

LES AIDES SPÉCIALISÉES AUX ENFANTS EN DIFFICULTÉ À L'ÉCOLE : PROBLÈMES ET PERSPECTIVES

Philippe GUIMARD
LabÉCD
Université de Nantes

1. POSITION DU PROBLÈME

Les aides dispensées dans les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) visent à prévenir les risques d'échec au cours de la scolarité maternelle et primaire. Ces aides peuvent être soit à dominante « pédagogique » lorsqu'elles visent à conduire l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans les apprentissages et à maîtriser ses méthodes de travail, soit à dominante « rééducative » quand elles ont pour but de favoriser l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, de restaurer l'efficacité dans les apprentissages et de développer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi (Ministère de l'Éducation Nationale ; 1990).

Une enquête récente de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale a établi un premier bilan de fonctionnement des RASED (Gossot, 1997). Cette étude montre d'importants écarts entre les objectifs assignés aux Réseaux d'Aides et les pratiques de terrain et, notamment, la trop forte visée psychothérapique des prises en charge rééducatives et une difficulté des intervenants spécialisés à identifier les critères orientant le type de prise en charge (pédagogique / rééducative). Cependant, ces dysfonctionnements ne semblent pas de nature à remettre en cause l'efficacité des RASED puisque la majorité des élèves suivis (70 %) sont admis dans le cours ou le cycle supérieur et que le taux de redoublement de ces enfants est faible (13 %) et inférieur à celui obtenu par les Groupe d'Aides Psycho Pédagogiques (GAPP), dispositif sur la base duquel ont été créés les RASED.

Les données de cette enquête ne vont pas sans poser quelques questions. Pourquoi, par exemple, dénoncer la dérive des pratiques rééducatives alors qu'elles semblent aussi efficaces que les aides pédagogiques ? Quelle validité accorder à la mesure de l'efficacité des aides lorsque l'adaptation comportementale des élèves et leur efficacité scolaire ne sont pas prises en compte ? Pourtant, c'est sur ce type d'indicateurs qu'a été remise en cause l'efficacité des aides à l'école. Il en va ainsi, d'une part, de l'étude controversée de Mingat et Richard (1991) qui, analysant l'évolution des performances scolaires d'enfants suivis en GAPP au cours du CP, a montré que les aides ne comblaient pas le retard scolaire et étaient même susceptibles de l'accentuer. D'autre part, dans une étude visant à décrire les trajectoires scolaires d'enfants signalés au CP pour des difficultés en lecture-écriture, Prêteur et Louvet-Schmauss (1993) ont observé que ces difficultés subsistaient en CE1 et étaient déjà perceptibles en Moyenne Section de Maternelle.

2. UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DU DEVENIR SCOLAIRES D'ENFANTS DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE (GSM) SUIVIS EN RASED.

L'absence de travaux de recherche visant à analyser les pratiques des aides spécialisées en RASED nous a conduit à réexaminer les données d'un suivi longitudinal au cycle II réalisé pour les besoins d'une recherche antérieure (Guimard, 1994). Compte tenu des objectifs de cette recherche (1), nous avons, en fin de GSM, évalué les compétences cognitives, langagières et graphomotrices des 98 enfants impliqués dans ce travail, mesuré leurs compétences en lecture et en écriture en fin de CP et leur compétence en orthographe en milieu de CE1. Après enquête auprès des enseignants spécialisés, il est apparu qu'en GSM, 22 de ces enfants avaient reçu une aide pédagogique, 7 une aide rééducative non centrée sur les apprentissages scolaires, les 69 enfants restant n'ayant pas été suivis. Il était dès lors intéressant de comparer les compétences de ces trois groupes au cours du cycle 2 afin de poser objectivement la question du devenir et de l'adaptation scolaires des enfants pris en charge.

Les principaux résultats sont les suivants :

- en fin de GSM, les enfants pris en charge ont, quel que soit le domaine évalué, des performances plus faibles que le groupe non suivi. Cependant, les enfants ayant reçu une aide rééducative présentent en langage et en graphisme des performances nettement plus basses que les enfants suivis en soutien pédagogique ;

- en fin de CP, les enfants non suivis obtiennent en lecture et en orthographe des performances très supérieures à celles des enfants pris en charge. Des indicateurs plus précis montrent que les enfants suivis en soutien pédagogique ont des difficultés d'analyse graphophonologique alors que les enfants suivis en rééducation sont non lecteurs non scripteurs en fin de CP ;

- en milieu de CE1, seules les performances en orthographe des enfants non signalés et suivis en soutien pédagogique peuvent être comparées puisque tous les enfants suivis en rééducation ont redoublé. Le taux de redoublement est de 1,5 % (1 sur 69) chez les enfants non signalés et de 18,2 % (4 sur 18) chez les enfants ayant reçu une aide pédagogique. Bien que ces derniers aient amélioré leur compétence en orthographe au cours du cycle, ils éprouvent toujours des difficultés dans le codage phonographique. Globalement, les écarts de performance entre ce groupe et les enfants non suivis restent identiques entre le CP et le milieu CE1.

3. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Comme le suggère cette observation longitudinale, il semble que les aides apportées aux enfants en difficulté ont été inefficaces puisque les écarts de compétence entre élèves suivis et non suivis n'ont pas été comblés au cours du cycle 2. On ajoutera, néanmoins, que ces données n'ont qu'une valeur indicative dans la mesure où, d'une part, comme l'ont montré Huteau et Loarer (1992), des

méthodologies très rigoureuses sont nécessaires pour mesurer les effets d'actions rééducatives et où, d'autre part, des comparaisons portant sur des groupes peuvent masquer des trajectoires individuelles de réussite. Enfin, une mesure des effets des aides ne saurait se réduire à une évaluation normative : l'évolution des enfants par rapport à leur propre niveau initial serait également une donnée à prendre en compte.

On retiendra surtout que l'un des problèmes majeurs que rencontrent les intervenants spécialisés concerne l'évaluation initiale des difficultés des élèves. Ce problème n'interroge pas ici uniquement le bien fondé d'une rééducation pour des enfants dont les difficultés cognitives étaient très importantes mais plus encore le fait de savoir si une prise en charge en milieu scolaire s'imposait pour ces enfants. Cette observation conduit alors à se demander si une partie des dysfonctionnements des RASED ne provient pas du fait que les aides s'adressent à des enfants dont les difficultés sont trop importantes. Mais alors, pour quels types de difficultés les actions spécialisées à l'école doivent-elles être entreprises ? Quels critères et outils d'évaluation utiliser qui permettent, au titre de la prévention notamment, de distinguer un retard dans les acquisitions d'une difficulté plus structurée ?

Il est ainsi urgent, comme le souligne en conclusion le rapport Gossot, d'engager « ...une véritable réflexion sur le problème des élèves en difficulté abordé dans sa globalité (Gossot, p 60) ». Il est tout aussi nécessaire de réorganiser les aides à l'école de manière opérationnelle, à partir d'analyses diagnostiques approfondies associant les partenaires éducatifs. Face à la complexité de cette tâche, des collaborations étroites entre équipes de recherche, en psychologie notamment, et équipes de terrain s'avèrent indispensables pour appréhender la diversité des dysfonctionnements, élaborer des projets d'aide individualisés, mesurer l'impact des actions engagées et, ainsi, contribuer à l'élaboration de réponses significatives aux difficultés des enfants à l'école.

NOTES

- (1) Il s'agissait, notamment, de repérer les déterminants cognitifs impliqués en tout début d'acquisition de la lecture et de l'orthographe.

BIBLIOGRAPHIE

GOSSOT B. (rapporteur), (1997) : *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, Rapport du groupe de l'enseignement primaire, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 70 pages

- GUIMARD P., (1994) : *Contribution à l'étude de la psychogenèse de la compétence orthographique*. Thèse de doctorat, Université de Nantes
- HUTEAU M. ; LOARER E., (1992) : Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (1), 47-74
- MINGAT A. ; RICHARD J., (1991) : Évaluation des activités de Rééducation GAPP à l'école primaire. *Les cahiers de l'IREDU*, Dijon
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 1040-1045
- PRETEUR Y. ; LOUVET-SCHMAUSS E., (1993) : Trajectoires scolaires entre la moyenne section maternelle et le CE1 d'enfants signalés au cours préparatoire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(3), 219-234