

- Page 2 : De la remédiation à l'accompagnement : un changement de paradigme
- Page 16 : L'aide aux élèves dans un cadre inclusif : de vrais changements
- Page 27 : Les dispositifs, une manière superficielle de changer ?
- Page 28 : Bibliographie

L'ACCOMPAGNEMENT À L'ÉCOLE : DISPOSITIFS ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Les précédents Dossiers de veille sur [La différenciation pédagogique en classe](#) (Feyfant, 2016) ● et sur les [Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève](#) (Thibert, 2016) ont abordé la thématique de l'aide ou de l'accompagnement des élèves. Ils se sont intéressés respectivement à la manière dont les enseignant.e.s s'y prennent pour adapter leurs pratiques à la diversité et l'hétérogénéité de leurs élèves, et à ce que font les élèves quand ils ou elles se retrouvent seul.e.s face à leur travail, que ce soit en classe ou en dehors (devoirs à la maison par exemple). Ce Dossier de veille se situe dans le prolongement de ces derniers, en examinant la question large du suivi des apprentissages des élèves par les enseignant.e.s, et plus particulièrement de leur organisation. Devant la multitude des dispositifs de soutien des élèves en difficulté qui ont vu le jour depuis les années 1990 (se situant en majorité hors de la classe), la question de leur efficacité sur la réussite des élèves concernés se pose depuis quelques années, comme en témoigne par exemple le [rapport](#) du CNECSO (2016) : « ces politiques se révèlent peu efficaces parce qu'elles travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, et qu'elles ne changent pas fondamentalement ni les pratiques pédagogiques des enseignants ni l'expérience scolaire au quotidien de l'élève. » D'autres pistes sont envisagées actuellement, à travers les



Par Catherine Reverdy
Chargée d'étude et de
recherche au service
Veille et Analyses de
l'Institut français de
l'Éducation (IFÉ)

exemples étrangers et des expérimentations françaises, pour soutenir et développer les pratiques enseignantes visant à faire réussir tous les élèves, dans le respect du principe d'inclusion scolaire, qui consiste à apporter des réponses et des solutions à tous les besoins des élèves, que ce soit des besoins particuliers ou non.

Nous envisagerons tout d'abord ce qui a motivé, de la maternelle au lycée, la mise en œuvre des dispositifs destinés à pallier les difficultés des élèves et le changement conceptuel profond, aussi bien au niveau des pratiques enseignantes qu'au niveau des politiques éducatives, qui s'est opéré au fur et à mesure des années. Ceci nous amènera ensuite à analyser ce qui est en jeu dans l'accompagnement des élèves et les différentes réponses qui existent ou qui sont envisagées

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

en pratique par les enseignant.e.s, soit sur les plans didactique et pédagogique, dans la classe, soit au niveau de l'organisation globale de l'établissement.

DE LA REMÉDIATION À L'ACCOMPAGNEMENT : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

Nous expliquerons les dispositifs d'aide existants à partir de définitions proposées par la recherche, pour éclairer la situation française, comparée à quelques exemples internationaux. Certaines des définitions suivantes sont empruntées à Lescouarch (2014), intervenant dans le cadre d'une formation du Centre Alain Savary en juin 2014 (« [Comment soutenir et accompagner la réussite des élèves ? Dispositifs, apprentissages, trajectoires](#) ») :

- le **soutien** correspond au rattrapage et à une reprise d'un contenu scolaire. Deux voies sont possibles : le renforcement qui utilise le même format pédagogique que celui de la classe, ou le contraste, qui utilise d'autres formes pédagogiques, comme le jeu ;
- le terme **remédiation** est également utilisé pour décrire le fait de pallier les difficultés des élèves, dans une perspective de « réparation » ;
- l'**aide** est une relation dissymétrique entre un.e adulte et un.e élève, considéré.e en tant que personne ; l'aide est moins centrée sur les questions strictement scolaires et peut être faite sous la forme d'un soutien ;
- l'**accompagnement** « est aujourd'hui le concept le plus mobilisé (pas forcément à bon escient). Il s'inscrit dans la sémantique du verbe accompagner dans le sens de "cheminer avec". C'est une posture qui rompt avec la logique des formes scolaires traditionnelles » ● ;
- l'**étayage** est l'ajustement progressif du processus d'apprentissage, en dépassant la logique de la stricte reprise du contenu scolaire, dans une perspective d'autonomisation de l'élève ; il doit être accompagné d'un désatayage progressif ●.

- la **différenciation** est une pratique pédagogique visant à organiser et à prendre en charge dans le même temps dans la classe l'avancement de chaque élève, ce qui en fait un « enseignement axé sur les besoins des élèves » (Feyfant, 2016).

Lescouarch (2014) précise que « les pédagogies de soutien s'opposent à la différenciation », car il s'agit d'un dispositif externalisé, qui reprend ce qui a été fait dans le cadre du cours mais à un rythme plus lent.

Le mot « accompagnement » est venu se substituer aux autres, mais il faut le prendre au sérieux car il s'agit d'une « rupture relativement radicale », pour la logique globale mais aussi pour les dispositifs eux-mêmes. Traditionnellement, les travaux sur l'accompagnement viennent de la formation des adultes et ont été transposés récemment dans le champ scolaire (Gagnon *et al.*, 2011). L'accompagnement est une forme d'apprentissage et de partage, riche d'échanges puisqu'il y a une relation symétrique implicite dans l'idée de « cheminer ensemble pour apprendre ». C'est une situation radicalement nouvelle et qui ne correspond pas à la forme scolaire française, pour laquelle les postures d'enseignant.e et d'élève ne sont pas égalitaires.

En filigrane de ces concepts mobilisés, on perçoit bien la nécessité d'évoquer la notion d'**individualisation** dans un sens générique de prise en compte de chaque élève en tant qu'individu. Or individualiser revient-il à « parler d'une modalité individualisée voire individuelle, avec en filigrane la notion de petit groupe, [ou s'agit-il] de s'adresser plus particulièrement à chaque élève, chacun étant pris en compte dans sa singularité avec de surcroît une analyse de ses besoins ? » (Pétreault, 2016)

Jurado (2016) insiste quant à elle sur la différence entre l'individualisme compétitif (qui peut par exemple apparaître dans l'utilisation exclusive de la notation) et la **personnalisation**, vue comme le lien entre l'individuel et le collectif, entre la

● Citons également le document « [L'accompagnement des enseignants et des équipes](#) » de Boniface (en 2014) qui fait le point sur la notion d'accompagnement.

● « C'est moins l'étayage en lui-même qui compte que l'endroit où est placé l'étai, et tous les élèves n'ont pas besoin qu'il soit placé au même endroit » (Glasman *et al.*, 2015).

« *pédagogie personnalisée et [le] projet collectif* » de développement des compétences de chaque élève (OCDE, 2006).

Nous verrons dans cette partie la manière dont les très nombreux dispositifs d'aide ou d'accompagnement sont décrits et catégorisés et quelles leçons peuvent être tirées de leur utilisation.

COMMENT EN EST-ON ARRIVÉ À UN « MILLEFEUILLE DE DISPOSITIFS » D'AIDE AUX ÉLÈVES ?

Avec l'« *affirmation de l'établissement comme échelon pertinent de l'action éducative* » depuis les années 1980 et la mise en place de nombreux projets et partenariats, Barrère (2013a) situe au début des années 2000 l'apparition de nombreuses prescriptions nationales et locales dans des domaines comme le soutien scolaire, la lutte contre le décrochage ou l'inclusion. Le terme « dispositif » est « *alors susceptible de qualifier cette évolution, et de désigner un niveau d'action intermédiaire entre des projets locaux, proposés et mis en œuvre par les enseignants et les équipes pédagogiques et de véritables prescriptions d'innovation et de projet* » (voir aussi Weisser, 2010). C'est ainsi que Barrière (2013a) propose une acception large des dispositifs : « *définis par le fait de "faire faire" de manière pragmatique [...], ils peuvent associer l'idée de contrainte et celle de souplesse et d'adaptation.* »

Perspective historique

La question du traitement des difficultés des élèves n'est pas récente puisqu'elle est liée à la démocratisation de l'enseignement. Prenant ces sources dans les études relatives à la différenciation pédagogique, commencées dans les années 1970 en France (Feyfant, 2016), le traitement des difficultés des élèves apparaît au niveau politique depuis les années 1980. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 « *encourage de facto l'individualisation de l'enseignement* » (Cour des comptes, 2015), puisqu'elle place l'élève

« *au centre du système éducatif* » (MEN, 1989).

L'idée d'une « *aide spécifique* » destinée aux élèves « *qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers* » est présente dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005. La dernière loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 pose les bases d'une école inclusive qui vise à rendre possible « *l'accès de chacun en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ». Pour la Cour des comptes (2015), cette loi officialise le passage « *de l'aide aux seuls élèves en difficulté à l'accompagnement pour tous* » ●. Le glissement s'est ainsi opéré dans les textes entre l'idée de remédiation qui serait destinée à quelques élèves à l'idée d'inclusion scolaire, c'est-à-dire de prise en compte des besoins de tous les élèves. Cette tendance n'est pas uniquement française puisque la majorité des pays européens ont mis en place des politiques inclusives, depuis plusieurs dizaines d'années pour certains d'entre eux. En effet, le fait que l'enseignement obligatoire inclut tous les élèves sans différenciation structurelle *a priori* (qui consiste à différencier les parcours des élèves, voir Lafontaine, 2017) concerne les États-Unis depuis les années 1920, l'Europe depuis les années 1960-1970 et la France théoriquement depuis la loi Haby de 1975 (création du collège dit « unique »), mais véritablement depuis la fin des années 1990, avec la suppression des classes de 4^e et 3^e technologiques.

Entre la massification et la personnalisation des parcours, « *l'enjeu est à la fois, dans une même urgence, quantitatif et qualitatif : il s'agit d'accompagner tous ces élèves, aux profils multiples, vers l'acquisition de compétences diverses. La massification des publics se conjugue avec un objectif d'excellence pour tous, d'égalisation des conditions éducatives et de généralisation des prises en charge* » (Martin-Van der Haegen & Torres, 2016). Mais

La Cour des comptes (2015) cite à cette occasion le discours du Premier ministre : cette loi « *consacr[e] le principe d'une école qui ne stigmatise plus les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire* ».



les intentions énoncées dans les textes officiels, dont les plus récents sont plutôt tournés vers la différenciation, n'ont pas été réellement suivies selon Martin-Vander Haegen et Torres (2016) puisqu'elles ont entraîné la création de nombreux dispositifs chargés de l'aide aux élèves, externalisés ou internes à la classe, ressemblant selon les observateurs extérieurs à un « ensemble hétéroclite de mesures », un « fourmillement de dispositifs aux terminologies variées et qui évoluent sans cesse » (Cour des comptes, 2015 ; Suchaut, 2009), ou « un millefeuille de dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire » voire, s'interrogent Félix et al. (2012), « un ensemble résolument hétérogène ? »

« Au fond, la France ne semble pas avoir tranché entre deux modèles : celui de la remédiation pour les seuls élèves en difficulté, par le biais de dispositifs hors la classe, vers lequel elle s'est tournée en premier ; et celui de l'accompagnement pour tous, d'inspiration beaucoup plus récente, pratiqué de manière systématique dans le temps d'enseignement commun. La réforme du lycée de 2010 est symptomatique à cet égard car elle introduit simultanément les deux logiques (le tutorat et les stages de remise à niveau pour la première, l'accompagnement personnalisé pour la seconde). » (Cour des comptes, 2015)

Catégorisation des dispositifs d'aide

À quoi ressemblent actuellement ces dispositifs ? Comment sont-ils articulés dans l'organisation du temps scolaire ? ● Diverses études établissent des catégorisations, selon le lieu ou le temps d'enseignement, selon le niveau de la classe ou encore le type de difficulté des élèves.

Par exemple, Félix et al. (2012) illustrent le recensement des dispositifs par une figure qui en présente une vingtaine, les classant dans et hors le temps scolaire, mais aussi dans et hors de l'établissement. Pour ces chercheurs, les dispositifs sont pensés de manière verticale, de la maternelle à l'université, et de manière horizontale, pour la plupart des difficultés recensées (des « difficultés ordinaires » liées aux activités scolaires jusqu'aux difficultés lourdes liées à des handicaps).

À partir de la notion de « suivi personnalisé à la périphérie de la classe », le CNEC présente quant à lui une [frise chronologique](#) détaillée par niveau. Tentant de faire le tri dans ces dispositifs d'aide aux élèves, la Cour des comptes (2015) propose de les classer en trois catégories :

- « les dispositifs centrés sur les élèves en difficulté, autrement dit les dispositifs de remédiation, en direction desquels la France s'est historiquement d'abord engagée » ;
- les dispositifs fondés sur le volontariat des élèves, sans référence forcément à la difficulté scolaire des élèves, comme l'accompagnement éducatif en éducation prioritaire ;
- les dispositifs d'individualisation destinés à tous les élèves et figurant obligatoirement dans leur emploi du temps, comme l'accompagnement personnalisé dans le secondaire.

Enfin Lescouarch (2011, cité par Pétreault, 2016) voit trois logiques qui sous-tendent les dispositifs : une logique de renforcement par l'individualisation (soutien ou remédiation) ; une logique de sens donné aux apprentissages (projets interdisciplinaires) ; une logique de remise en confiance (tutorat).

La question soulevée par l'évaluation des dispositifs de suivi des élèves est la suivante : est-il plus efficace d'exercer ce suivi dans des dispositifs hors de la classe comme cela a été fait, dans une logique d'individualisation pour une meilleure réussite de chaque élève, ou de garder tous les élèves en

Le site du [ministère de l'Éducation nationale](#) donne une vision d'ensemble des dispositifs actuellement en vigueur.

Devant l'intérêt pour les dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, toujours aussi vif qu'à leur mise en place, plusieurs institutions ont publié récemment des rapports d'évaluation, de suivi ou d'analyse :

- le Comité de suivi de la Loi de refondation de l'école (Durand, 2017) dans son [Rapport annuel 2016](#) ;
- le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO, 2016) dans le rapport [Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?](#) ;
- la Cour des comptes dans les rapports *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* (Cour des comptes, [2010](#)) et *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif* (Cour des comptes, [2015](#)) ;
- le Centre d'analyse stratégique (2013) dans la *Note d'analyse n° 315* « [Quelle organisation pour le soutien scolaire ?](#) » ;
- l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche ([2010](#), [2013](#)) dans les rapports n° 2010-144 : *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* et n° 2013-095 : *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*.

Ces rapports relèvent la multiplicité des dispositifs, étudient leur mise en place et décrivent les difficultés méthodologiques pour évaluer leur effet sur l'amélioration des résultats des élèves, même s'il semblerait que ces effets soient plutôt négatifs.

Ces questions peuvent également se poser à propos du redoublement, qui a pu un moment être considéré comme une réponse aux difficultés des élèves. Les recherches convergent pour affirmer, comme Rambaud (2009), que « *le redoublement ne favorise pas les acquisitions scolaires* » et que les effets sur la perception de soi des élèves à long terme sont négatifs en moyenne, conduisant le plus souvent, pour un redoublement précoce, à une sortie de l'école sans diplôme.

Voir au sujet de l'enseignement mutuel Poucet (2009) et la récente émission de radio « [Rue des écoles](#) » (mai 2017).

classe et de réfléchir à la manière de suivre au plus près les élèves, quitte à recourir à d'autres personnels, enseignants ou non ? Qu'est-ce que cela change ? ●

Nous nous intéresserons par la suite à deux catégories de dispositifs, les dispositifs de remédiation hors la classe et les dispositifs d'accompagnement prévus pour tous les élèves, qui sont les deux pôles des logiques éducatives à l'œuvre dans les choix politiques.

QUAND L'AIDE SE FAIT HORS LA CLASSE, DANS L'ÉTABLISSEMENT

Ce type de dispositifs est aussi appelé « dispositifs externalisés », ce qui montre bien la référence à la norme de la classe, même si le cadre reste celui de l'établissement. La classe constitue en effet historiquement le pilier de l'organisation du système scolaire français. Le choix a ainsi été fait à la fin du XIX^e siècle de regrouper les élèves par

âge (et donc *a priori* par niveau) et non en fonction de leurs connaissances ●. Dans ce cadre, les élèves sont supposés.e.s avoir les mêmes connaissances et compétences et en acquérir de nouvelles au même rythme. Si les élèves ont des difficultés d'apprentissage qui empiètent sur le cours de la classe, alors une solution qui semble s'imposer est de les prendre en petits groupes hors de la classe pour leur permettre de travailler leurs difficultés et de réintégrer ensuite le cours, sans perturbation de ce « temps didactique » (Chopin, 2010) qui est le cœur historique de la mission des enseignant.e.s. Les heures effectuées par les élèves dans ce type de dispositifs le sont en plus de l'emploi du temps de la classe, ce qui représente pour ces élèves un temps d'étude plus important que leurs camarades.

Remédiation et soutien pour les dispositifs externalisés

La remédiation est basée sur le fait que l'apprentissage en petits groupes peut



favoriser la réussite des élèves par l'attention accrue de l'enseignant.e qui les aide à surmonter leurs difficultés. L'enseignant.e doit donc reformuler ou retravailler son cours dans ces temps particuliers, pour que les élèves pour qui certaines notions ne sont pas acquises puissent comprendre à leur rythme et éventuellement s'entraîner à refaire des exercices pour mieux assimiler le cours. En primaire, Claus (2016) précise que « *très schématiquement l'[aide personnalisée] se traduit par des stratégies de renforcement, d'approfondissement, de répétition qui confortent des savoirs précoces en français et en mathématiques à l'école élémentaire et en langage à l'école maternelle.* »

L'idée de personnalisation de l'apprentissage des élèves est également un des principaux objectifs visés par le soutien scolaire privé, qui déploie des moyens humains importants (paradoxalement en mobilisant des enseignant.e.s de l'Éducation nationale et des étudiant.e.s) pour travailler sur « *la maîtrise des acquis, la méthodologie, la motivation et la confiance en soi [plutôt] que sur l'apprentissage de nouveaux contenus scolaires* » (Centre d'analyse stratégique, 2013). D'après ce rapport du Centre d'analyse stratégique, la plupart des enfants qui bénéficient de ces cours de soutien sont des élèves de niveau moyen ou bon (dans le cadre d'une stratégie d'orientation ou de préparation d'un concours par exemple), et non en grande difficulté. Parmi leurs propositions, figure la nécessité de mettre en place un dispositif de soutien public, disponible pour tous les élèves, utilisant les espaces numériques de travail, notamment pour lutter contre les inégalités territoriales.

Les dispositifs actuels ou récents d'aide hors la classe, dans l'établissement, sont décrits pour partie dans les pages « Les dispositifs d'accompagnement pour les [écoliers](#), [collégiens](#), [lycéens](#) » présentes sur le site du ministère de l'Éducation nationale. Nous avons ajouté d'autres dispositifs qui ont fait l'objet d'analyses récentes. Pour le primaire, il s'agit :

- des activités pédagogiques complémentaires (APC) actuellement en place : « *les APC ne relèvent pas du temps d'enseignement obligatoire pour les élèves mais s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement dues à tous et nécessitent l'accord des parents concernés* » ([Eduscol](#)). Les APC ont remplacé en septembre 2013 l'aide personnalisée créée en 2008, mais peuvent englober d'autres formes que l'aide aux élèves en difficulté, contrairement à l'aide personnalisée ; le volume horaire annuel qui leur est attribué est de 36 heures maximum ;
- des stages pour les CM1 et CM2 pendant les vacances scolaires, pendant cinq jours, avec trois heures d'enseignement par jour pour « *une remise à niveau dans les matières fondamentales : français et mathématiques. Ils ont lieu dans les écoles. Des groupes de cinq ou six élèves sont constitués* » ;
- des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), présents également au niveau du collège, sont apparus en 2005 ;
- pour les élèves ayant des difficultés scolaires plus lourdes les [RASED](#) (Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) ont été mis en place dans le premier degré en 1990 et comportent un contrat entre les intervenant.e.s du réseau (enseignant.e.s spécialisé.e.s à dominante pédagogique et à dominante rééducative qui interviennent dans les écoles lors de séances en petits groupes), les enseignant.e.s et les parents ●.

Au lycée, il s'agit :

- des stages de remise à niveau pour « *les élèves volontaires [...] sur recommandation du conseil de classe. Ces stages permettent d'intervenir ponc-*

On peut citer également les classes d'adaptation (CLAD), les regroupements d'adaptation (RA) attachés au RASED, et les classes d'intégration scolaire (CLIS) faisant partie de l'éducation spécialisée, pour les enfants qui ne sont pas capables de travailler seul.e.s (pour plus de détails, voir Rambaud, 2009).

tuellement dans le cadre d'une discipline. Ils constituent une réponse aux difficultés et aux besoins identifiés et permettent d'éviter le redoublement. Les séances se déroulent en petits groupes : pendant les vacances, sur une ou deux semaines ; tout au long de l'année scolaire, hors temps d'enseignement » ;

- des stages passerelles pour les élèves qui souhaitent changer d'orientation en cours ou en fin d'année ;
- des stages de langues sont également organisés pour « les lycéens volontaires (voie générale, technologique et professionnelle) [...] Ils se déroulent pendant les vacances scolaires sur une semaine, à raison de trois heures par jour pendant cinq jours [...] Une évaluation est effectuée en début de stage et permet la répartition des élèves dans des groupes de compétence. A l'issue de ce stage, les professeurs peuvent être informés des compétences acquises par leurs élèves » ;
- de la mise en place du tutorat par des enseignant.e.s ou conseiller.ère.s principaux.les d'éducation volontaires.

Au niveau du collège, à part l'accompagnement éducatif, il n'y a pas de dispositif nommé cité dans la page du ministère mais, paradoxalement, c'est le niveau où il y a le plus de dispositifs d'aide, très externalisés, et la plupart dépendent de l'éducation spécialisée (IGEN & IGAENR, 2013) : citons les [SEGPA](#) (Section d'enseignement général et professionnel adapté), les [ULIS-collège](#) (Unité localisée d'inclusion scolaire), les [EREA](#) (Etablissement de rééducation et d'enseignement adapté), les [dispositifs relais](#) pour les décrocheurs, etc.

Quelle évaluation pour les dispositifs hors la classe ?

L'évaluation de ces dispositifs est complexe et les effets d'un suivi particulier des élèves sur leur apprentissage difficiles à mesurer car de multiples facteurs entrent en jeu. Les observables portent sur l'engagement des élèves et le retour dans la classe, qui se voient surtout sur du long terme, limitant de fait l'intérêt d'évaluer

les effets des dispositifs hors la classe sur la performance des élèves à court terme (Lescouarch, 2014).

Fanchini (2016) donne un aperçu de l'évaluation des dispositifs hors la classe, en reprenant les conclusions de Glasman et Besson (2004) : ces évaluations, souvent qualitatives, montrent comment certain.e.s élèves profitent des dispositifs, et pourquoi ; elles font également le constat de plusieurs effets négatifs pour les élèves, à commencer par celui lié intrinsèquement à la nature de ces dispositifs. En effet le fait d'extraire les élèves de la classe pour répondre à leurs difficultés les stigmatise et aboutit à un effet contre-productif (Diallo, 2013, 2017). Pour Maulini et Mugnier (2012), « comme le confirment les chiffres les plus récents, les politiques de soutien externe – collectif ou individualisé – n'obtiennent pas les effets escomptés », ce qui est résumé par Lescouarch (2014) par la formule : « "Travailler plus pour apprendre plus", ça ne marche pas ».

Ce que nous apprend l'enseignement spécialisé : prendre le temps en petits groupes

L'enseignement spécialisé a pour cœur de métier les difficultés des élèves ● : les deux types de personnel enseignant (spécialisé à dominante pédagogique, « maitres et maitresses E » et spécialisé à dominante rééducative, « maitres et maitresses G ») concourent à aider les élèves présentant tout type de difficulté qualifiée de lourde par la prise en compte globale de l'enfant, bien souvent oublié derrière l'élève. Les RASED ([Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté](#)) étaient d'ailleurs dans les années 1990 les seuls dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire.

Actuellement, avec la multiplication des dispositifs d'aide, ce sont les enseignant.e.s ayant en charge des classes entières (appelé.e.s aussi maitres ou maitresses ordinaires) qui sont responsables de ces difficultés, les personnels spécialisés étant davantage formés à occuper une fonction de conseil ou de personne-ressource en matière de difficulté scolaire, voire un rôle de médiateur.rice. ●

Les caractéristiques de leur travail sont précisées par Pierrisnard et Vannier (2012) : « Les enseignants spécialisés sont des professionnels de l'aide aux élèves en difficulté. Les contextes d'interventions sont variés : dans la classe, hors la classe, en entretiens (élèves, familles, équipe enseignantes, autres partenaires...). Le travail spécialisé n'est donc pas réductible à la seule aide directe aux élèves, ce qui constitue une première spécificité. »

Ceci marque un « glissement du métier de l'aide directe à l'élève vers l'aide indirecte au maître de la classe et à la famille par la collaboration » (Ponté et al., 2012), glissement qui suit le passage de l'exclusion à l'intégration puis à l'inclusion. De nouvelles recherches sont nécessaires sur les espaces de collaboration, mais en se décentrant de la classe ou de l'établissement, sujets d'étude privilégiés historiquement.



Pierrisnard et Vannier (2012) proposent d'étudier les ruptures et les continuités de l'action du maître ou de la maîtresse spécialisé.e par rapport à l'aide dispensée dans la classe par un.e enseignant.e non spécialisé.e, dans le cadre du projet de recherche POPS (« Pratiques ordinaires, pratiques spécialisées »). Pour prendre en charge les difficultés des élèves, les enseignant.e.s spécialisé.e.s à dominante pédagogique ont développé une expertise et des pratiques spécifiques à leur intervention auprès d'élèves en petits groupes, et la plupart du temps dans des dispositifs externalisés. Cette expertise porte par exemple sur la dimension temporelle : d'après Pierrisnard et Vannier (2012), comme les élèves en difficulté ont du mal à « jouer » avec les différents temps intervenant dans l'apprentissage et à faire les liens entre temps et lieux d'apprentissage, une partie non négligeable des séances d'aide sert à préciser à nouveau les différentes étapes de l'activité à réaliser et l'articulation des différents éléments de savoir, pour que les élèves puissent prendre conscience des « *aspects temporels critiques* » qui existent en classe et qu'ils ou elles peuvent gérer autrement. En effet, Pierrisnard et Vannier (2012) ont montré que les élèves n'arrivent à gérer leur temps en classe qu'à trois conditions :

- « *avoir pris suffisamment conscience de la relativité du temps scolaire, contre l'idée fausse d'un temps nécessairement universel, continu, progressif, irréversible, entretenue par l'organisation du temps scolaire à tous les niveaux [...]* ;
- *avoir développé un rapport critique à l'autorité qui donne le temps : ce n'est pas au maître de décider seul et a priori du temps de l'élève, mais à l'élève de négocier son temps avec le groupe et le maître en fonction de ses besoins ;*
- *avoir pris conscience de ces besoins et de leur possible satisfaction dans un environnement temporel co-construit. »*

Étant dans une sorte de « parenthèse spatio-temporelle », l'enseignant.e spécialisé.e est moins contraint.e du côté du temps didactique, et peut suivre les élèves au plus près de leur apprentissage.

Un effet unanimement perçu : quand l'externalisation rime avec la stigmatisation des élèves

Toujours dans le cadre de l'enseignement spécialisé, dans une recherche menée dans la Communauté française de Belgique et à propos des pratiques d'inclusion scolaire, Tremblay (2015) note que les dispositifs de « co-intervention externe » (pour lesquels les enseignant.e.s spécialisé.e.s prennent à part un groupe d'élèves lorsque leurs camarades sont en classe) peuvent donc rompre l'équilibre de la classe, qui est important dans les apprentissages : les élèves qui en sont extrait.e.s peuvent être stigmatisé.e.s et avoir à faire des tâches d'apprentissage qui finalement s'éloignent de celles qui sont réalisées dans la classe, agrandissant de ce fait l'écart préexistant avec les autres élèves de la classe.

Cette exclusion est évoquée dans le titre d'un article de Doudin et al. (2009) : « Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion ».

Dans le cadre de la gestion des élèves perturbateurs au niveau du collège, l'externalisation de leur prise en charge sans souci réel de continuité éducative peut être révélatrice de difficultés profondes de l'école à assurer sa mission de prendre en charge tous les élèves. Moignard et Rubi (2013) s'inquiètent ainsi de la « *tendance à la personnalisation de l'accompagnement des élèves pour traiter l'hétérogénéité des publics et la mobilisation systématique du registre psychologique pour apprécier des problèmes d'abord scolaires ou plus largement sociétaux [...]* [entraînant] le morcellement de l'action éducative. Dès lors, le jeune accueilli devient un sujet fragmenté, à qui est interdit le statut d'élève, au profit de l'entrée dans une carrière de bénéficiaires et d'utilisateurs de dispositifs multiples, qui l'éloignent un peu plus encore des exigences de l'école. »

Cette stigmatisation se voit également dans l'organisation même du temps scolaire. Toullec-Théry et Marlot (2012), à partir d'une analyse de l'aide personnalisée mise en place depuis 2008 dans le premier degré, considèrent ainsi que les dispositifs externalisés remettent « *en cause un des principes fondateurs de l'école primaire française en termes d'aménagement et d'organisation du temps scolaire. Pour la première fois, tous les élèves ne sont plus assujettis au même temps de scolarisation, le temps collectif passant de 26 à 24 heures. Les deux heures hebdomadaires ainsi dégagées sont uniquement destinées à des élèves dont les compétences marquent un écart avec celles de la classe.* »

« Il s'agit d'enseignements qui, n'étant explicitement assumés par aucune discipline, cherchent à s'installer dans un espace interstitiel où ils seraient pris en charge par tous. L'expérience montre qu'ils ne sont en réalité le plus souvent traités par personne... » (Boissinot, 2014). C'est le cas des « éducations à... » et des projets interdisciplinaires comme les travaux personnels encadrés par exemple (Reverdy, 2015).

Ce constat est conforté par des études sur les pratiques d'aide ordinaire dans le cadre de la classe montrant que le contrat didactique sous-jacent dans l'institution scolaire est de « répondre à la question », ce qui entraîne dans les situations d'aide un « affaiblissement de l'enjeu didactique et une prévalence des formes sur les contenus » (Toullec-Théry & Marlot, 2012 ; Roiné, 2012).

La rigidité de la forme et du cadre scolaires est en effet tellement prégnante que tout ce qui s'en écarte matériellement se retrouve écarté symboliquement, comme dans une position de hors-jeu. Ceci peut se voir aussi bien pour les pratiques pédagogiques inédites que pour certains contenus d'enseignement ● qui se retrouvent en marge, puisque le terme même de dispositif laisse à penser que les contenus qui y sont faits semblent moins importants que ce qui est fait en cours, dans l'« ordre normal » de la classe, et semblent ne concerner que quelques élèves.

Ceci entraîne forcément une attention moindre à chacun.e des élèves par rapport à l'attention portée à l'avancée du groupe-classe. Cela se voit particulièrement bien dans les contenus d'enseignement qui ne sont pas organisés de manière différenciée selon les difficultés : « *l'emploi du temps de l'élève en grande difficulté, pour l'essentiel (de 90 à 100 % de l'horaire), est le même que celui des autres élèves* » (IGEN & IGAENR, 2013), c'est-à-dire que « *la démarche d'individualisation du suivi des élèves est en complet décalage avec l'organisation actuelle de l'enseignement scolaire.* » (Cour des comptes, 2015)

Pas de plus-value de l'externalisation en termes d'apprentissage des élèves

La question de la continuité pédagogique entre la classe et les dispositifs se pose puisque « *la relation, peu envisa-*

gée, entre le temps d'aide et le temps de classe reste un obstacle » aux apprentissages, pour Claus (2016), dans le cadre de l'enseignement primaire. Même chose au niveau de la nature des savoirs qui circulent d'un dispositif à un autre, d'un dispositif à la classe : « *comment [les élèves] doivent-ils s'y prendre pour rapatrier, en classe, les savoirs construits dans ces divers espaces temporels et milieux de travail ? Comment et avec l'aide de qui vont-ils pouvoir construire des liens et du sens aux apprentissages dispensés par des personnes différentes quand on sait combien, pour ces élèves-là, il est difficile de trouver de la cohérence aux apprentissages scolaires ?* » (Félix et al., 2010).

Du côté des contenus d'enseignement, des études précises révèlent que les tâches demandées aux élèves dans ces dispositifs de soutien sont souvent morcelées et déconnectées du cours et, puisque les enseignant.e.s « *ont tendance à s'attacher plus à la réussite des élèves (via l'apprentissage de procédures de bas niveau) qu'à l'apprentissage de notions qui permettraient la reconnexion avec le temps collectif de la classe* » (Marlot & Toullec-Théry, 2012 ; Rayou, 2016, dans son interview parue dans le [dossier ressource « Enseigner plus explicitement »](#) du Centre Alain Savary de l'IFÉ). Cela justifie en quelque sorte le succès du dispositif puisque les élèves « réussissent », ne serait-ce qu'à répondre à la question posée, mais cela se fait donc souvent au détriment de la réussite à long terme des élèves ●.

Une autre explication de cette pratique enseignante peut être le fait que les enseignant.e.s souhaitent développer la « motivation » des élèves en proposant des activités moins « scolaires ». Mais « *ces types de soutien modifient rarement l'engagement des élèves sur le registre cognitif et donc à terme "ne soutiennent pas" les apprentissages* » (Glasman et al., 2015).



Claus (2016), à propos des activités pédagogiques complémentaires en primaire, indique que « de nombreux enseignants se sentent démunis quant à l'analyse précise des obstacles cognitifs rencontrés par leurs élèves ainsi que face à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques et didactiques différentes. » Globalement, pour ces APC, le problème majeur reste le diagnostic des difficultés des élèves : « le travail en groupes à effectifs réduits est apprécié tant par les enseignants que par les élèves, il n'a cependant de conséquences positives sur les acquis ou les progrès des élèves que si une analyse fine des difficultés d'apprentissages est conduite et si les stratégies proposées répondent à cette analyse. »

QUAND L'ACCOMPAGNEMENT SE FAIT DANS LE CADRE DE LA CLASSE, POUR TOUS LES ÉLÈVES

Nous considérerons ici les pratiques d'accompagnement qui ont lieu dans la classe elle-même et faites par le, la ou les enseignant.e.s de la classe, mais également les pratiques d'accompagnement qui sont proposées à tou.te.s les élèves dans leur emploi du temps, même s'il n'est pas assuré par l'enseignant.e de la classe et n'est pas suivi par l'ensemble des élèves de la classe.

L'accompagnement, une nouvelle manière de penser les difficultés des élèves ?

Le passage de la logique de soutien ou de renforcement à une logique d'accompagnement d'un parcours individuel de l'élève n'est pas évident dans la culture et le cadre français, comme le montre la co-existence des concepts.

Dans le triangle de Houssaye (enseigner, apprendre, former), l'accompagnement se situe du côté d'apprendre et de former, le regard part de l'apprenant. Or l'idée que les élèves se positionnent eux-mêmes dans leurs apprentissages est loin d'être une évidence en France lorsqu'on connaît le peu de liberté laissée aux élèves en la matière (Lescouarch, 2014). De même, l'enseignement différencié, censé se centrer sur l'apprenant, n'est pas tellement appliqué en France : « Ainsi un nombre limité d'enseignants en France déclarent donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à ceux qui peuvent progresser plus vite (22 % en France, contre 44 % en moyenne dans les pays de l'enquête TALIS, ou encore 63 % en Angleterre) » (Cour des comptes, 2015).

La question posée par Pétreault (2016) est donc simple : « Comment faire réussir tous les élèves alors qu'ils sont différents ? » Il y a un « double objectif pédagogique : enseigner à tous les élèves et s'adapter à chaque cas dans sa singularité pour le faire réussir ».

Voyons, toujours dans les pages « Les dispositifs d'accompagnement pour les [écoliers](#), [collégiens](#), [lycéens](#) » présentes sur le site du ministère de l'Éducation nationale, quels dispositifs actuels ou récents correspondent à cette définition :

- en primaire, les activités pédagogiques complémentaires, déjà décrites ci-dessus dans la première catégorie de dispositifs, peuvent être également l'occasion en pratique d'impliquer tous les élèves un moment ou à un autre de l'année dans un format différent de celui de la classe, par exemple dans un projet de classe ou dans le cadre de la liaison école-collège (voir également Claus, 2016) ;
- au collège et au lycée, tous les élèves bénéficient d'un accompagnement personnalisé, qui prend des formes différentes selon le niveau des classes : au lycée, il est mis en place depuis 2010 à raison d'environ

La guidance est l'« ensemble d'activités ou de services visant à aider les individus dans leurs décisions, qu'il s'agisse d'opter pour une voie de formation (educational guidance), de choisir une activité professionnelle (vocational guidance), ou bien des prendre des décisions d'ordre personnel. » (Endrizzi, 2009)

deux heures par semaine dans les voies générale et technologique et comprend à la fois des activités de soutien, d'approfondissement des connaissances et une aide à l'orientation ; en 6^e, il est mis en place depuis 2011 (à raison de trois heures par semaine depuis 2016) et vise à aider les élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés ou à engager « des actions d'aide méthodologique et d'approfondissement » (Circulaire de 2011 pour [la mise en place de l'accompagnement personnalisé en 6^e](#)) ; et dans les autres niveaux du collège depuis 2016 à raison d'une

ou deux heures hebdomadaires et « vise à l'inclusion scolaire de tous les enfants et cherche à soutenir leur capacité à apprendre et à progresser » (page « [L'accompagnement des collégiens](#) » du site du ministère). Il existait dès la fin des années 1990 des dispositifs similaires comme les modules et l'aide individualisée.

On le voit, le concept d'accompagnement n'est pas fixé : il peut inclure celui d'aide face aux difficultés ou d'aide méthodologique, celui de guidance ●, celui, relativement flou dans ce cadre, d'« approfondissement des connaissances ».

Dahm et al. (2017), en étudiant la manière dont les enseignant.e.s s'emparent de l'accompagnement personnalisé en langues vivantes, entre « rupture ou continuité » des pratiques proposent une typologie pour l'accompagnement personnalisé, visant des objectifs d'apprentissage différents :

- accompagnement personnalisé à dominante cognitive, pour développer l'autonomie des élèves ; exemple : « *Devenir un meilleur auditeur* », en lien avec le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- accompagnement personnalisé à dominante stratégique, pour choisir et mettre en œuvre des stratégies (domaine 2 du même socle, dont « Organisation du travail personnel » et « Outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer », entre autres) ; exemple : « *Stratégies de communication : planifier un travail d'écriture/planifier une prise de parole en continu en s'appuyant sur quelques notes* » ;
- accompagnement personnalisé à dominante motivationnelle, pour développer sa capacité à se fixer des buts d'apprentissage (toujours domaine 2 du socle, notamment « Coopération et réalisation de projets ») ; exemple : « *Gérer ses émotions/partager et apprendre ensemble* ».

Pour le ministère, l'accompagnement personnalisé n'est pas un dispositif, mais « *c'est une posture pédagogique de l'enseignant* » : c'est « *une occasion privilégiée d'explorer différentes modalités d'enseignement : médiation entre pairs, formes diverses de tutorat, séances d'entraînement, ateliers... L'accompagnement personnalisé permet aussi de diversifier les types de regroupements d'élèves : groupe classe, groupes de besoins, de compétences...* » (document ministériel « [La réforme du collège en 10 points](#) »).

Quels effets de l'accompagnement sur les élèves ?

Nous avons vu que l'évaluation des dispositifs réservés aux élèves en difficulté était globalement négative sur les effets sur les élèves concernés : est-ce que la généralisation de cette aide à tous les élèves apporte un réel soutien aux élèves les plus en difficulté ? À tou.te.s les élèves ? Citant IGEN et IGAENR (2010), Barrère (2013b) indique que l'aide à tou.te.s les élèves reste « *une sorte de satellite à la classe, investi de manière très diverse par les ensei-*



gnants » et ajoute que l'évaluation de ces dispositifs est très difficile.

Pourtant, dans le cadre de l'école maternelle, les préconisations et les pratiques enseignantes sont forcément tournées vers l'accompagnement des élèves. Ils ou elles sont en effet très différent.e.s les un.e.s des autres par leur âge, leur histoire personnelle et leur relation à l'école et aux autres élèves sont encore en construction. Les enseignant.e.s aménagent alors l'espace et le temps pour les apprentissages, pour la socialisation, pour le développement du langage, etc., modulant l'organisation du temps scolaire au plus près des besoins des enfants (petits groupes, interactions individuelles, temps collectif). Collin Rovélas (2016) ajoute que des objectifs précis doivent être définis et réajustés en fonction de la motivation et de la capacité de mobilisation des enfants, notamment par l'observation fine de leurs comportements cognitifs : « *cette pratique régulière de l'observation positive est partagée avec les enfants chaque fois que la situation le rend possible et permet de lui faire prendre conscience de son parcours d'apprentissage* », par exemple à travers le carnet de suivi des apprentissages.

Claus (2016) indique qu'en primaire, les enseignant.e.s peuvent utiliser différemment les activités pédagogiques complémentaires en fonction de la période envisagée : au début de l'année, seul.e.s les élèves en difficulté bénéficient de ce dispositif ; en fin d'année, des projets pédagogiques peuvent se faire sur ces mêmes heures.

Observant la mise en place de l'accompagnement personnalisé dans les collèges, le Comité de suivi de la Refondation (Durand, 2017) met en évidence « *une situation contrastée et en phase de démarrage* », entre une attention très tournée vers les disciplines (nouveaux programmes applicables à la rentrée 2016 pour tous les niveaux du début de l'élémentaire à la fin du collège) et impression de déjà-vu (dispositifs antérieurs). Il existe sur le terrain peu de liens avec la logique de cycle,

alors qu'il faudrait « *partir du point de vue de l'élève pour bâtir la progression des apprentissages et de l'évaluation, dans la logique du nouveau socle commun* » (c'est une des préconisations du Comité de suivi de la Refondation).

Au niveau du lycée, les élèves mêmes semblent porter un regard plutôt critique sur l'accompagnement personnalisé (Durand, 2016) : le contenu doit pour les lycéen.ne.s répondre à leurs interrogations et leurs difficultés disciplinaires (exacerbées par l'arrivée plus ou moins imminente du baccalauréat), les objectifs de valorisation de leurs compétences ou d'accompagnement en termes d'orientation, de soutien ou d'approfondissement ne semblent pas atteints. Glasman *et al.* (2015) font remarquer à juste titre la tension existant dans les dispositifs de soutien entre les objectifs de réussite que sont le « *développement d'apprentissages, la réconciliation des élèves avec les apprentissages scolaires (ou resocialisation) et les enjeux de certification ou d'orientation* », tension particulièrement présente dans le secondaire.

En étudiant en détail la manière dont se font les régulations ● de l'activité des élèves par les enseignant.e.s, Bocchi (2012) montre le rôle primordial des interactions en classe dans l'apprentissage : en pratique, les élèves moins avancé.e.s participent moins et sont petit à petit exclu.e.s des activités considérées comme trop complexes. C'est la même chose lors des pratiques d'étayage faites par l'enseignant.e, puisque la complexité de la tâche est restreinte de manière implicite.

On peut préciser avec l'aide de Chabanne et Dezutter (2011) que « *la régulation réfère [...] à l'ensemble des interventions de l'enseignant pour que l'activité de l'élève et la sienne soient efficacement coordonnées* », quitte à ajuster les gestes professionnels pour que ce soit bien le cas.

Rochex et Crinon (2011) qualifient ces deux types de différenciation productrice d'inégalités comme étant la différenciation « passive » (appelée aussi « *pédagogie invisible* » par Bernstein) qui « *consiste à proposer des activités sans explicitation des savoirs et compétences à mettre en œuvre* » et la différenciation « active », qui « *consiste à adapter les tâches aux difficultés pressenties des élèves* » (Feyfant, 2016). Dans les deux cas, l'enjeu d'apprentissage n'est pas accessible à tou.te.s les élèves. Pour illustrer ces définitions, voici l'exemple de deux enseignantes de première année de primaire (6-7 ans) en Suisse italophone concernant le guidage des élèves dans l'entrée dans les pratiques de lecture et d'écriture en italien langue première (Bocchi, 2012). Il s'avère que les enseignantes favorisent les questions plus faciles pour les élèves les moins avancés dans l'objectif de les faire réussir, en les empêchant par la même occasion de prendre le temps de développer leur propre construction de connaissances : « *La nécessité de pouvoir développer leur activité cognitive étant peu assurée, ces derniers se trouvent ainsi dans une condition où ils ne peuvent pas assumer la responsabilité d'apprendre* ».

Vouloir prendre en compte les besoins des élèves et pratiquer un accompagnement en classe ou dans des dispositifs peut donc avoir des effets contre-productifs, si les enjeux d'apprentissage deviennent flous pour certain.e.s élèves. Feyfant (2016), à propos du concept même de différenciation pédagogique, pose les questions suivantes : la différenciation pédagogique « *n'est-elle pas réductrice des apprentissages attendus ? Est-elle destinée aux plus faibles ou à tous ? N'est-elle pas finalement, qu'un ensemble de pratiques quotidiennes, en classe, plus riche, plus exigeant aussi ?* » ●

LES DISPOSITIFS D'AIDE HEURTENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Pour Félix *et al.* (2012), l'évaluation des dispositifs d'aide ou d'accompagnement doit bien entendu s'intéresser aux élèves et à leur réussite mais aussi aux pratiques enseignantes et à l'organisation de l'activité enseignante, ce qui n'est pas souvent le cas. En effet, les demandes officielles de mise en place, qui ne sont pas toujours formulées clairement, s'ajoutent aux demandes de maintien des dispositifs encore en vigueur et se placent souvent en référence à d'anciens dispositifs ayant été jugés inefficaces. Au moment de la mise en pratique, la question de la cohérence d'ensemble se pose.

« *Les enseignants s'interrogent sur le bien-fondé des mesures qu'on leur demande de mettre en place. Aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer, etc. : à quoi renvoie chacune de ces prescriptions ? Faut-il faire autre chose ou autrement que ce qui se fait en classe et comment ? Que devient l'unité classe ? Quelles modalités de l'aide sont mises en œuvre dans la classe, hors la classe et en dehors de l'établissement scolaire ?* » (Félix *et al.*, 2012). On peut dire en ce sens, comme Barrère (2013b), que la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est « *utilisée en particulier pour désigner une des principales sources de crise du métier enseignant* ».

Le rapport des enseignant.e.s à l'aide

Pour mieux comprendre la difficulté des enseignant.e.s à pratiquer l'aide vis-à-vis de leurs élèves, voyons la manière dont ils l'appréhendent. Lorsque les pratiques enseignantes sont observées au plus près, comme l'ont fait Toullec-Théry et

Voir également les recommandations du jury de la conférence de consensus CNESCO/IFÉ-ENS de Lyon « [Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?](#) » de mars 2017.



Marlot (2012), les résultats montrent que les enseignant.e.s ont une « *conception plutôt "générique" de l'aide, quels que soient la situation et les élèves concernés* », même si ce qu'ils ou elles font lors des séances d'aide personnalisée peut être différent d'un.e élève à l'autre.

C'est cette difficulté à passer de la « *conviction partagée sur la nécessité de tenir compte de la diversité des élèves pour les faire réussir au mieux* » à des pratiques réelles de classe qui est mise en évidence, notamment dans les recherches sur la différenciation (Feyfant, 2016). Il faut ainsi que les enseignant.e.s sachent « *prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève* » et « *endosser la responsabilité de la réussite de l'apprenant* » tout en « *aidant les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès* », et finalement « *réfléchir au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études* » (Tomlinson & Mc Tighe, 2010, cité.e.s par Feyfant, 2016).

Selon Bernardin et Rayou (2016), le temps que l'enseignant.e consacre aux difficultés d'apprentissage se situe en pratique plutôt avant l'enseignement, lors de la préparation des cours, dans la réflexion sur la manière de surmonter les obstacles didactiques potentiels. Lors de la séance, on retrouve l'idée que l'enseignant.e se laisse en quelque sorte entraîner par le temps didactique qui doit se dérouler conformément à ses prévisions et « *va rarement se consacrer à l'analyse diagnostique en temps réel du processus d'apprentissage chez l'élève pour renommer l'activité* ». Enfin la multiplicité des dispositifs a pour effet pervers que l'enseignant.e se sent « *dessaisi* » de la cohérence d'ensemble du processus d'apprentissage des élèves, puisqu'il ou elle n'est pas seul.e à intervenir auprès des élèves (Bernardin & Rayou, 2016).

Il s'agit surtout d'une histoire de choix pédagogique pour Vincent (2012), car les enseignant.e.s tranchent souvent lors de la séance en faveur d'une visée pédagogique large, au détriment des difficultés des élèves dans la compréhension de concepts. Par exemple, pour un cours sur la préhistoire à Genève pour des élèves de 9-10 ans, « *la recherche constante de rassembler sa classe autour des questions philosophiques et anthropologiques cruciales pour mieux vivre dans notre monde* » prime sur la compréhension précise des concepts sur la préhistoire (Vincent, 2012).

Allant plus loin dans le raisonnement, la Cour des comptes (2015) constate, de la part de certain.e.s enseignant.e.s, un « *déni de la difficulté inhérente à l'apprentissage scolaire, difficulté qui n'est pas perçue comme légitime* ». Cela s'accompagne souvent :

- d'une réticence au travail pluridisciplinaire dans des cadres transversaux aux disciplines ;
- d'une réticence vis-à-vis de l'aide à l'orientation des élèves (pour le tutorat ou l'accompagnement personnalisé) ;
- d'une priorité donnée à l'achèvement du programme de la discipline, donc des dérives sont observées dans l'utilisation des heures d'accompagnement personnalisé pour « *finir le programme* », essentiellement en français et mathématiques.

La mise en place des dispositifs d'accompagnement fait-elle évoluer les pratiques ?

Toullec-Théry et Marlot (2012) se posent la question de savoir si les pratiques enseignantes évoluent réellement entre le cours ordinaire de la classe et les dispositifs d'aide ou d'accompagnement. Il semblerait que les représentations des enseignant.e.s sur les difficultés des élèves et plus généralement

sur les théories d'apprentissage restent identiques entre les deux situations, ce qui paraît logique. L'organisation des enseignements peut en revanche être volontairement modifiée pour « faire autrement », notamment grâce à des supports différents. Mais au final, les échanges ressemblent plus ou moins à ce qu'il se passe en classe, mettant en évidence la « *posture surplombante du professeur dans les situations d'aide* » qui répond à la visée de faire apprendre aux élèves une procédure efficace. Pour ces chercheuses, il faut maintenant développer l'expertise des enseignant.e.s en matière de repérage des obstacles d'apprentissage et de dispositifs d'aide.

« Nous avons été amenés à avancer l'hypothèse que l'organisation de dispositifs multiples et juxtaposés ne permet pas aux professeurs de construire un milieu de travail comme ils le font dans une organisation par classes. Ces dispositifs ne constituent pas des éléments supplémentaires dans un milieu inerte, ils transforment le milieu de travail des enseignants et des collectifs de professeurs qui y sont associés. Dès lors que ces gestes d'aide s'inscrivent dans un genre d'activité qui ne relève pas de la "forme scolaire", ils ne peuvent s'inscrire dans le prolongement des gestes traditionnels des professeurs. » (Félix et al., 2012)

Une nouvelle professionnalité enseignante ?

D'un point de vue historique, l'activité enseignante est depuis longtemps composée d'un travail d'« aide apportée aux élèves », qui intervient dans les choix réalisés par les enseignant.e.s dans tous les cours. Mais pour Félix et al. (2012) ce travail s'est complexifié et intensifié, les tâches à réaliser se sont élargies et diversifiées, au point que les manières historiques de faire ne conviennent plus alors qu'en même temps

l'organisation repose en grande partie sur les enseignant.e.s, « *contraints de trouver, seuls, des réponses à leurs questions* » (Félix et al., 2012).

Pour Durand (2016), observant la mise en place de l'accompagnement personnalisé au lycée, les pratiques enseignantes sont bouleversées dans le cas où le dispositif est organisé en alignement horaire (tous les élèves d'un niveau sont dans le dispositif en même temps), qui « *fait exploser à la fois le groupe classe et l'organisation disciplinaire. L'unité de lieu et l'unité de temps de la tragédie scolaire, fondement premier et immuable de l'organisation pédagogique française, sont donc attaquées de front dans leurs principes mêmes* ». Les enseignant.e.s se retrouvent alors en communauté de pratiques pour réfléchir à mettre en œuvre ce dispositif qui touche à « *l'identité organisationnelle de l'établissement* » et qui place les élèves au cœur de l'action. Autrement dit, le dispositif d'accompagnement personnalisé « *incarne un syndrome assez classique du système éducatif français : la difficulté pour les professeurs à se départir de leur seule identité disciplinaire et à assumer sereinement des tâches de type éducatif* » (Durand, 2016).

« L'engagement dans les dispositifs produit alors de grandes ambivalences chez les acteurs de terrain. Ces derniers, pour beaucoup, ont à la fois un pied dans l'innovation, même prescrite, avec toutes les opportunités qu'elle recèle en termes d'initiative et de développement et un autre pied dans la lassitude et la fatigue de l'acteur, dans une organisation qui sait "prendre plus que recevoir" (Alter, 2008), dans des modalités à la fois de plus en plus exigeantes et instables à la fois. » (Barrère, 2013b)

On comprend ainsi que les pratiques enseignantes soient perturbées en profondeur, et nécessitent une « *autre professionnalité* » à construire (Félix & Saujat,



2008). Il y a risque de déprofessionnalisation du métier, car les enseignant.e.s ne peuvent plus « *prendre appui sur des dynamiques interpersonnelles au sein d'un collectif de travail* », ni « *se nourrir de l'histoire du métier* » (Félix & Saujat, 2008). ●

L'AIDE AUX ÉLÈVES DANS UN CADRE INCLUSIF : DE VRAIS CHANGEMENTS

C'est donc un défi que l'école française se lance, pour concilier aide efficace aux élèves et inclusion de tou.te.s. Dans cette partie seront abordées les différentes questions qui se posent dans le cadre de la mise en place des dispositifs d'accompagnement, en se centrant sur la notion d'élève en difficulté, sur la manière dont les enseignant.e.s peuvent suivre efficacement et au plus près les apprentissages des élèves, et sur la nécessaire mise en œuvre d'une organisation collective.

« *Comment gérer la tension entre deux dangers : décréter que tout enseignant devrait pouvoir tirer parti de la diversité (et culpabiliser la profession en cas d'échec) ; décharger l'école ordinaire de chaque problème au profit de dispositifs spécialisés (au risque de raffiner l'exclusion au lieu de la prévenir) ? Division du travail ou compétences pour intégrer : les deux options ne devraient pas être incompatibles, mais on ne fixe pas les mêmes priorités suivant la manière dont le problème est posé...* » (Maulini & Mugnier, 2012).

DES ÉLÈVES CACHÉS DERRIÈRE LES DISPOSITIFS

Comme il a été vu précédemment, la réussite des élèves visée par les dispositifs d'aide est très délicate à définir. Certain.e.s

chercheur.se.s tentent donc de s'intéresser aux processus et aux conditions qui font émerger la réussite, c'est-à-dire « *pas tant des "facteurs" de réussite que leur combinaison féconde dans des configurations locales très différentes, combinaison dont on espère pouvoir tirer des enseignements plus généraux* » (Glasman *et al.*, 2015 ; Fanchini, 2016 ; Piquée & Viriot-Goedel, 2016). En effet, seule semble pertinente l'analyse fine à la fois des processus en œuvre côté élèves et côté dispositifs : « *de quel soutien relève tel élève, comment chacun s'inscrit-il dans une dynamique d'apprentissage ? [...] qu'est-ce qui soutient les élèves (ou ne les soutient pas) ?* ». Glasman *et al.* (2015) prétendent ainsi ne pas donner de « recettes » efficaces (à transposer selon le contexte) suite à leur recherche mais plutôt de « *pointer des thèmes de réflexion et d'action qui paraissent décisifs dans les processus de réussite* ».

Difficultés scolaires... dont les causes semblent externes à l'école

La notion d'élève en difficulté est complexe à définir (Roiné, 2014, 2015 ; Lefeuvre, 2007 ; Dolignon, 2010). Pour Pétreault (2016), elle apparaît « *dès la loi de 1975. Les textes pour le collège indiquent la nécessité de mettre en place diverses organisations : actions de soutien et d'approfondissement, regroupements d'élèves, modalités d'aide ou d'accompagnement qui viennent compléter le principe du collège unique. Le lycée ne sera pas exempté de l'affirmation de ces principes qui posent à chaque fois la question de l'unicité structurelle et des possibilités de modulations et de parcours adaptés à la diversité des élèves, même s'il faut attendre un arrêté du 18 mars 1998 pour créer des modules et instaurer l'aide individualisée.* »

Des chercheur.se.s comme Desombre *et al.* (2008) montrent que la catégorisation des élèves en difficulté dépend en réalité des normes du système éducatif et du métier exercé, et diffère donc selon les parents, les enseignant.e.s, spécialisé.e.s ou non, les psychologues...

Les difficultés des élèves ont une dimension multifactorielle. Or, pour le Centre

Autrement dit, c'est bien l'externalisation et la notion même de dispositif qui perturbent les pratiques enseignantes en se heurtant à des techniques et des organisations déjà constituées par la profession et incompatibles avec ce que le dispositif préconise.

Il s'agit d'une [interview de Bucheton](#) sur la plateforme [NéoPass@ction](#) proposée par le Centre Alain Savary de l'IFE-ENS de Lyon.

d'analyse stratégique (2013), « *l'élève dit en difficulté est "presque toujours considéré du point de vue de la seule efficacité scolaire". Autrement dit, l'appréhension du problème ne prendrait pas suffisamment en compte l'environnement social, économique et familial de l'élève.* » Mais, paradoxalement, alors que seules les difficultés scolaires sont prises en compte pour un.e élève, la responsabilité de ces difficultés semble ne pas incomber à ce même environnement scolaire, mais aux caractéristiques personnelles des élèves ou à leur environnement. Breithaupt (2012) indique que « *cette manière de concevoir les difficultés d'apprentissage atténue probablement l'effet de responsabilité du maître dans l'échec de son élève* » : la profession enseignante ne souhaite pas forcément se confronter à l'éventuel « *rôle de l'enseignant dans la fabrication de l'échec scolaire* » (Breithaupt, 2012). Mais pour Rambaud (2009), souvent, les causes sont bien scolaires : « *Ces enfants en difficulté pour atteindre les objectifs fixés par le système éducatif sont, à nos yeux, ni plus ni moins que des enfants en difficulté d'adaptation au système éducatif* ».

Attribution des difficultés des élèves... aux élèves eux-mêmes

« *Les résultats des études liées aux mécanismes de l'attribution causale (Baumberger et al., 2007 ; Do, 2007) montrent que ce ne sont ni les spécificités du système scolaire en général, ni les particularités des classes, ni les obstacles inhérents aux savoirs qui justifient la demande d'aide aux élèves en difficulté, mais des attributions internes à l'enfant (et non plus l'élève) et ses comportements. Pelgrims et Cèbe (2010) relèvent que le poids des attributions psychologiques des élèves [...] est renforcé par les classifications diagnostiques [...] mentionnant que ce sont les élèves qui ont des difficultés, ces dernières ayant parfois même une origine biologique.* » (Breithaupt, 2012)

De manière plus fine, pour mieux appréhender l'attitude des élèves face à la réalisation d'une activité et comprendre ainsi où résident les difficultés des élèves, Bucheton a étudié les différentes « postures d'élèves » en fonction des situations et de leur niveau scolaire : il existe les postures première, ludique-créative, réflexive, de refus ou scolaire, cette dernière correspondant à la conformation aux attendus de l'enseignant.e (pour plus de détails, voir Bucheton, 2011 ●). Il s'avère que les élèves en difficulté concilient deux ou trois postures (scolaire, première, de refus éventuellement) alors que des élèves en réussite convoquent l'ensemble des postures sur une même tâche demandée, et surtout « *savent en changer devant la difficulté* ». Il est noté également que la posture scolaire est favorisée encore actuellement à l'école, même si elle ne correspond plus vraiment à la manière d'appréhender l'apprentissage, du moins dans les textes officiels.

Le problème du diagnostic des besoins des élèves

Aussi bien au niveau de la formation des enseignant.e.s que pour les outils de diagnostic dont ils ou elles disposent pour faire appréhender les besoins des élèves, la Cour des comptes (2015) considère que les enseignant.e.s français sont mal préparé.e.s à suivre les élèves, « *contrairement à ce qui est affiché dans les textes* ». Les évaluations nationales de CE2 et de 6^e, mises en place en 1989 et abandonnées depuis ont été conçues aussi comme outils diagnostics au service des enseignant.e.s.

Dans les pratiques, le manque d'échanges entre collègues, à la fois avec ceux ou celles qui ont les mêmes élèves dans le secondaire et avec les collègues de primaire dans le cadre du cycle 3, ne permet pas une vision globale des besoins des élèves. De manière générale, les enseignant.e.s sont particulièrement isolé.e.s en France, contrairement à d'autres régions du monde comme en Finlande ou dans l'Ontario où des enseignant.e.s spécialisé.e.s dans la difficulté scolaire (ou des assistant.e.s pédagogiques) peuvent les accompagner, voire les former.



Souvent, dans les dispositifs de remédiation, le diagnostic des difficultés des élèves est trop tardif ou les aides proposées sont trop ciblées, comme nous l'avons déjà vu avec la fragmentation des contenus et « l'évanouissement des savoirs » (Toullec-Théry, 2015). De plus, il n'y a pas d'obligation pour les élèves à suivre les dispositifs, et le diagnostic est alors pour partie fait par l'école, et pour partie par les parents s'ils ou elles estiment que leur enfant en a besoin. C'est ainsi que le Centre d'analyse stratégique (2013) précise que les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) utilisent comme critères de « sélection » des élèves leurs résultats mais également « un critère beaucoup plus flou de capacité de l'élève à progresser ». De même, détaillant les dispositifs d'aide personnalisée puis désormais d'activités pédagogiques complémentaires, Claus (2016) signale également, outre le niveau des élèves, « la conviction des intervenants de pouvoir les aider à progresser », privilégiant ainsi comme critère de sélection les difficultés ponctuelles. Le Centre d'analyse stratégique (2013) suggère justement de s'inspirer des critères existant au niveau des aides spécialisées. Mais Rambaud (2009) signale que le jugement des enseignant.e.s sur leurs élèves, qui intervient forcément lors de la sélection des élèves dans les dispositifs, peut affecter la perception de soi des élèves (au niveau de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales).

Il faut également prendre en compte les tensions existant pour les enseignant.e.s entre le temps accordé aux élèves lors des dispositifs et le temps d'analyse de leurs difficultés ou de l'aide qui leur a été apportée, dans l'objectif de l'ajuster aux besoins des élèves (Glasman *et al.*, 2015). Dans ce cadre, l'évaluation est vue comme une « *régulation interactive des apprentissages, dans laquelle le guidage s'ajuste aux retours des élèves* » (Jurado, 2016).

Le portfolio, outil emblématique de l'évaluation formative, est « *plus qu'un outil : il actualise cette démarche réflexive personnalisée de formation et d'évaluation. Il permet de faire la preuve de ses talents*

de façon personnelle, voire créative » (Martin-Van der Haegen & Torres, 2016 ; Kim & Sensale Yazdian, 2014), « *en prétendant soutenir les progrès des élèves plutôt que sanctionner leurs lacunes* » (Maulini & Mugnier, 2012)

L'engagement des élèves dans leur apprentissage

Faisant le point sur les études portant sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage, Harbour *et al.* (2015) montrent que trois pratiques enseignantes peuvent favoriser cet engagement : utiliser les techniques de modelage (« *les enseignant.e.s aident les élèves à clarifier ce qu'ils ou elles font aussi bien que la raison pour laquelle ils ou elles le font* »), donner l'occasion en classe entière ou individuellement de répondre aux enjeux de l'apprentissage (activité, tâche à réaliser, questions...) et faire des retours sur l'apprentissage des élèves. On retrouve le sens donné aux apprentissages, l'implication réelle dans l'apprentissage (et non la simple réponse à une question enseignante) et le suivi au plus près des élèves.

« *Accompagner [les élèves] dans leurs apprentissages consiste autant à leur montrer comment résoudre les difficultés qu'à leur permettre de progresser de façon autonome. [...] Accompagner un élève c'est l'aider à ne plus avoir besoin d'aide* » (document ministériel de 2016 : « [La réforme du collège en 10 points](#) »)

Les élèves doivent donc parvenir, ce qui est particulièrement difficile lorsqu'ils ou elles sont en difficulté, à prendre en charge leur savoir (phénomène de dévolution, concept de Brousseau, qui est l'action de l'enseignant visant à rendre les élèves responsables de leur apprentissage, Athanases & de Oliveira, 2014). Il faut ainsi qu'ils ou elles acquièrent une certaine autonomie et une certaine responsabilisation. Les programmes de 2016 du cycle 3 indiquent dans cet esprit que, « *en gagnant en aisance et en assu-*

rance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel. »

La proposition faite aux élèves dans les établissements du secondaire étudiés par Glasman *et al.* (2015) de choisir eux ou elles-mêmes leurs dispositifs de soutien et d'aide est un des leviers pour leur faire prendre des responsabilités et développer leur engagement ●.

QUELLES PRATIQUES DE SUIVI DES ÉLÈVES ?

Comment concilier les pratiques professionnelles en classe, tout à fait classiques dans leur forme, et l'animation des dispositifs d'aide, transversaux à plusieurs classes, dépendant de l'organisation globale de l'établissement, et à appréhender en équipe pédagogique élargie ? Comment les articuler pour se concentrer sur tous les élèves à la fois ?

Face aux changements qui modifient l'organisation des pratiques enseignantes, comme l'accompagnement personnalisé qui nous intéresse ici, Maulini et Mugnier (2012) distinguent trois aspects interdépendants en jeu :

- les innovations elles-mêmes ;
- les « sauts logiques » ou conflits socio-cognitifs que les innovations impliquent (« *représentations sociales, préjugés, coutumes mis en question par l'innovation, et suscitant des oppositions internes ou externes à l'école* ») ;
- les ajustements opérés par les enseignant.e.s, « *autrement dit le dosage du changement à effectuer pour avancer sans (trop) se diviser, ni mettre l'innovation en danger* ».

Pratiques enseignantes favorisant l'autonomie des élèves

Les enseignant.e.s se trouvent dans les dispositifs d'aide en situation para-

doxale d'avoir à développer l'autonomie des élèves tout en les aidant : faut-il aller jusqu'au bout de la dévolution, qui correspond au fait de ne pas tout enseigner pour laisser à l'élève le loisir d'apprendre par lui-même et de prendre en charge en partie son apprentissage ? Faut-il au contraire rassurer les élèves et les engager dans un processus de réussite, quitte à ne pas laisser se faire complètement la dévolution ? Félix et Saujat (2008) utilisent une analyse ergonomique pour mieux comprendre comment ce dilemme s'inscrit dans les manières qu'a chaque enseignant.e de comprendre les prescriptions qui lui sont faites. En observant en particulier un enseignant intervenant en séance d'aide au travail personnel, les auteur.e.s montrent les difficultés auxquelles il se heurte lorsqu'il essaie de faire utiliser des fiches méthodologiques aux élèves pour qu'ils ou elles apprennent à devenir autonomes : « *je suis sûr qu'il est plus difficile d'enseigner un élève sans lui montrer qu'en lui montrant, maintenant je sais que c'est beaucoup plus rassurant pour lui qu'on lui montre... [...] quand ils sont à la maison... qui va leur montrer ? [...] on se rend compte aussi que ces fiches méthodologiques, ça ne marche jamais, ce n'est jamais complètement... adapté au problème de l'élève* » (Félix & Saujat, 2008). Pour les auteur.e.s, la faiblesse des prescriptions entraîne des tâches que les enseignant.e.s ont à définir eux-mêmes et elles-mêmes, et qui sont forcément inachevées et entremêlées.

Pour favoriser certaines postures d'élèves qui sont moins voire pas utilisées par les élèves les plus en difficulté, Bucheton a étudié également les postures développées par les enseignant.e.s lors des interactions avec les élèves. Elles sont au nombre de six : les postures de contrôle, d'accompagnement (« *laisser le temps qu'il faut aux élèves pour réfléchir* », Bucheton, 2011), de lâcher-prise, de sur-étayage ou de contre-étayage, posture d'enseignement, de « *magicien.ne* ». Il s'avère que, lorsque l'enseignant.e adopte une posture de contrôle, les élèves ont davantage tendance à adopter une posture première ou une posture scolaire ; si l'enseignant.e adopte des postures de lâcher-prise ou d'accompagnement, alors

Les résultats des recherches montrent que le terme « engagement » est plus adapté que le terme de « motivation » dans le cadre de l'amélioration de la réussite des élèves (Thibert, 2016).



les élèves n'ont plus de postures de refus et adoptent plus volontiers une posture réflexive.

Cela met en évidence un système complexe formé par la situation de classe dépendant d'une dynamique partagée, et évolutive dans un même cours. On comprend mieux pourquoi il est illusoire de vouloir agir sur les seul.e.s élèves en difficulté en les isolant ou sur les seules pratiques enseignantes en imaginant la classe comme homogène, et pourquoi

les réponses aux questions soulevées par l'accompagnement sont extrêmement délicates à trouver dans le seul cadre de la classe. Une piste proposée par Gregory *et al.* (2014) consiste à accompagner les enseignant.e.s avec un programme de coaching et de feedback (« [My Teaching Partner](#) ») destiné spécifiquement à développer l'engagement des élèves dans l'activité, programme qui obtient des effets mesurés mais positifs sur l'engagement des élèves.

Se donner les moyens de développer l'autonomie des élèves ?

Une « *question vive qui traverse le monde de l'enseignement primaire en France [est] la disparition programmée des RASED et de leurs personnels spécialisés et leur substitution par les dispositifs d'aide personnalisée. C'est, de la part des politiques, faire preuve d'un manque d'analyse et d'une propension à mobiliser des arguments qui confinent aux "allants de soi" ; comme si aider les élèves en difficulté se résumait à les réunir en groupe à effectif réduit, comme si les modalités d'organisation prenaient le pas sur les aménagements didactiques. En effet, les maîtres E [à dominante pédagogique], par la spécificité de leur action (et non par le contexte de groupe à effectif réduit), permettent aux élèves en difficulté entre autres, de gérer le temps des apprentissages de manière plus autonome en mettant en lien les différents temps et lieux de l'apprentissage et en construisant des rapports de causalité entre les procédures utilisées et les résultats obtenus.* » (Marlot & Toullec-Théry, 2012)

Réponses pédagogiques et didactiques aux difficultés d'apprentissage

Pour les didacticien.ne.s des disciplines, les difficultés d'apprentissage sont un objet d'étude très riche : si la plupart des élèves n'arrive pas à surmonter certains « obstacles didactiques », il est nécessaire que l'enseignant.e comprenne pourquoi et modifie sa manière de présenter les notions concernées. Les recherches en didactique identifient donc ces obstacles, et cherchent dans les théories et les pratiques enseignantes le moyen de les surmonter. Ces études fines n'augurent pas forcément de la réussite des élèves à tous les coups : elles ne couvrent pas tout le spectre des obstacles didactiques ; certains de ces obstacles peuvent ne pas être forcément de nature didactique ; les enseignant.e.s peuvent ignorer ou méconnaître l'existence de

ces travaux de recherche ; la mise en œuvre de ces préconisations peut ne pas avoir les effets escomptés dans des situations de classe, toujours uniques (Roiné, 2012). Dans ce cadre, « *il apparaît donc très périlleux de viser à identifier ce qui, dans le fonctionnement didactique, relève spécifiquement des caractéristiques cognitives des élèves. Par ailleurs, l'entrée didactique permet de révéler des connaissances autrement invisibles, notamment dans le cadre d'épreuves standardisées, à l'institution scolaire.* » (Giroux, 2013)

Les études menées en sociologie apportent également un éclairage sur la manière de répondre aux difficultés des élèves. Pour lever les « malentendus sociocognitifs » (Kahn, 2012), il paraît utile d'explicitier aux élèves ce qui leur est « caché » par la culture scolaire. L'explicitation par les élèves eux-mêmes ou elles-mêmes de leurs schémas de

pensée permet à l'enseignant.e de voir ce qui peut faire obstacle dans leur apprentissage, et d'intervenir en réorientant l'activité ou en prenant en charge l'explicitation. Mais ce qu'il faut expliciter exactement, la façon de le faire et le moment propice pour le faire dépendent de la situation et ne peuvent pas être « hors-sol » : « *on ne peut pas tout expliciter avant que les problèmes ne se posent* » (Rayou, 2016). Pour Rayou et Cèbe (2016), « *le moment de l'aide personnalisée pourrait cependant être le bon lieu, le laboratoire de l'explicitation, à condition d'identifier les besoins et de se poser les bonnes questions, de préparer les contrôles en anticipant ce que l'enseignant va demander.* »

Un travail original centré sur les élèves en grande difficulté est présenté par Giroux (2013) et concerne l'application des théories de didactique des mathématiques aux élèves en grande difficulté scolaire. Elle remarque ainsi entre autres que la dévolution aux élèves est à accompagner plus finement et qu'il faut maintenir un enjeu mathématique pour soutenir l'engagement mathématique et cognitif des élèves.

Des difficultés inhérentes à la nature même des dispositifs

Pour évaluer les dispositifs d'aide aux élèves, la mesure de la moyenne des performances des élèves en ayant bénéficié n'est pas forcément le bon moyen d'entrée, comme les évaluations décrites précédemment et montrant peu d'effets positifs le confirment. Cette mesure peut cacher en effet de grandes disparités et certain.e.s élèves peuvent bénéficier effectivement du dispositif lorsque d'autres non, bénéfice qui peut être également retiré sur un autre registre que le registre cognitif, comme les registres identitaire-symbolique et culturel (Glasman *et al.*, 2015). Par ailleurs, il faut évaluer de manière fine la manière dont les élèves s'emparent ou au contraire détournent les dispositifs qui leur sont proposés (Glasman *et al.*, 2015). Tout ceci concourt à ne pas évaluer de manière globale les dispositifs pour ne pas « mélanger » des données

différentes et pour tenir compte de leur mise en œuvre différente dans les établissements.

En allant plus loin et en considérant comme dispositif ce que l'enseignant.e met en place dans sa classe pour aider ou accompagner les élèves, peut être étudiée la manière dont le dispositif lui-même a été construit et influencé par les représentations enseignantes et la manière dont il transforme à son tour les pratiques : « *Parce qu'ils sont multiples, mais aussi opératoires de "petites transformations", les dispositifs rendent difficilement lisible leur appréhension globale. Leur complexité, leur nombre, leurs redondances, leur fragilité structurelle peuvent être facilement objet de critiques, mais leur force réside sans doute dans l'échelle à laquelle, précisément, ils se constituent en solution, celle d'un niveau immédiat de l'action. S'ils ne transforment pas en profondeur l'institution scolaire, leur présence lui permet sans doute de gérer bien de ses doutes actuels, que ce soit sur les plans curriculaire, pédagogique ou éducatif.* » (Barrère, 2013a)

Prenant l'exemple des dispositifs d'aide individualisée aux élèves, Barrère (2013b) se demande pourquoi, malgré des résultats de recherche très réservés sur leur efficacité et très difficiles à obtenir (comme nous l'avons vu dans ce Dossier), ils continuent à être mis en place dans les établissements. En fait, plus les demandes d'évaluation des dispositifs et donc les références à leur potentielle efficacité sont nombreuses, plus paradoxalement leur évaluation est difficile, voire impossible. Dans l'étude de Glasman *et al.* (2015), « *le levier organisationnel semble plus facilement activé que le levier pédagogique. [...] Un peu comme si l'organisation, la mise sur pied d'un dispositif suffisait d'elle-même à étayer [l'apprentissage].* » Après tout, quel.e enseignant.e ne voudrait pas aider ses élèves à surmonter leurs difficultés quel que soit le dispositif ? ●

Durand (2016) fait le même constat pour le lycée : « *À ce jour, les inspections générales n'ont pu donner au ministre de l'Éducation nationale un bilan encourageant de la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, dont personne dans l'institution ne songe pourtant à remettre en question l'intérêt pour les élèves ; il en est d'ailleurs allé ainsi pour les autres dispositifs de ce type, aux bilans toujours mitigés.* »



La multiplication des dispositifs, qui n'est pas propre au domaine des difficultés des élèves mais qui est générale dans le système éducatif depuis les années 2000, indique un « *nouvel âge de l'organisation scolaire* » (Barrère, 2013a), au croisement de problématiques pédagogiques et organisationnelles, et favorisant des pratiques pédagogiques « *en rupture avec le face-à-face habituel d'un enseignant et du groupe-classe* » (Barrère, 2013a). « *Des organisations autres que par classes sont alors devenues "possibles" pour les enseignants, dans l'esprit des cycles (groupes de besoins ou de compétences, rassemblant des élèves d'un même cycle, d'âges différents, etc.)* » (Pince-Salem, 2016). C'est le cas du dispositif « Plus de maitres.ses que de classes » qui est devenu « *un levier potentiel de modulation de la forme scolaire classique en favorisant la collaboration au sein d'une équipe.* » (Pince-Salem, 2016)

UNE ORGANISATION COLLECTIVE POUR MIEUX CERNER LES DIFFICULTÉS ?

Les difficultés évoquées ci-dessus pour les pratiques enseignantes proviennent et influencent à la fois l'organisation du travail dans l'établissement pour Maulini et Mugnier (2012), ce qui rend cette dernière particulièrement difficile à faire évoluer : soit les professionnels se retrouvent contraints d'appliquer des règles sans réfléchir, soit on permet aux équipes de situer l'action, de réorganiser la forme scolaire, mais en évitant de devoir tout réinventer ●.

Organisation du travail collectif dans l'établissement

En pratique, le travail en équipe en France n'est pas aussi important que dans d'autres pays (TALIS 2013, voir Cour des comptes,

2015). Pour les enseignant.e.s, les temps de concertation ne suffisent pas dans le premier comme dans le second degré, où il y a assez peu de mobilisation des conseils pédagogiques pour l'accompagnement des élèves, alors que ça devrait être « un rôle central ». En Angleterre par exemple (Webster *et al.*, 2011), la fonction d'assistant.e pédagogique (*teaching assistant*), qui a pour rôle d'aider les enseignant.e.s en classe à faire mieux apprendre leurs élèves, semble actuellement remise en cause. Les assistant.e.s pédagogiques (qui représentaient en 2010 43 % des personnels de l'enseignement primaire et secondaire) sont en effet critiqué.e.s pour leur efficacité alors que leur rôle pédagogique s'accroît et requiert davantage d'attention au moment de leur recrutement et de leur formation, ainsi qu'au niveau de l'organisation des temps de concertation avec les enseignant.e.s (Webster *et al.*, 2013).

Le travail collectif ne fonctionne pas bien dans les établissements français : Félix *et al.* (2012) font le constat qu'il est souvent basé sur le registre personnel et non professionnel ●, ce qui entraîne un risque de déprofessionnalisation du métier. Il existe les mêmes types de conflit entre l'enseignant.e ordinaire et l'enseignant.e surnuméraire ou l'enseignant.e spécialisé.e, comme le remarquent Ponté *et al.* (2012) pour lequel.le.s une tension est générée par l'objet même du travail des un.e.s et des autres : focalisation d'un côté sur « *l'organisation développementale de la prise en charge par les maitres E* », donc sur la dimension « enfant » des élèves en difficulté ; et de l'autre « *cadrage institutionnel de l'organisation [...] de la classe* » ●.

Dans des établissements du secondaire étudiés pour leur soutien particulier aux élèves (internats d'excellence, micro-lycées...), la dimension cognitive d'aide n'est pas la seule à être prise en compte (Glasman *et al.*, 2015). Ces établissements ont mis en place en effet des étayages variés qui comportent, outre plusieurs dispositifs d'aide aux élèves, d'autres structures pour permettre une ouverture culturelle, un accompagnement personnalisé sous la forme de tutorat par un adulte,

Cette logique se voit également à un niveau plus large (Rey, 2016) : « *Les critiques faites parfois au système scolaire peuvent alors, grâce à [la logique de dispositif], se combiner sans se contredire : il est à la fois immobile et en évolution permanente, stable et instable, et ses acteurs de terrain peuvent être [...] décrits comme résistants au changement et débordés par ce qu'il leur fait faire.* » (Barrère, 2013b)

« *C'est parce que l'activité d'enseignement est contrariée que les professeurs recourent à des significations sociales familières [...], avec en contrepartie le sentiment de "mal faire son travail" d'enseignant. Ce sentiment provient d'une dissociation dans le travail d'aide dans lequel l'enseignant n'a pas à enseigner mais à devenir un "travailleur sur autrui", dans le sens de Duret (1999), à savoir mettre autrui (l'élève) au travail sur lui-même, affranchi des conditions de l'étude.* » (Félix *et al.*, 2012)

À titre d'illustration, un maître E déclare : « *Nous (maître E) on se dit, que l'apprentissage de la lecture ce n'est pas un an, pour apprendre à lire, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après.* » (Ponté *et al.*, 2012)

« une visée d'exigence [de niveau] dans la bienveillance », notamment à travers un statut différent dévolu à l'erreur, et un certain pragmatisme pédagogique, qui aide à « gérer les tensions entre les différentes visées : apprentissages scolaires et développement » des élèves ou, dit autrement, entre réussite scolaire et réussite éducative (Glasman *et al.*, 2015). Pour cela, les équipes travaillent en interdépendance, sous un cadre commun effectif et en partageant leur expertise.

Faisant l'hypothèse que l'accompagnement personnalisé est « un espace de transgression beaucoup plus puissant qu'il n'apparaît au premier abord », Durand (2016) montre que deux nouveautés sont apportées par le dispositif :

- une réelle implication pédagogique de la direction, dans le choix des formes pédagogiques dans lesquelles peuvent se faire l'accompagnement personnalisé et dans le choix des disciplines scolaires concernées (enveloppe horaire globale et non pré-distribuée par discipline) ;
- une organisation de l'emploi du temps des élèves susceptible de « s'affranchir à la fois de l'organisation par division et de la correspondance entre un enseignement et un groupe classe », même si dans les faits, les directions privilégient un attachement des heures d'accompagnement personnalisé aux disciplines « importantes » de la filière concernée.

« Expliciter et réorienter l'activité, comme cela serait souhaitable, nécessite que l'enseignant ait une connaissance en amont de la nature des principaux obstacles que les élèves vont rencontrer. Au-delà de l'observation de ses élèves, cela nécessite de créer des espaces de travail collectif, intégrant les différents membres de la communauté éducative intervenant dans le processus d'apprentissage des élèves, pour échanger, mutualiser, expliciter, comprendre, développer une expertise collective » (Bernardin & Rayou, 2016).

Un dispositif comme « Plus de maîtres. ses que de classes » fait également changer le regard collectif des enseignant.e.s sur la difficulté elle-même, qui « peut être travaillée en collectif en différenciant la pédagogie, et pas seulement en petit groupe de niveau. » (Pince-Salem, 2016)

La co-intervention en classe au service des difficultés des élèves ?

Dans le cadre plus large de l'inclusion scolaire, l'UNESCO préconise le développement du co-enseignement, et en donne la définition suivante : un enseignement avec « au moins deux professionnels travaillant dans la même classe au même moment » (UNESCO, 1994).

Au niveau national, le co-enseignement suppose implicitement un travail commun assez poussé entre les deux enseignant.e.s de même statut, au-delà de la co-intervention pour laquelle en général un.e enseignant.e joue le rôle principal et l'autre l'accompagne dans la gestion des élèves par exemple ●.

Hors de l'hexagone, le cadre du « co-teaching » reste la plupart du temps celui de l'inclusion scolaire. Par exemple, le Finnish National Core Curriculum de 2011 indique que « le co-enseignement, situé dans le cadre de l'inclusion, est une stratégie pour s'assurer que tous les élèves ont accès au même curriculum » (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Il s'agit le plus souvent de l'enseignement commun d'un.e enseignant.e spécialisé.e et d'un.e enseignant.e « de classe », et non de deux enseignant.e.s « de classe » (Murawski & Lochner, 2011 ; Fluijt *et al.*, 2016).

L'inclusion en Finlande se situe surtout au niveau du changement d'organisation mis en place récemment : il y a pratiquement un.e enseignant.e spécialisé.e par école, mais qui fait surtout travailler les élèves en groupes de soutien plutôt qu'en séances de co-enseignement. La promotion du co-enseignement au niveau national était un moyen de faire changer les pratiques et la culture enseignantes.

C'est ainsi que Tremblay (2015) parle pour la Communauté française de Belgique de « co-intervention interne » lorsque les professionnel.le.s de l'enseignement spécialisé interviennent auprès d'un élève particulier dans le cours de la classe, l'enseignant.e de la classe restant le ou la seul.e responsable de l'enseignement donné. La « co-intervention externe » concerne le travail au même moment sur les élèves d'un même groupe, mais dans un espace séparé.



Différent du travail collaboratif entre enseignant.e.s qui peut recouvrir tous les types de coopération possibles, le co-enseignement suppose pour Takala et Uusitalo-Malmivaara (2012) une unité de temps, de lieu et d'action, comme pour la scène d'un théâtre. Elles ajoutent qu'il est nécessaire d'avoir un travail en commun de :

- co-préparation (*co-planning*) avant le cours ;
- co-intervention (*co-instruction*) pendant le cours ;
- co-évaluation (*co-assessment*) pour avoir des regards différents sur les élèves et pour faire le bilan de la séance commune, dans le but d'améliorer les séances futures (voir aussi Fluijt *et al.*, 2016, sur l'importance de la réflexion collective).

Les résultats de tou.te.s les élèves, comme les performances en lecture/écriture, leurs comportements et leurs compétences sociales bénéficient du co-enseignement, qui est destiné à « *améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves* », dans une perspective non plus corrective des difficultés, mais plutôt qualitative (Tremblay, 2015 ; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tremblay (2015) met cependant en garde contre une utilisation exclusive du co-enseignement, dommageable surtout si elle reste superficielle ou mal organisée dans les classes, en particulier pour les élèves à besoins particuliers qui semblent avoir besoin d'une certaine forme d'individualisation hors la classe.

Observation de pratiques lors de séances de co-enseignement en Belgique (deux premières années de l'enseignement primaire, Tremblay, 2015)

« Une différenciation *a posteriori* se marque par les mesures de remédiation apportées aux élèves en difficulté (ex. : tutorat, remédiation individuelle, enseignement alternatif, etc.) ou à des enrichissements avec des élèves plus avancés. Cette différenciation *a posteriori* s'effectue sur la base d'une évaluation des besoins des élèves et vient également nourrir la différenciation *a priori*. [...] Dans d'autres classes, le coenseignement a permis la mise en œuvre de portfolios, d'évaluations systématiques en lecture, etc. (que les enseignants n'utilisaient pas lorsqu'ils enseignaient en solitaire). »

Les compétences des enseignant.e.s sont également améliorées avec le co-enseignement : capacité à différencier et à adapter leur enseignement pour les enseignant.e.s « ordinaires » ; enseignement dans leur zone d'expertise « *tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire* » pour les enseignant.e.s spécialisé.e.s. D'après l'enquête de Tremblay (2015) dans l'enseignement primaire, les modalités de co-enseignement (et donc les compétences des enseignant.e.s spécialisé.e.s ou non) sont flexibles selon les enseignant.e.s et les séances et évolutives dans le temps, et ne sont pas incompatibles avec l'utilisation d'autres pratiques complémentaires de co-intervention, modulées selon les besoins des enseignant.e.s. Pour

Takala et Uusitalo-Malmivaara (2012), « *le co-enseignement permet non seulement de diminuer le poids et de réduire le stress mais rend également le travail plus appréciable. Bien qu'il soit peu utilisé, le co-enseignement est vu comme un outil de développement ; les bénéfices sont clairs et les freins peuvent être dépassés.* » ●

Côté inconvénients, le co-enseignement en Finlande reste au niveau de l'innovation et n'entre pas vraiment dans la culture enseignante, même lorsqu'un programme incite financièrement les enseignant.e.s à le pratiquer et même si le regard sur le co-enseignement est toujours bienveillant. L'obstacle majeur à première vue semble le temps de préparation commun pour

« Au travers de la littérature portant sur différents dispositifs, qu'ils concernent l'aide au travail personnel ou des pratiques professionnelles différentes, il apparaît que le regard du professionnel sur l'activité des élèves, surtout si ce regard est décentré, permet de mieux diagnostiquer les difficultés rencontrées. La co-intervention s'avère un mode d'organisation précieux et pertinent. » (Thibert, 2016)

On peut se demander en utilisant les réflexions de Barrère (2013b) si « Plus de maitres.ses que de classes » est le signe d'un retour à l'utilisation de projet, ou en tout cas d'un équilibre entre le projet (et l'engagement fort des partenaires) et le dispositif (vision organisationnelle). En tout cas, il s'inscrit pleinement dans une prise de décision collective locale au service de la réussite des élèves, impliquant les enseignant.e.s. Pour plus de détails sur le leadership des enseignant.e.s, voir Reverdy et Thibert (2015).

les enseignant.e.s (Takala et Uusitalo-Malmivaara, 2012). « *Les limites du co-enseignement sont principalement dues à des facteurs institutionnels (ex. : le manque de temps, l'appui de la direction, etc.) mais également à des facteurs sociaux ou identitaires* » (Tremblay, 2015 ; Combes, 2014).

Focus sur les enseignant.e.s surnuméraires et le dispositif « Plus de maitres.ses que de classes »

Dès 2006 ont été affecté.e.s, dans l'éducation prioritaire, des « professeur.e.s référent.e.s » dans les établissements scolaires pour assurer la nouvelle mission « *d'articulation des dispositifs d'accompagnement à la scolarité* » (Félix & Saujat, 2008). Les « préfet.e.s des études » les ont remplacé.e.s à la rentrée 2010, toujours en éducation prioritaire, en ayant en charge notamment « *le décloisonnement des dimensions éducative et pédagogique ; le renforcement des relations avec les parents et les partenaires ; l'organisation de la continuité des apprentissages ; le suivi personnalisé des élèves* » (voir la page Eduscol « [Préfets des études : le vademecum](#) »). Félix et Saujat (2008) observent que les prescriptions faites sont assez floues et que le travail réalisé, dépendant de chaque enseignant.e ou presque, va bien au-delà de la classe.

À la rentrée 2013 se met en place un nouveau dispositif d'enseignant.e.s surnuméraires : « Plus de maitres.ses que de classes ». Consistant en l'affectation dans les écoles d'un maitre ou d'une maitresse supplémentaire pour favoriser de « *nouvelles organisations pédagogiques, en particulier au sein même de la classe, [...] le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté. La détermination des modalités d'intervention est à définir en équipe, selon des contextes que les maîtres connaissent précisément, en fonction des besoins des élèves* » (voir la [circulaire n° 2012-201](#) du 18 décembre 2012). Dans un premier temps seules les écoles de l'édu-

cation prioritaire sont concernées, mais le dispositif peut s'étendre (et s'étendra dans les faits) à d'autres écoles ayant des besoins similaires.

Contrairement aux dispositifs précédents, « Plus de maitres.ses que de classes » est ainsi d'emblée pensé comme un travail en équipe pédagogique, puisque les différentes étapes de sa mise en œuvre consistent à analyser les ressources existantes ; à rédiger par l'équipe enseignante un projet pour répondre à la difficulté scolaire, inclus dans le projet d'établissement ; à faire valider par l'IEN ce projet. L'idée du dispositif est que le maitre + ou la maitresse + (M+) soit majoritairement dans la classe avec ses collègues, et pas seulement chargé.e de coordonner les actions (ce qui a pu être le cas des enseignant.e.s surnuméraires précédent.e.s, voir Pince-Salem, 2016). On le voit, il s'agit avant tout d'un travail en commun pour les équipes pédagogiques, avec des formations prévues. Des initiatives locales et nationales se font d'ailleurs dans ce sens, comme en Loire-Atlantique où, suite à une formation de l'IFÉ, « *le comité de pilotage départemental s'est attaché à repérer les actions qui semblent les plus profitables pour les élèves, d'en repérer les facteurs d'efficacité [...] regroupés en cinq grandes catégories (organisation de l'école, co-préparation et analyse de séance, mise en œuvre auprès des élèves, posture des enseignants, formation et pilotage) [et qui] permettent d'envisager des transferts de compétences des enseignants dans une pratique de classe ordinaire, en l'absence de maître supplémentaire.* » (Pince-Salem, 2016)

Comme pour la loi de la refondation de 2013, un Comité national de suivi est constitué pour accompagner la mise en œuvre du dispositif. Il produira à lui seul entre 2013 et 2015 trois [notes d'étape](#) et un rapport (Comité national de suivi du dispositif « Plus de maitres.ses que de classes », 2015).



« La mise en place [du dispositif « Plus de maîtres que de classes »] depuis la rentrée 2013 a permis d'identifier de nouvelles modalités de travail pour les enseignants ; dans les écoles concernées, les enseignants ne pourront plus jamais travailler comme avant. Le dispositif a fait [...] sortir les enseignants d'un exercice solitaire de leur métier en posant la difficulté scolaire des élèves, comme l'affaire de toute une équipe d'école, mais aussi l'affaire d'une circonscription, sur un territoire donné. » (Pince-Salem, 2016)

- davantage de rétroactions (et plus rapides) entre élèves et enseignant.e.s ;
- aspect positif du travail collectif, notamment autour de « la nature des difficultés rencontrées par les élèves et leur traitement », mieux appréhendée par les enseignant.e.s des écoles concernées ;
- accompagnement devenu nécessaire des formateur.rice.s (échanges de pratiques réclamés, notamment au niveau local) ;
- tous les acteur.rice.s interrogé.e.s disent que le dispositif permet de « prévenir, lutter et réduire les inégalités scolaires, en apportant un regard précis sur les difficultés et besoins des élèves ».

Entre 2013 et 2016, 2 300 enseignant.e.s ont participé à ce dispositif, et environ 7 000 étaient prévus à la rentrée 2017 ● (Pince-Salem, 2016). Dans un bilan complet fait par le Centre Alain Savary de l'IFÉ (« [Plus de maîtres que de classes, un dispositif qui fait changer l'école ?](#) », Picard, 2016), un maître + ou une maîtresse + (M+) travaille en moyenne dans huit classes, le plus souvent de cycle 2. En moyenne, il ou elle réalise une intervention d'une heure par classe, 3 fois par semaine. Les mises en œuvre et les critères de sélection des écoles bénéficiaires sont très diverses selon les académies (Pince-Salem, 2016), ainsi que les modalités pédagogiques des M+ : prise en charge d'un groupe d'élèves en classe, ou séparément, ou co-enseignement, ou encore co-intervention. Souvent il y a séparation des élèves en groupes de besoins, mais avec plus d'élèves que dans les RASED (seulement 15 % du temps d'intervention des M+ se déroulent avec des groupes de moins de 6 élèves).

Sont également notés dans le même bilan plusieurs bénéfices du dispositif, même si le travail des enseignant.e.s « n'est pas simplifié ni allégé, bien au contraire » :

- aide à la gestion des groupes ;
- amélioration du climat de classe et donc de l'engagement des élèves dans la tâche ;

Les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s sont modifiées, le ou la M+ apportant souvent un étayage, car les habitudes de travail sont bousculées par « l'acceptation du regard et le partage de gestes professionnels » (Pince-Salem, 2016). Des tensions sont observées dans le travail du ou de la M+ entre le diagnostic de la nature des difficultés d'apprentissage des élèves (« *observation in-vivo ou travaux d'élèves, dans des moments collaboratifs institués* ») et la construction « des scénarios pédagogiques qui cherchent à résoudre ces difficultés, mais tout en restant "maniabiles" pour les enseignants (sans quoi elles risquent d'être trop coûteuses à mettre en œuvre, trop lointaines des pratiques "acceptables" par eux) » (Picard, 2016).

L'évaluation du dispositif est intégrée au projet, mais se révèle difficile à mettre en œuvre avec la diversité des pratiques adoptées par les équipes pédagogiques. La priorité est-elle de se concentrer sur l'évaluation (quantitative et qualitative) de l'amélioration des apprentissages des élèves ou de celle de la modification des pratiques enseignantes (Pince-Salem, 2016) ?

Avec le changement ministériel, il est prévu à la place le « redéploiement » de 2 300 postes d'enseignant.e.s du primaire dans un nouveau dispositif consistant à diminuer de moitié la taille des classes de CP des réseaux d'éducation prioritaire REP+, puis à terme des classes de CE1 et dans tous les réseaux REP et REP+ (voir la page ministérielle « [Rentrée 2017 : 4 mesures pour bâtir l'École de la confiance](#) »).

LES DISPOSITIFS, UNE MANIÈRE SUPERFICIELLE DE CHANGER ?

Face aux tensions et aux échecs qui secouent le système éducatif français, la montée en puissance des dispositifs de toute sorte, au-delà des dispositifs d'aide aux élèves, depuis les années 1990, est selon Barrère (2013b) le signe que leur « principale efficacité réside peut-être, précisément, dans leur capacité à faire échapper l'institution à ses difficiles débats sur les finalités. » Les acteurs et les actrices du système éducatif, pour répondre à l'urgence de certaines situations (comme des élèves en difficulté) s'investissent forcément dans les dispositifs proposés, et ne peuvent plus que critiquer leur redondances ou leur « mise en cohérence », laissant de côté au passage les débats sur les finalités éducatives.

Ceci n'empêche pas pour autant les transformations, mais qui se font en douceur : « Les dispositifs se situent à un niveau intermédiaire entre une réforme globale qui concernerait tous les établissements

de manière indifférenciée [...] et des projets locaux à l'initiative des acteurs, trop dépendants de leur énergie individuelle et trop indépendants parfois des visées politiques et ministérielles. Les dispositifs constituent en quelque sorte une offre de réformes à géométrie variable, dont le potentiel de contrainte et de contestation est adouci, euphémisé par son éclatement même » (Barrère, 2013b). Cette réflexion nous permet *a minima* de mieux comprendre l'étonnement du Centre d'analyse stratégique (2013) sur le fait que tous les établissements n'appliquent pas de la même manière les réformes engagées. Elle peut nous éclairer également sur les tensions perçues par les personnels enseignants entre la mise en place de nouveaux dispositifs et les réformes engagées (comme la mise en œuvre simultanée de l'accompagnement personnalisé et des enseignements pratiques interdisciplinaires en cycle 3 et les nouveaux programmes pensés en termes curriculaires). Et elle pourra peut-être rendre plus lisible la mise en place de nouveaux dispositifs prévus pour la rentrée prochaine, en espérant que l'évaluation de ceux déjà en place ne se base pas uniquement sur les résultats des élèves.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Athanases Steven & de Oliveira Luciana (2014). Scaffolding Versus Routine Support for Latina/o Youth in an Urban School: Tensions in Building Toward Disciplinary Literacy. *Journal of Literacy Research*, vol. 46, n° 2, p. 263-299.
- Barrère Anne (2013a). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 9-13.
- Barrère Anne (2013b). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- Bernardin Jacques & Rayou Patrick (2016). Quand expliciter ? In *Dossier « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain Savary*.
- Bocchi Pier Carlo (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 55-67.
- Boissinot Alain (2014). Disciplines : l'ère du soupçon. *Administration et éducation*, n° 144, p. 65-72.
- Bonnéry Stéphane (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- Breithaupt Sandrine (2012). Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ? *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 97-109.
- Bucheton Dominique (2011). Les postures élèves [Vidéo]. En ligne : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>.
- Centre d'analyse stratégique (2013). *Quelle organisation pour le soutien scolaire ?* Note d'analyse n° 315. Paris : Centre d'analyse stratégique.
- Chabanne Jean-Charles & Dezutter Olivier (2011). Introduction. Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. In *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles : De Boeck, p. 9-22.
- Chopin Marie-Pierre (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 87-110.
- Claus Philippe (2016). Aide personnalisée (AP) et activités pédagogiques complémentaires (APC) : deux dispositifs récents pour aider les élèves à l'école primaire. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 65-68.
- Collin Rovélas Évelyne (2016). Les pratiques pédagogiques pour un accompagnement personnalisé à l'école maternelle. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 61-64.
- Combes Christelle (2014). *La co-intervention à l'école primaire comme source de l'activité des professeurs ? Contribution à une ergonomie de l'activité enseignante*. Thèse, sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (2015). *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. Paris : Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : CNECSCO.
- Cour des comptes (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Paris : Cour des comptes.
- Cour des comptes (2015). *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*. Paris: Cour des comptes.
- Dahm Rebecca et al. (2017). L'accompagnement personnalisé : rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement ? *Les langues modernes*, n° 2/2017.
- Desombre Caroline et al. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, p. 215-239.
- Diallo Seykhou (2013). L'externalisation de l'accompagnement dans la prise en charge de la difficulté scolaire. In *Actes du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. Nantes : CREN.

- Diallo Seykhou (2017). *De la pédagogie différenciée à l'externalisation de l'aide ? Quel sens et quel avenir pour les dispositifs d'accompagnement ?* Thèse, sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2.
- Dolignon Carole (2010). La prise en compte des élèves en difficultés scolaires en France, en Belgique et en Angleterre. Approche comparative. In Régis Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Doudin Pierre-André et al. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 1, p. 41-53.
- Durand Bénédicte (2016). L'accompagnement personnalisé au lycée à l'épreuve de la transgression et de l'incertitude. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 109-115.
- Durand Yves (2017). *Comité de suivi de la Loi de refondation de l'École. Rapport annuel 2016 au Parlement*. Paris : Assemblée nationale-Sénat.
- Endrizzi Laure (2009). *La relation école-emploi bousculée par l'orientation*. Lettre d'information de la VST, n° 47, septembre. Lyon : INRP.
- Fanchini Agathe (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse, sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Félix Christine et al. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève : Université de Genève.
- Félix Christine et al. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 19-30.
- Félix Christine & Saujat Frédéric (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 20, p. 123-136.
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fluijt Dian et al. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 31, n° 2, p. 187-201.
- Gagnon Éric et al. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, vol. 17, n° 1, p. 90-111.
- Giroux Jacinthe (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 1, p. 59-86.
- Glasman Dominique & Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport n° 15*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Glasman Dominique et al. (2015). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. Lyon : Centre Alain Savary-IFE-ENS de Lyon.
- Gregory Anne et al. (2014). Effects of a Professional Development Program on Behavioral Engagement of Students in Middle and High School. *Psychology in the Schools*, vol. 51, n° 2, p. 143-163.
- Harbour Kristin et al. (2015). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 59, n° 1, p. 5-13.
- IGEN & IGAENR (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. Rapport n° 2010-114*. Paris : IGEN ; IGAENR.
- IGEN & IGAENR (2013). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport n° 2013-095*. Paris : IGEN ; IGAENR.
- Jurado Monique (2016). L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? *Administration & Éducation*, n° 150, p. 37-43.
- Kahn Sabine (2012). Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? *Questions vives*, n° 18, p. 57-72.



- Kim Youb & Sensale Yazdian Lisa (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. *Theory Into Practice*, vol. 53, n° 3, p. 220-227.
- Lafontaine Dominique (2017). Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissements scolaires ? In *Paroles d'experts*. Paris : CNESCO.
- Lefeuvre Gwenaël (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse, sciences de l'éducation, Université Toulouse 2-Le Mirail.
- Lescouarch Laurent (2014). Soutenir l'activité des élèves de quoi parle-t-on ? In « *Comment soutenir et accompagner la réussite des élèves ? Dispositifs, apprentissages, trajectoires* » (formation du Centre Alain Savary) [Vidéo].
- Marlot Corinne & Toullec-Théry Marie (2012). De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ? *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 4-8.
- Martin-Van der Haegen Françoise & Torres Jean-Christophe (2016). Éditorial. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 5-8.
- Maulini Olivier & Mugnier Cynthia (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 9-18.
- Ministère de l'Éducation nationale (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989*, Code de l'éducation.
- Moignard Benjamin & Rubi Stéphanie (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collègues à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 47-60.
- Murawski Wendy & Lochner Wendy (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, vol. 46, n° 3, p. 174-183.
- OCDE (2006). *Personnaliser l'enseignement*. Paris : OCDE.
- Pelgrims Greta *et al.* (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n° 1, p. 37-42.
- Pétreault Françoise (2016). Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 97-101.
- Picard Patrick (2016). *Plus de maîtres que de classes : un dispositif qui fait changer l'école ?* Synthèse rédigée pour le CIDREE, Consortium international d'institutions promouvant la recherche en éducation. Lyon : IFE-ENS de Lyon.
- Pierrisnard Christine & Vannier Marie-Paule (2012). Spécificité des dimensions temporelle et contextuelle de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 110-119.
- Pince-Salem Dominique (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : bilan et perspectives. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 69-75.
- Piquée Céline & Viriot-Goeldel Caroline (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue française de pédagogie*, n° 194, p. 47-70.
- Ponté Pascale *et al.* (2012). Au seuil de la classe, le maître E régule différentes temporalités. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 31-41.
- Poucet Bruno (2009). Petite histoire de l'enseignement mutuel : l'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 7-18.
- Rambaud Angélique (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal*. Thèse, psychologie, spécialité développement, Université de Nantes.
- Rayou Patrick (2016). Enseigner de manière plus explicite, pour répondre à quels problèmes ? In *Dossier « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain Savary*.
- Rayou Patrick & Cèbe Sylvie (2016). L'accompagnement personnalisé, un laboratoire pour l'enseignement explicite ? In *Dossier « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain Savary*.

- Reverdy Catherine (2015). *Eduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFE, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Roiné Christophe (2012). Analyse anthropodidactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, n° 33, p. 131-147.
- Roiné Christophe (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, p. 13-30.
- Roiné Christophe (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*, n° 37.
- Suchaut Bruno (2009). L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs. Communication présentée aux 2^e rencontres nationales sur l'Accompagnement, Saint-Denis.
- Takala Marjatta & Uusitalo-Malmivaara Lotta (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 27, n° 3, p. 373-390.
- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Toullec-Théry Marie (2015). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une contribution didactique*. Paris : CNECSO.
- Toullec-Théry Marie & Marlot Corinne (2012). Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 80-96.
- Tremblay Philippe (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes. Communication présentée au CNAM 2015, Coopérer, Paris.
- UNESCO (1994). *The UNESCO Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris : UNESCO.
- Vincent Valérie (2012). L'organisation des savoirs enseignés et les difficultés d'apprentissage des élèves : l'effet du rapport au savoir de l'enseignant. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 68-79.
- Webster Rob et al. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, vol. 31, n° 1, p. 3-20.
- Webster Rob et al. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the effective deployment of teaching assistants project. *School Leadership & Management*, vol. 33, n° 1, p. 78-96.
- Weisser Marc (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives*, n° 13, p. 291-303.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=119&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=118&lang=fr>

- Gausse Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

- Endrizzi Laure (2017). *Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 116, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774