qui décide de la difficulté, comment définir l'échec scolaire et dans quelle mesure? Ces questions restent le préalable de toutes les politiques et actions visant à s'en emparer. Elles peinent toutefois à afficher clairement leurs finalités, à dépasser le fonds de commerce de la constante macabre. En premier lieu, la difficulté interpelle l'institution éducative et cela devrait conduire à discuter jusqu'à l'appellation de réseau d'aides aux élèves en difficulté pour préférer celle de réseaux de réussite, un objectif réel, une perspective en mesure de garantir à tous l'accès au socle commun de connaissances, de compétences et de culture par davantage d'accompagnement pour des pratiques différenciées ou la mise en œuvre effective des projets d'inclusion. L'abandon progressif des logiques de cycles, la suspicion accompagnant les rares références aux pédagogies de la différenciation, marquent l'actualité et d'autres visées.

Parmi les pistes susceptibles d'améliorer les taux de réussite scolaire et donc de penser l'aide pédagogique, l'institution affirme, en continu, sa volonté de renforcer le **pilotage**. Pour les réseaux, c'est un appel direct lancé aux inspecteurs invités à exercer pleinement leur **management**, à la fin de dépasser les interprétations diverses en vigueur dans les circonscriptions dépeintes par le rapport Wassenberg. L'**accompagnement**, tout particulièrement à travers les politiques à destination des réseaux d'éducation prioritaire ou celles de la formation continue, semble la nouvelle terminologie comme l'outil miracle d'un pilotage qui n'ose plus avouer son nom. En pratique, il s'agit de plus de réunions, d'échanges et de coordination d'équipes motivées par un **manager** institutionnel (corps des personnels d'inspection ou de direction, ingénierie du conseil pédagogique...) Il s'y ajoute quelques chercheurs partageant l'état de leurs recherches et susceptibles de trouver un terrain d'expérimentation ou d'assurer la promotion des outils qu'ils publient. Ainsi, l'accompagnement peut déboucher sur de simples **prescriptions** qui placent au rang de sujet les maîtres par l'ordonnance de vérités établies auxquelles ils devront se conformer. En matière d'accompagnement, le pilotage est, encore, associé à l'éventuel octroi de moyens supplémentaires par le dispositif **plus de maîtres que de classes**. Après quelques années, les réactions ou évaluations suscitées par cette option sont divergentes. Du moins, elles sont mitigées auprès de ces mêmes décideurs qui, quelques soient leurs statuts ou les méthodologies d'évaluations qu'ils mettent en œuvre, se gardent bien d'interroger les acteurs de terrain concernés par des effectifs de classe supérieurs à une vingtaine d'élèves, là où la réponse est sans appel. C'est que l'accompagnement, dans sa version pilotée, établit une analyse et des objectifs, des problématiques le plus souvent à distance des préoccupations de terrain, cela sans parier véritablement sur les capacités de transformation et d'adaptation de tous ceux qui se trouvent dans l'urgence d'agir. Tout

d'abord, le coût de l'opération laisse apparaître la nécessaire mobilisation de quelques 1200 à 1500 postes enseignants pour les classes CP et CE1 de REP & REP+. Déjà les avis divergent quant au fond, soit par l'analyse, la nature et le traitement des difficultés. A commencer par les études défavorables à la baisse des effectifs aux motifs des coûts/rentabilité ou de la seule utilité d'identifier et mettre en œuvre les "bonnes pratiques". A cet étage se glissent les différends se rapportant aux méthodes de lecture depuis le retour au B.A.BA stimulé par les neurosciences, quand l'aventure culturelle de la découverte du lire-écrire fait place au seul traitement de l'information utile au déchiffrement. Ainsi, les couplets varient sans reconnaître l'intérêt d'une traditionnelle sagesse expérimentale de terrain qui, des années durant, a majoritairement privilégié la nuance par des méthodes dites mixtes. De même, les études proches des orientations officielles se détournent de l'efficacité d'un enseignement centré sur la compréhension ou d'entrées en lecture assorties de la production préalable ou conjointe d'écrits. Malgré leurs apparentes divergences, la majorité des experts, elle, ne varie pas d'un même cap, seules quelques nuances autorisent leurs distinctions, passage obligé pour l'établissement d'une autorité en la matière. De même, au rang de **l'aide pédagogique**, tout se passe sans interroger l'expérience née des pratiques, notamment celles en usage dans nombre de remédiations tandis que les réponses données restent le flot des tests aboutissant à des **diagnostics**, faute d'habilitation à établir les troubles répertoriés dans le champ médical. Il s'en suit des **"prises en charge"** fréquemment externalisées et des reconnaissances de handicaps, marques ultimes des difficultés. Le processus s'en tient aux manifestations d'un symptôme qui n'est investi que dans une moindre mesure, sans se soucier de l'histoire de sa construction. Ainsi, les empêchements d'apprendre d'un élève ne trouvent que peu d'explications dans le parcours d'histoires de vie telles que des situations sociales de précarité, de migrations, de ruptures, de cahot familial et de misères économiques. Pour le moins, interroger les temps, les parcours voire les méthodes d'apprentissage permettrait de comprendre mieux un contexte, des représentations inhérentes à un rapport aux savoirs et à l'origine de blocages sources d'échecs. Le tout devrait nécessairement se garder de notes et traces¹ contraires à la plus élémentaire déontologie, à commencer par hypothéquer le pari d'éducabilité au cœur de toute perspective d'aide pédagogique. Cependant, à trop vouloir ignorer des déterminismes sociaux et culturels, s'ouvre l'autoroute des déterminismes biologiques.

Autant d'avatars d'un pilotage qui, loin des emphases généreuses proférées en vue de rétablir **"l'estime de soi"**, se caractérise bien par sa défiance du collectif de terrain. Le second aspect de partage des avis porte sur les choix opérés par l'organisation donnée dans la prise en compte de la difficulté. Outre, la question des effectifs, la capacité à différencier implique une autre culture et de nouvelles organisations.

1 Lors de l'intervention d'un Réseau, concernant le "suivi" d'un élève, quelles informations sont utiles, sous quelle forme, pour quelle durée et à qui appartiennent-elles véritablement? Impossible de ne pas rester vigilant en la matière et difficile d'oublier, en référence, la pétition *"pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans"*(2006). Toutefois, en matière d'aide pédagogique, le L.S.U. (livret scolaire unique) établit des compétences acquises ou à travailler, offre des pistes pour bâtir des programmes de remédiation individualisés... tout aussi bien que certains logiciels!

L'aide pédagogique en temps scolaire est le nœud fédérateur de tout réseau. Elle se décline sous forme de Projet Personnalisé de Réussite Éducative (P.P.R.E.) et d'Aides Pédagogiques Complémentaires (A.P.C.). A ce jour, la circulaire 2014-108 du 18 août 2014 fournit le cadre actualisé du fonctionnement des réseaux d'aide. Outre les missions de psychologue scolaire et maître en charge de l'aide à dominante relationnelle, elle définit que **"l'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée."** Dès lors, l'intervention du maître E peut être apparentée à des missions de **ressource** débouchant sur de **l'expertise** en évaluation, éventuellement assortie de **conseils pédagogiques**. C'est une réponse ponctuelle voire partielle dans la mesure où elle n'implique pas nécessairement d'**action pédagogique** concrète. Ainsi, les maîtres en charge de l'aide pédagogique sont fréquemment sollicités lors de l'organisation de la passation des différentes sessions d'évaluation nationales, pour l'élaboration de P.P.R.E. (Projet personnalisé de réussite éducative) ou différents bilans d'apprentissages susceptibles d'être requis dans le parcours scolaire d'un élève. En cela, ils sont des courroies utiles pour collecter des données et diffuser "les bonnes pratiques". Avec l'émergence de recommandations officielles évoquant **l'accompagnement** ou la **co-intervention**, des préoccupations nouvelles se font jour dont les interprétations et enjeux sont multiples et, parfois, contradictoires.

«Accompagner pour former... », c'est transmettre des savoirs et des capacités, des valeurs, voire, des règles. Longtemps, les compagnonnages ont régulé l'accès à un métier tout comme l'art de l'exercer. La Révolution, l'industrialisation et une nouvelle organisation du partage des tâches ont marginalisé cette pratique. Forte de ses essaimages dans toute l'Europe, la pratique a perduré dans l'ombre de pouvoirs hostiles. Aujourd'hui, le **compagnonnage** connaît un certain renouveau, garantit l'excellence et l'universalité d'un art, la déontologie d'une profession. Cependant, l'évocation du **compagnonnage pédagogique** ne renvoie à aucun ordre institué. En fait, il s'agit d'un concept flou, de pratiques et représentations diverses, parfois, diamétralement opposées. En guise d'illustration du compagnonnage pédagogique, nous nous en référerons aux quelques pratiques en usage dans les mouvements pédagogiques² ou à certaines expériences au sein de réseaux d'aides.

En dépit d'avis divergents relativement à son utilité, le compagnonnage pédagogique est généralement reconnu comme étant **l'accompagnement non institutionnalisé d'apprentis-débutants** dans les métiers de l'éducation. C'est l'exercice d'affirmation du professionnalisme **des praticiens les plus aguerris** capables de rester d'éternels **apprentis** pour mieux se mouvoir **maîtres de leur art**. Le compagnonnage a donc pour spécificité de s'en remettre à des formateurs adoubés par l'expérience, qui ne proposent rien de moins que de la partager dans un cadre avec ses règles, sa déontologie. C'est un engagement libre et volontaire qui commande un cheminement, concourt à marquer les étapes utiles pour interroger son propre parcours. C'est encore une **recherche** continue qui motive le sens de cette marche professionnelle sans jamais privilégier aucun champ disciplinaire spécifique. Concrètement, c'est au sein d'assemblées qu'il appartient à

2 L'ICEM tout particulièrement ou les articles de P. Robot fournissent un corpus de définitions et des illustrations pratiques qui font référence tandis que de nombreux formateurs de formateurs s'y sont opposés tout au long de l'existence des IUFM.

chacun de présenter le compte rendu d'une séquence ou le direct d'une conduite de classe. Chaque démarche est ensuite analysée, discutée et amendée **entre pairs**. L'écoute et le respect des **personnes** sont caractéristiques des débats. Il s'agira d'apprécier une réalisation ou l'impact d'un projet sur les objectifs d'apprentissages escomptés. Puis, l'on tentera de repenser ce **travail**, forts de cette expérience, à le prolonger vers d'autres activités. Dans l'absolu, de tels échanges constituent un modèle de **situation d'apprentissage**, une véritable (trans)formation. Ce **voyage en zone proximale de développement** (professionnel) rassemble toutes les étapes utiles depuis la prise en compte des représentations initiales et l'état des connaissances qui conduiront à définir une **situation problème** et des objectifs d'apprentissage. **L'expérimentation** est la tâche accomplie par la **mise en œuvre d'une activité de classe**. **L'observation et l'analyse** qui s'en suivent sont discutées, ajustées et perfectionnées de sorte de pouvoir ouvrir vers des prolongements nouveaux. De tels échanges nourrissent une **situation de formation** tout aussi spécifique qu'authentique, dans la mesure où les initiateurs de la démarche sont impliqués et conduits à réfléchir le processus engagé. Ici, la **pédagogie** demeure l'ancrage transversal et le langage de la **polyvalence**. Elle emprunte aux didactiques, aux théories des apprentissages, à la connaissance de l'enfant et à la philosophie de l'éducation. Elle pose, en préalable, la question centrale d'identifier l'idéal humain auquel elle prétend concourir. En somme, le compagnonnage pédagogique, c'est offrir aux débutants une expérience au plus près de leurs besoins, de leur **personne**. Il s'agit d'une **inquiétude de conscience** au crible de laquelle s'inscrit toute entreprise éducative. C'est encore proposer un contrat et une dynamique où pouvoir s'inscrire dans la durée d'un parcours professionnel avec l'idée qu'en formation comme en recherche, rien n'est définitivement acquis. En somme, le compagnonnage pédagogique propose, en continu, **un perfectionnement toujours possible**. A défaut d'être reconnu, il s'invite là où les tensions sont les plus vives, au quotidien d'un réseau d'aides ou par la découverte du métier en milieu rural et en banlieue, quand il faut faire preuve d'un **professionnalisme assuré**.

En la matière, on pourra s'en référer à certains maîtres en charge de l'aide pédagogique dans les réseaux d'aides. Sans nécessairement le revendiquer, ils établissent des pratiques assimilables aux compagnonnages pédagogiques. Saisis par les difficultés avérées d'un élève ou d'un groupe d'élèves, ils interviennent en co-intervention avec les maîtres en charge des classes. A renfort **d'analyses professionnelles partagées**, ils confrontent les expériences et établissent des dispositifs de remédiation susceptibles de dépasser des constats de difficultés perçus comme autant de **situations problème**. S'ils s'impliquent dans l'élaboration d'une démarche de remédiation, ils ne sont en rien des «conseillers», dans la mesure où ils prennent part aux séances, avec tous les risques que cela comporte. Précisément, une **co-intervention** repose sur un contrat de confiance utile au partage des responsabilités comme à solliciter plus de créativité dans l'aménagement des dispositifs. Enseigner la compréhension, faire de la gestion mentale ou de l'aide méthodologique figurent parmi les entrées que privilégient ces maîtres. Parfois, il s'agira tout simplement d'établir des groupes de besoins pour un apprentissage visé mais en apportant la possibilité d'agir et de conduire avec des effectifs autorisant les bénéficiaires d'une organisation en groupes restreints, propices à l'écoute comme aux sollicitations de chaque élève. C'est se ranger à l'idée que proposer de véritables situations d'apprentissage suppose d'être en mesure de garantir l'interaction des élèves, en connaissance de l'influence des variables d'hétérogénéité et de nombre³. Pour autant, chaque demande d'aide est spécifique et requiert des réponses aux défis d'apprentissage qu'elle pose. En

3 Définir, étudier ou gérer l'hétérogénéité d'une population scolaire est un sujet d'étude au coeur de nombreux travaux à l'heure des cycles et d'une pédagogie de la différenciation des années 1990. Tout particulièrement, nous faisons référence à M. Reuchlin (psychologie différentielle) et A.M. Perret Clermont (psychologie sociale).

somme, l'aide pédagogique par la co-intervention n'est rien moins que l'établissement des conditions effectives d'une pédagogie de la différenciation. Cela suppose, aussi, de réunir des compétences et le cadre du compagnonnage permet à chacun des **maîtres** de se mettre en recherche, de réfléchir sa propre formation en redoublant ses forces.

Des maîtres agissant en co-intervention, établissant des recherches et organisant leurs formations cela existe, pour partie, à travers le modèle dit "des écoles scandinaves". La conception même de "l'échec" y est différente, si ce n'est absente. Preuve que pour aborder de front la question, il faut accepter un changement de culture, dépasser PISA pour préférer loucher sur des systèmes où la réussite scolaire n'est pas seulement la course à la performance pour quelques-uns. La question centrale de la réussite pour tous commande d'autres organisations comme l'avenir du grand service public de l'éducation.