

# Éducation & formations

n° 65 janvier-juin 2003

- ❑ L'internat au cours des études secondaires
- ❑ Améliorer les compétences documentaires des élèves



**Le thème :**

## L'aide individualisée réflexions et enjeux

ministère  
jeunesse  
éducation  
recherche





**L'aide individualisée**  
réflexions et enjeux

**Directrice de la publication**

Claudine Peretti

**Rédactrices en chef de ce numéro**

Pour la partie thématique :

Catherine Régnier, Nicole Braxmeyer

Pour la partie hors-thème :

Kristel Radica

**Secrétariat de rédaction**

Marie Zilberman

**Maquettiste**

Frédéric Voiret

**Traductions**

Jorge Brédael, Victoria Hawken, Thekla Rohs

**Éducation & formations**

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale  
et de la Recherche

Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)

3/5, boulevard Pasteur – 75015 Paris

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

**Impression**

Ovation

**Tarifs 2003**

Le numéro France : 13 euros

**Vente au numéro**

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale  
et de la Recherche

DEP/Bureau de l'édition

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

☎ : 01 55 55 72 04

*Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation et de la prospective.*

*Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation et de la prospective.*

# Préface

**C**e nouveau numéro de la revue *Éducation & formations* est consacré à un large éventail de dispositifs susceptibles de contribuer à la réussite des élèves.

*Les enjeux et perspectives de l'aide individualisée, prônée dans le système éducatif depuis le début des années 90, en constituent le thème principal. La diversité et la complexité des dispositifs que recouvre l'expression « aide individualisée » se reflètent dans la richesse et la variété des approches présentées. Cet ensemble d'études offre au lecteur aussi bien d'utiles synthèses que des analyses plus ciblées ou des points de vue plus personnels sur les différentes modalités de l'aide, la réalité et les difficultés de sa mise en œuvre ainsi que son impact sur la réussite des élèves.*

*Il est précédé de deux articles, l'un faisant le point sur l'internat, et l'autre sur l'utilisation de ressources multimédias dans l'activité pédagogique.*

*La contribution de l'internat aux missions éducatives a été réaffirmée lors de l'annonce du plan de relance de l'internat scolaire public en 2000. En effet, un internat adapté est susceptible d'apporter une aide à des jeunes provisoirement ou durablement en proie à des difficultés familiales ou sociales, mais aussi d'offrir à tous une aide que les enfants des milieux favorisés peuvent trouver dans leur famille et de répondre le mieux possible à la demande des familles résidant en zone rurale. Toutefois, ces objectifs, sociaux et scolaires, ne peuvent être atteints que si le recours à l'internat correspond à la fois à un projet éducatif de l'institution et un projet personnel de l'élève. Sophie O'Prey, à partir de l'observation d'une cohorte d'élèves entrés en sixième en 1989, décrit les modalités du recours à l'internat dans l'enseignement secondaire et essaie d'appréhender, compte tenu des données disponibles, d'éventuels liens entre le recours à l'internat et la réussite scolaire.*

*L'utilisation des TICE peut favoriser une approche plus individualisée de la relation pédagogique et améliorer la relation au savoir des élèves en difficulté, en les valorisant et en stimulant leurs motivations à étudier. C'est ce qu'illustre l'article de Chi Lan Do, qui analyse les réponses d'enseignants du second degré interrogés en 1999 sur l'intérêt d'améliorer les compétences*

*documentaires des élèves. Inculquer aux élèves l'usage des ressources documentaires incite ces professeurs à modifier leurs pratiques pédagogiques et à y intégrer plus étroitement l'usage des outils multimédias.*

*Par leur diversité, mais sans épuiser le sujet, les études présentées apportent, à l'heure où s'ouvre un débat national sur l'avenir de l'École, des éléments d'information et de réflexion nouveaux sur les actions qui peuvent contribuer à la réussite des élèves et les stratégies mises en œuvre pour l'améliorer.*

La Directrice de l'évaluation  
et de la prospective

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, connected strokes that form a cursive name.

Claudine Peretti

<b>Hors thème :</b>	
<b>Page 9</b>	L'internat au cours des études secondaires Sophie O'Prey
<b>23</b>	Améliorer les compétences documentaires des élèves Chi-Lan Do
<b>Grand thème : L'aide individualisée : réflexions et enjeux</b>	
<b>39</b>	Présentation Catherine Régnier
<b>45</b>	L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 Jeanne Benhaïm
<b>59</b>	Individualiser le travail des élèves : des pistes tracées par des innovateurs Danièle Alexandre
<b>65</b>	La place de la formation dans la conception et la conduite de l'aide individualisée Françoise Clerc
<b>75</b>	L'aide individualisée à l'école primaire Bernard Gossot
<b>85</b>	L'« atelier lecture » : un dispositif d'aide individualisée pour des élèves de 6 <sup>e</sup> Isabelle Robin
<b>95</b>	Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions d'aide individualisée Bruno Suchaut
<b>111</b>	Aide individualisée et accompagnement de l'apprentissage des élèves en classe de seconde Marc Fort
<b>115</b>	L'aide individualisée : une affaire à deux ! Jacky Beillerot
<b>119</b>	La formation continue à l'aide individualisée : quelles compétences à développer ? Jean-Paul Udave
<b>127</b>	L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu Philippe Savoie
<b>135</b>	Questions et enjeux autour du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde » Nicolas Euriat
<b>143</b>	Questions sur l'aide individualisée Dominique Glasman
<b>155</b>	L'aide individualisée : entre impulsion institutionnelle, pratiques innovantes et recherche en éducation Nicole Braxmeyer



**HORS-THÈME**

**L'internat au cours  
des études secondaires**

**Améliorer les compétences  
documentaires des élèves**



# L'internat au cours des études secondaires

**Sophie O'Prey**

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire  
Direction de l'évaluation et de la prospective

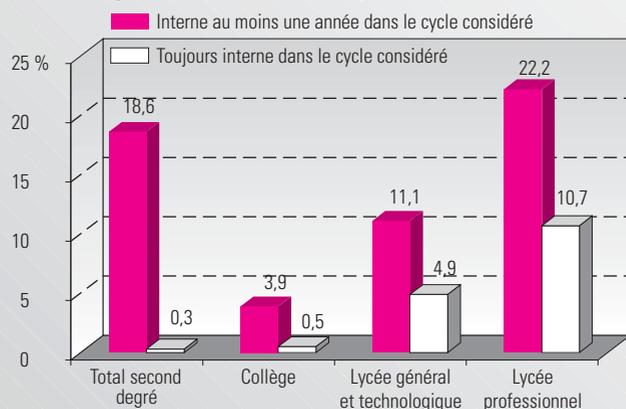
**Près d'un élève sur cinq a été interne au moins une année au cours de ses études secondaires. C'est au lycée que le recours à l'internat est le plus fréquent, en particulier dans les filières professionnelles, le recours à ce mode d'hébergement étant plus rare au collège. Quel que soit le type d'établissement, ce sont toujours les enfants d'agriculteurs, d'artisans ou de commerçants qui fréquentent le plus souvent l'internat. On y trouve peu d'élèves étrangers et les filles y sont toujours sous-représentées. Au collège, beaucoup d'internes avaient rencontré des difficultés scolaires à l'école élémentaire et ce mode d'hébergement va de pair avec de moins bons résultats. En revanche, au lycée professionnel, l'internat concerne plutôt les meilleurs élèves et s'accompagne souvent d'une meilleure réussite.**

Le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche suit depuis 1989 un panel d'élèves recrutés en sixième, qui ont tous aujourd'hui terminé leurs études secondaires. Leur situation scolaire, et notamment leur mode d'hébergement, a été observée au début de chaque année scolaire. Un tel suivi permet d'appréhender les principaux facteurs explicatifs du recours à l'internat et ses éventuels liens avec la réussite scolaire, évaluée en termes de parcours scolaire ou de diplôme le plus élevé obtenu.

## PRÈS D'UN ÉLÈVE SUR CINQ A ÉTÉ INTERNE AU COURS DE SES ÉTUDES SECONDAIRES

Près d'un élève sur cinq du panel a été interne au moins une année au cours de ses études secondaires (tableau 1). Le recours à l'internat est le plus souvent temporaire. Les élèves qui ont été internes tout au long de leurs études secondaires sont en effet très minoritaires (moins de 1 %). C'est en particulier le recours à l'internat tout au long de la scolarité au collège qui est très rare. Il est plus fréquent au lycée, surtout au lycée professionnel, où près d'un interne sur deux l'est pour l'ensemble du second cycle (graphique 1).

**GRAPHIQUE 1 – Proportion d'internes selon le cycle de formation**

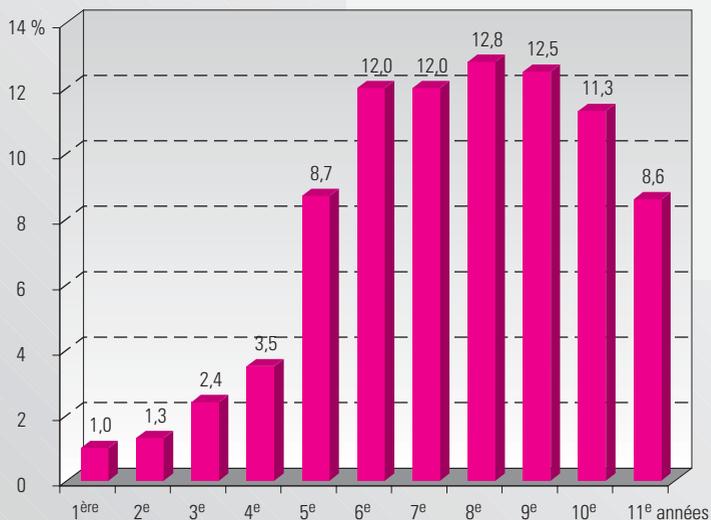


Lecture : 18,6 % des élèves ont été internes au moins une année pendant leurs études secondaires.  
Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989 en 6<sup>e</sup>.

Le recours à l'internat tend ainsi à augmenter avec l'avancement de la scolarité : s'il ne concerne que 1 % des collégiens à l'entrée en sixième, il se rapproche de 4 % des élèves quatre ans après et atteint 12 % parmi les élèves effectuant leur sixième ou leur septième année d'études secondaires (*graphique 2*). Deux raisons peuvent expliquer cette évolution. La première est que les parents hésitent plus ou moins à recourir à cette solution en fonction de l'âge de leurs enfants. La seconde est que l'hébergement devient souvent plus nécessaire au niveau du second cycle, en raison des contraintes d'offre scolaire. Il est plus difficile de trouver à proximité de son domicile un lycée général ou professionnel qu'un collège. La diversité des séries et des filières de formation du second cycle explique la spécialisation géographique de certains enseignements, laquelle peut contraindre à un hébergement plus fréquent en internat.

Ainsi, 11 % des élèves des lycées généraux ou technologiques et 22 % des élèves des lycées professionnels ont été hébergés au moins une année en internat au cours de leur formation au lycée, contre seulement 4 % des collégiens. Par ailleurs, parmi les élèves des lycées généraux et technologiques, ceux inscrits dans des filières répandues conduisant à un baccalauréat général ou STT (sciences et technologies du tertiaire), sont rarement internes : moins de 10 %. Cette proportion atteint par contre 70 % pour les élèves de terminale S agricole (série biologie, écologie, agronomie). Elle dépasse également 50 % parmi les élèves préparant un brevet de technicien (*graphique 3*). Les élèves

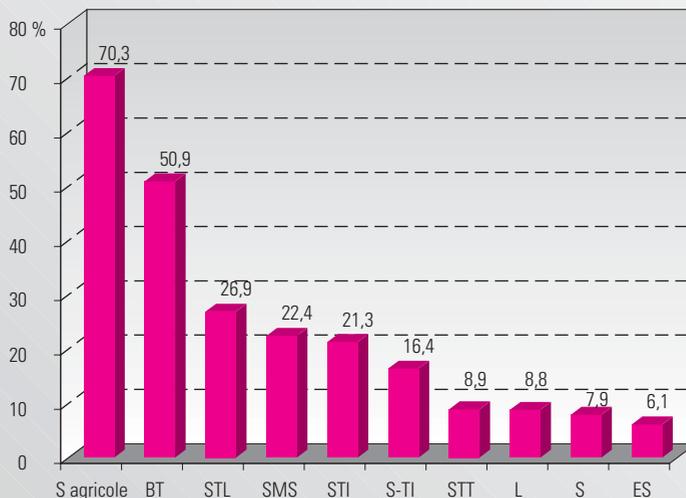
**GRAPHIQUE 2 – Évolution du recours à l'internat selon le nombre d'années d'études secondaires (élèves entrés en sixième en 1989)**



Lecture : 1 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 sont internes durant leur première année d'études secondaires.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

**GRAPHIQUE 3 – Proportions d'élèves de terminale ayant été internes au moins une année au cours de leur scolarité au lycée général et technologique**



Lecture : 70,3 % des élèves de terminale S agricole ont été internes au moins une année au cours de leur scolarité au lycée général et technologique.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

des autres séries de baccalauréat technologique sont moins souvent internes, ce mode d'hébergement ne concernant qu'environ un quart d'entre eux.

Au lycée professionnel également, l'accès à l'internat varie fortement

avec la spécialité de formation. La plus grande proportion d'internes s'observe parmi les élèves qui préparent un BEP ou un CAP de spécialité agricole. Plus des deux tiers d'entre eux ont fréquenté l'internat au moins une fois au cours de leurs

études au lycée professionnel. Ce mode d'hébergement concerne également souvent les élèves des spécialités de l'hôtellerie et du travail du bois. Respectivement 39 % et 33 % d'entre eux ont été internes au moins une année, contre seulement un élève sur dix des spécialités techniques financières ou secrétariat.

## LES ENFANTS D'AGRICULTEURS, D'ARTISANS ET DE COMMERÇANTS ONT PLUS SOUVENT RECOURS À L'INTERNAT

Le choix du mode d'hébergement n'est pas seulement lié au type de formation suivie. Il varie sensiblement avec la catégorie socioprofessionnelle

des parents. Ainsi, au collège comme au lycée, les enfants des agriculteurs et ceux des artisans et commerçants sont fortement sur-représentés parmi les internes : plus de la moitié des premiers et le quart des seconds ont eu recours à ce mode d'hébergement au moins une année au cours de leurs études secondaires (tableau 1). Ceci peut s'expliquer par les conditions d'exercice de ces professions, qui sont généralement très prenantes et impliquent souvent une participation des deux parents. Les agriculteurs habitent aussi plus fréquemment en zone rurale et sont donc plus éloignés des collèges et lycées. En outre, les agriculteurs, artisans et commerçants ont traditionnellement plus fréquemment

recours à l'enseignement privé, où les établissements proposent plus souvent un hébergement en internat que dans le secteur public. La part d'internes est plus forte dans le secteur privé pour le premier cycle et le second cycle général (à la différence du second cycle professionnel).

La fréquentation de l'internat est liée à la catégorie socioprofessionnelle des parents ; en revanche, toutes choses égales par ailleurs, elle n'est pas liée au niveau de diplôme du père et très peu à celui de la mère. Elle varie par contre selon la nationalité des jeunes : près d'un élève français sur cinq a été interne au moins une année au cours de ses études secondaires, contre moins d'un élève étranger sur dix. Cette sous-représentation des élèves

**TABLEAU 1 – Pourcentage d'élèves ayant été internes au moins une année au cours des études secondaires selon les caractéristiques démographiques et familiales et le cycle de formation**

		Ensemble	Au collège	Au lycée général ou technologique (1)	Au lycée professionnel (2)	En CFA	Autres cursus du second cycle (3)
<b>Sexe</b>	garçon	22,6	5,3	13,3	25,3	38,6	21,7
	filles	14,5	2,6	9,4	18,4	26,2	19,1
<b>Nationalité</b>	française	19,6	4,2	11,7	24,2	36,4	22,2
	étrangère	7,3	1,2	2,8	8,5	17,8	8,6
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage</b>	agriculteur	51,8	11,0	42,9	57,4	[59,0]	54,0
	artisan, commerçant	25,1	5,4	16,4	29,3	36,7	25,9
	cadre, chef d'entreprise	12,5	3,4	8,8	27,1	[28,6]	17,0
	enseignant	10,7	1,9	7,8	ns	ns	ns
	profession intermédiaire	15,2	3,5	9,3	21,2	34,0	22,3
	employé	17,2	3,7	8,8	21,7	32,8	16,9
	employé de service	20,9	6,7	16,4	17,0	ns	[20,5]
	ouvrier qualifié	18,8	3,3	10,2	19,4	33,3	18,7
	ouvrier non qualifié	19,9	3,3	10,5	20,5	40,1	17,5
inactif	17,7	5,6	10,2	14,6	36,0	14,3	
<b>Structure familiale</b>	père et mère	18,1	3,4	11,1	22,4	34,7	20,5
	famille monoparentale	19,8	6,3	10,7	18,8	35,4	20,0
	famille recomposée	20,9	5,6	11,1	24,2	39,6	19,9
	autre situation	31,1	12,2	22,2	30,0	ns	[27,2]
<b>Ensemble</b>	<b>18,6</b>	<b>3,9</b>	<b>11,1</b>	<b>22,2</b>	<b>35,3</b>	<b>20,5</b>	

(1) Lycéens généraux et technologiques entrés en 2<sup>nd</sup>e en fin de 3<sup>e</sup> seulement.

(2) Élèves ayant accompli tout le second cycle en lycée professionnel seulement.

(3) Il s'agit essentiellement d'élèves qui ont effectué le second cycle dans l'enseignement professionnel puis au lycée général ou qui sont sortis avant ou en fin de 3<sup>e</sup>.

Lecture : 22,6 % des garçons ont été internes au moins une année pendant leurs études secondaires, c'est-à-dire au collège et/ou dans le second cycle. Les colonnes ne sont pas cumulables : un même élève peut avoir été interne au collège et au lycée. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

**TABEAU 2 – Impact toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques familiales et scolaires sur le recours à l'internat**

Modalité de référence	Modalité active	Au collège		Au lycée général (1)		Au lycée professionnel (2)	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		- 3,70		- 2,01		- 0,83	
Probabilité de la situation de référence			2,4 %		11,9 %		30,3 %
Sexe							
<i>garçon</i>	filles	<b>- 0,65</b>	- 1,1	<b>- 0,40</b>	- 3,6	<b>- 0,38</b>	- 7,3
PCS du chef de famille	agriculteur	<b>1,46</b>	7,2	<b>1,79</b>	32,7	<b>1,57</b>	37,4
<i>ouvrier qualifié</i>	artisan, commerçant	<b>0,60</b>	1,9	<b>0,49</b>	6,1	<b>0,49</b>	11,1
	cadre, chef d'entreprise	<b>0,52</b>	1,6	ns		ns	
	enseignant	ns		- 0,33	- 3,0	ns	
	prof. intermédiaire	0,26	0,7	- 0,22	- 2,1	ns	
	employé	ns		- 0,22	- 2,1	ns	
	ouvrier non qualifié	ns		<i>0,24</i>	2,8	0,28	6,3
	inactif	ns		ns		ns	
Diplôme du père	aucun	ns		ns		ns	
<i>CAP</i>	certificat d'études	ns		ns		ns	
	BEPC	ns		ns		ns	
	BEP	ns		ns		ns	
	baccalauréat	ns		ns		ns	
	études supérieures	ns		ns		ns	
	inconnu	ns		ns		ns	
Diplôme de la mère	aucun	<b>- 0,52</b>	- 1,0	ns		- 0,34	- 6,7
<i>CAP</i>	certificat d'études	- 0,29	- 0,6	ns		ns	
	BEPC	ns		ns		ns	
	BEP	ns		ns		ns	
	baccalauréat	- 0,45	- 0,9	ns		ns	
	études supérieures	ns		ns		ns	
	inconnu	ns		ns		ns	
Activité de la mère							
<i>mère inactive</i>	mère active	<i>0,16</i>	0,4	<i>0,11</i>	1,3	ns	
Taille de la famille							
<i>deux enfants</i>	un enfant	ns		ns		- 0,31	- 6,2
	trois enfants	ns		0,17	1,9	ns	
	quatre enfants	ns		ns		ns	
	cinq enfants et plus	ns		ns		ns	
Structure familiale							
<i>père et mère</i>	monoparentale	<b>0,58</b>	1,8	ns		ns	
	recomposée	<b>0,50</b>	1,5	ns		ns	
	autre situation	<b>1,21</b>	5,2	<b>1,02</b>	15,3	<b>0,69</b>	16,1
Rang dans la fratrie							
<i>rang 1</i>	rang 2	ns		ns		ns	
	rang 3	ns		ns		ns	
	rang 4 ou plus	- 0,44	- 0,8	<i>0,33</i>	3,8	ns	
Nationalité de l'élève							
<i>français</i>	étranger	<b>- 1,32</b>	- 1,8	<b>- 1,64</b>	- 9,3	<b>- 0,95</b>	- 15,9
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup>							
<i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	<b>0,53</b>	1,6	- 0,27	- 2,5	<b>- 0,31</b>	- 6,1
	deuxième quartile	<b>0,55</b>	1,7	ns		ns	
	quartile supérieur	<b>- 0,60</b>	- 1,1	<b>- 0,26</b>	- 2,5	ns	
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>							
<i>11 ans</i>	10 ans	ns		ns		ns	
	12 ans	<b>0,70</b>	2,3	ns		- 0,16	- 3,4
	13 ans ou plus	<b>0,80</b>	2,8	0,74	10,2	- 0,35	- 6,8
Redoublement 6 <sup>e</sup>							
<i>non</i>	oui			ns		ns	
Redoublement 5 <sup>e</sup>							
<i>non</i>	oui			<b>0,44</b>	5,4	ns	
Redoublement 4 <sup>e</sup>							
<i>non</i>	oui			<b>0,45</b>	5,6	ns	
Redoublement 3 <sup>e</sup>							
<i>non</i>	oui			0,24	2,8	- 0,24	- 4,9

(1) Lycéens généraux et technologiques entrés en 2<sup>nde</sup> en fin de 3<sup>e</sup> seulement.

(2) Élèves ayant accompli tout le second cycle en lycée professionnel seulement.

Lecture : pour une modalité donnée d'une variable donnée, le coefficient est d'autant plus élevé que les élèves dans cette situation sont plus souvent internes que ceux qui sont dans une situation choisie comme référence. Par exemple, à situation familiale et scolaire comparable, les filles sont moins souvent internes au collège que les garçons puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,65) et significatif (p<.01). Pour la situation de référence, la probabilité d'accès à l'internat au collège est de  $1/(1+\exp(-(-3,7)))$ , soit 2,4 %. La probabilité d'avoir recours à l'internat pour une situation donnée se calcule à partir de la situation de référence. Ainsi, pour les filles, la différence à la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau est estimée à - 1,1 points ; leur probabilité estimée d'accès à l'internat au collège s'élève donc à 1,3 % (2,4 % - 1,1). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989 en 6<sup>e</sup>.

étrangers en internat n'est pas liée à des différences d'origine sociale ou de niveau scolaire. L'impact de la nationalité subsiste en effet « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire toutes autres caractéristiques de l'élève étant identiques (tableau 2).

Les garçons sont également davantage internes que les filles : 23 % d'entre eux ont passé au moins une année à l'internat au cours de leurs études secondaires contre seulement 15 % des filles. C'est au collège que l'écart est le plus marqué, les garçons étant deux fois plus souvent internes que les filles. Cet écart n'est lié ni au niveau scolaire, ni aux choix d'orientation des élèves, car il subsiste lorsqu'on analyse l'impact des caractéristiques individuelles toutes choses égales par ailleurs.

Enfin, la structure familiale constitue un autre facteur qui pèse sur le choix de l'internat. Quel que soit le type d'établissement, les élèves

placés sous le contrôle de la direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS) ont eu plus souvent recours à ce mode d'hébergement. Les enfants de familles recomposées et ceux qui vivent avec un seul de leurs parents sont également surreprésentés parmi les internes, mais uniquement au collège.

### AU COLLÈGE ET AU LYCÉE GÉNÉRAL OU TECHNOLOGIQUE, LES ÉLÈVES QUI ONT RENCONTRÉ DES DIFFICULTÉS DANS LEUR SCOLARITÉ ANTÉRIEURE SONT PLUS SOUVENT INTERNES

Au collège comme au lycée général ou technologique, les élèves ayant eu des difficultés scolaires ont plus fréquemment recours à l'internat que les autres. Ainsi, au collège, les élèves arrivés en retard en sixième ont

été plus souvent internes que les autres dans la suite de leur scolarité : 7 % de ceux qui étaient âgés de 13 ans ou plus à leur entrée au collège ont vécu en internat pendant au moins une année, une situation que ne partagent que 3 % des élèves arrivés « à l'heure » ou avec un an d'avance (tableau 3). L'observation des résultats aux épreuves d'évaluation en français et mathématiques à l'entrée en sixième confirme ce constat. Ceux qui ont obtenu des scores les plaçant parmi les 25 % d'élèves les plus faibles (quartile inférieur) sont quatre fois plus nombreux à avoir été internes que ceux qui se situent parmi les 25 % de collégiens ayant obtenu les meilleurs résultats (quartile supérieur). Les difficultés scolaires et les caractéristiques familiales sont souvent liées. Cependant, en raisonnant toutes choses égales par ailleurs (tableau 2), il apparaît de nouveau que les élèves ayant rencontré des difficultés scolaires sont plus souvent internes.

**TABLEAU 3 – Proportions d'élèves ayant été internes au moins une année au cours des études secondaires par cycle de formation selon le déroulement de la scolarité à l'école élémentaire et au collège**

		Ensemble	Au collège	Au lycée général (1)	Au lycée professionnel (2)
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>	10 ans	12,6	3,1	9,2	ns
	11 ans	17,0	2,7	11,3	25,5
	12 ans	23,1	6,7	10,6	20,4
	13 ans et plus	22,2	6,9	12,8	14,5
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> *	quartile inférieur	22,0	6,0	10,3	18,8
	deuxième quartile	22,4	5,5	12,8	22,7
	troisième quartile	18,8	3,0	12,7	26,5
	quartile supérieur	11,3	1,5	9,2	31,5
Redoublement au collège	aucun	16,0	2,9	10,3	20,5
	un	23,8	5,8	14,2	23,8
	deux	26,1	9,8	16,6	22,4
Niveau redoublé au collège	sixième	27,8	8,8	12,8	23,4
	cinquième	24,4	6,4	14,7	23,8
	quatrième	25,7	5,9	17,1	26,1
	troisième	18,5	3,9	13,5	20,6
<b>Ensemble</b>		<b>18,6</b>	<b>3,9</b>	<b>11,1</b>	<b>22,2</b>

(1) Lycéens généraux et technologiques entrés en 2<sup>nd</sup>e GT en fin de 3<sup>e</sup> seulement.  
 (2) Élèves ayant accompli tout le second cycle en lycée professionnel seulement.

\* Le niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6<sup>e</sup> est calculé à partir de la moyenne des résultats de l'élève aux épreuves nationales d'évaluation en français et en mathématiques. Lorsqu'ils n'étaient pas connus, ce sont les appréciations portées par le chef d'établissement sur les niveaux de l'élève en français et en mathématiques en début de 6<sup>e</sup> qui ont été utilisées.

Lecture : 12,6 % des élèves entrés en 6<sup>e</sup> à 10 ans ont été internes au moins une année pendant leurs études secondaires.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989.

Au lycée d'enseignement général et technologique, le recours à l'internat est également plus élevé pour les élèves ayant rencontré des difficultés scolaires. Les familles ont en effet davantage recours à ce mode d'hébergement lorsque leur enfant a redoublé une classe du collège. Plus nombreux sont les redoublements, plus s'accroît la fréquentation de l'internat : 17 % des élèves ayant redoublé deux fois au collège ont été internes durant au moins une année au lycée, contre 14 % de ceux ayant redoublé une fois et 10 % de ceux n'ayant jamais redoublé (*tableau 3*). Ce résultat subsiste lorsque l'on raisonne à situation familiale identique (*tableau 2*). Les difficultés rencontrées pendant la scolarité au lycée jouent également. Ainsi, parmi les élèves de seconde générale et technologique initialement non internes et toutes choses égales par ailleurs, ceux qui redoublent accèdent plus souvent l'année suivante à ce mode d'hébergement.

L'existence de difficultés scolaires plus éloignées dans le passé est de moindre influence. Certes, les élèves arrivés avec une année d'avance au collège ou ayant obtenu les meilleurs scores en français et en mathématiques en sixième ont moins souvent eu recours à ce mode d'hébergement au lycée (*tableau 3*). Mais, toutes choses égales par ailleurs, les difficultés scolaires rencontrées à l'école élémentaire ont moins d'impact sur la fréquentation de l'internat au lycée qu'au collège (*tableau 2*). En effet, les élèves entrés en sixième en retard ou ayant obtenu de mauvais résultats aux évaluations de sixième ont souvent été orientés en fin de troisième vers l'enseignement professionnel

et sont donc peu représentés parmi les élèves de seconde générale et technologique. L'âge d'entrée au collège et le niveau en français à l'entrée en sixième des élèves scolarisés dans les lycées généraux sont donc plus homogènes que ceux des collégiens.

### **AU LYCÉE PROFESSIONNEL, LES ÉLÈVES QUI ONT CONNU DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES RECOURENT MOINS FRÉQUEMMENT À L'INTERNAT**

Au lycée professionnel, le choix du mode d'hébergement dépend essentiellement des caractéristiques sociodémographiques des élèves et le niveau scolaire semble avoir moins d'importance qu'au collège ou au lycée général et technologique. Le passé scolaire joue par ailleurs plutôt dans le sens opposé. En effet, les internes ont été plus souvent meilleurs élèves que les autres. Ils ont moins fréquemment redoublé à l'école primaire et au collège et ont obtenu de meilleurs résultats aux évaluations de sixième (*tableau 3*). Ce constat est confirmé toutes choses égales par ailleurs : les lycéens ayant obtenu des scores aux évaluations de sixième en français et mathématiques qui les situaient parmi les 25 % d'élèves les plus faibles ou ayant redoublé une classe de l'école élémentaire ou la troisième sont moins souvent internes au lycée professionnel (*tableau 2*).

Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'internat est nécessaire pour suivre un enseignement dispensé dans un établissement éloigné du domicile. Les parents des

élèves de lycée professionnel sont souvent d'origine sociale modeste et le recours à l'internat implique des sacrifices financiers qui sont d'autant plus facilement consentis que le passé scolaire de leur enfant laisse augurer de sérieuses chances de réussite. C'est ce qui peut expliquer la présence des meilleurs élèves parmi les internes de lycée professionnel.

### **ÊTRE INTERNE AU COLLÈGE NE SUFFIT PAS POUR SURMONTER LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES**

Au collège, l'internat est souvent envisagé comme un moyen de remédier aux difficultés scolaires. L'examen des trajectoires des collégiens du panel 1989 ne permet pas de mettre en évidence l'efficacité d'une telle solution. 28 % des collégiens qui ont été internes accèdent en seconde générale et technologique, contre 58 % de ceux qui n'ont jamais fréquenté l'internat (*tableau 4*).

Ces écarts de réussite ne viennent pas uniquement du fait que l'on trouve davantage d'élèves en difficulté scolaire chez les internes que dans l'ensemble des collégiens. Ils sont en effet confirmés si l'on analyse l'impact de l'internat toutes choses égales par ailleurs. En particulier, les élèves internes durant la classe de troisième accèdent moins souvent un an après en seconde générale et technologique. Plus généralement, à caractéristiques initiales identiques et redoublements au collège comparables, les élèves qui ont fréquenté partiellement l'internat au collège parviennent moins souvent en seconde générale

**TABLEAU 4 – Proportions d'élèves parvenus en seconde générale et technologique selon la fréquentation de l'internat au collège et les caractéristiques scolaires à l'entrée en 6<sup>e</sup>**

		Toujours internes au collège	Partiellement internes au collège	Jamais internes au collège	Ensemble des élèves de collège
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> *	quartile inférieur	ns	6,6	16,3	15,8
	deuxième quartile	ns	21,4	44,1	43,0
	troisième quartile	ns	45,1	72,7	72,0
	quartile supérieur	ns	[74,1]	94,0	93,8
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup>	10 ou 11 ans	78,5	43,4	75,5	74,8
	12 ans	22,6	9,3	18,7	18,1
	13 ans et plus	ns	[1,1]	6,9	6,5
<b>Ensemble</b>		<b>53,2</b>	<b>24,5</b>	<b>58,4</b>	<b>57,2</b>

Lecture : 78,5 % des élèves entrés à 10 ou 11 ans en 6<sup>e</sup> et ayant toujours été internes au cours de leur scolarité au collège sont parvenus en seconde générale et technologique. Les pourcentages entre crochets portent sur des effectifs entre 50 et 100 ; ils doivent donc être interprétés avec prudence.

ns : non significatif.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

\* Le niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6<sup>e</sup> est calculé à partir de la moyenne des résultats de l'élève aux épreuves nationales d'évaluation en français et en mathématiques. Lorsqu'ils n'étaient pas connus, ce sont les appréciations portées par le chef d'établissement sur les niveaux de l'élève en français et en mathématiques en début de 6<sup>e</sup> qui ont été utilisées.

et technologique que les autres (*tableau 5*). En revanche, les collégiens qui ont toujours été internes parviennent aussi souvent en seconde générale et technologique que ceux qui n'ont jamais connu ce mode d'hébergement. Mais le fait d'être interne peut être lié à des facteurs non observables qui auraient également un impact sur les résultats scolaires. On ne peut donc attribuer avec certitude à l'internat des effets qui viendraient de ces facteurs.

Cette disparité de résultats selon le mode de fréquentation de l'internat au collège suggère l'existence de deux catégories d'élèves bien différentes parmi les collégiens internes. D'une part, une petite minorité d'élèves sont internes pour des raisons qui sont souvent extra-scolaires : éloignement du collège du domicile, parents expatriés ou exerçant une profession très prenante. Ces élèves restent internes toute leur scolarité au collège et cette situation n'a pas d'effet sur leur degré de réussite. La majorité des autres internes sont des élèves en difficulté scolaire, souvent placés

en internat à la suite d'un redoublement. Le recours à ce mode d'hébergement, qui peut également répondre à des problèmes familiaux, ne semble pas leur avoir permis de surmonter leurs difficultés scolaires. La fréquentation de l'internat a toutefois moins d'impact sur les résultats scolaires au collège que d'autres caractéristiques, comme l'âge ou le niveau en français et en mathématiques à l'entrée en sixième ou le fait d'avoir redoublé au début des études secondaires (*tableau 5*).

### LA RÉUSSITE AU LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE VARIE PEU AVEC LE MODE D'HÉBERGEMENT

Au lycée général, les effets de l'internat sur les résultats scolaires sont peu marqués. Le redoublement de la classe de seconde, par exemple, ne semble pas être lié à la fréquentation de l'internat durant la première année au lycée : il concerne 19 % des élèves internes, à peine plus que pour les autres élèves

(17 %). Toutes choses égales par ailleurs, la fréquentation de l'internat en seconde générale n'a pas d'impact significatif sur le redoublement de cette classe.

La réussite au baccalauréat général et technologique n'est pas non plus liée au mode d'hébergement : 88 % des élèves n'ayant jamais été internes au lycée ont obtenu ce diplôme contre 86 % de ceux qui y ont effectué la totalité de leurs études et 87 % de ceux qui l'ont fréquenté de façon partielle (*tableau 6*). Aucune différence significative entre les internes et les autres lycéens n'apparaît dans l'analyse, toutes choses égales par ailleurs (*tableau 5*). Le fait d'être interne durant la première année passée en terminale ne semble pas jouer sur l'obtention de ce diplôme.

**TABLEAU 5 – Impact, toutes choses égales par ailleurs, de la fréquentation de l'internat au collège et au lycée général et technologique sur la réussite**

Modalité de référence	modalité active	Accéder en 2 <sup>nde</sup> générale et technologique		Avoir obtenu le bac ou le brevet de technicien (1)	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		1,68		1,58	
Probabilité de la situation de référence			84,3 %		82,9 %
Sexe					
<i>garçon</i>	filles	<b>0,54</b>	5,9	<b>0,39</b>	4,5
PCS du chef de famille <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	ns		<b>0,87</b>	8,5
	artisan, commerçant	ns		ns	
	cadre, chef d'entreprise	<b>1,15</b>	10,1	<b>0,29</b>	3,5
	enseignant	<b>0,86</b>	8,4	ns	
	profession intermédiaire	<b>0,57</b>	6,2	<b>0,31</b>	3,7
	employé	<b>0,34</b>	4,0	ns	
	ouvrier non qualifié	ns		ns	
	inactif	ns		ns	
Diplôme du père <i>CAP</i>	aucun	- 0,22	- 3,1	ns	
	certificat d'études	- 0,28	- 4,1	ns	
	BEPC	- 0,18	- 2,5	ns	
	BEP	ns		ns	
	baccalauréat	0,26	3,1	ns	
	études supérieures	<b>0,45</b>	5,1	0,40	4,6
	inconnu	- 0,25	- 3,6	ns	
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	aucun	- 0,49	- 7,6	ns	
	certificat d'études	- 0,40	- 6,0	ns	
	BEPC	- 0,37	- 5,6	0,22	2,7
	BEP	ns		0,39	4,5
	baccalauréat	0,20	2,5	<b>0,44</b>	5,0
	études supérieures	<b>0,60</b>	6,4	<b>0,58</b>	6,2
	inconnu	- 0,34	- 5,0	ns	
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active	ns		0,12	1,6
Taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant	ns		ns	
	trois enfants	- 0,14	- 2,0	ns	
	quatre enfants	- 0,23	- 3,3	ns	
	cinq enfants et plus	ns		ns	
Structure familiale <i>père et mère</i>	monoparentale	ns		ns	
	recomposée	- 0,24	- 3,4	- 0,62	- 9,96
	autre situation	- 0,52	- 8,2	ns	
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	- 0,15	- 2,1	0,12	1,5
	rang 3	ns		ns	
	rang 4 ou plus	ns		ns	
Nationalité de l'élève <i>français</i>	étranger	<b>0,94</b>	8,9	<b>0,55</b>	6,0
Niveau en français et en mathématiques à l'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>troisième quartile</i>	quartile inférieur	- 1,48	- 29,3	- 0,36	- 5,4
	deuxième quartile	- 0,69	- 11,4	- 0,26	- 3,8
	quartile supérieur	<b>1,09</b>	9,8	<b>0,61</b>	6,5
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>1,18</b>	10,3	<b>0,72</b>	7,4
	12 ans	- 2,15	- 45,8	- 0,79	- 13,4
	13 ans ou plus	- 3,39	- 69,0	- 1,71	- 35,1
Redoublement 6 <sup>e</sup> <i>non</i>	oui	- 1,93	- 40,5	- 1,11	- 20,3
Redoublement 5 <sup>e</sup> <i>non</i>	oui	- 1,79	- 37,1	- 0,97	- 17,3
Redoublement 4 <sup>e</sup> <i>non</i>	oui	- 1,22	- 22,9	- 1,04	- 18,9
Redoublement 3 <sup>e</sup> <i>non</i>	oui	- 0,21	- 3,0	- 1,21	- 22,8
Internat au collège <i>jamais interne</i>	partiellement interne	- 0,68	- 11,3		
	toujours interne	ns			
Internat au lycée général <i>jamais interne</i>	partiellement interne			ns	
	toujours interne			ns	

(1) Lycéens généraux et technologiques entrés en 2<sup>nde</sup> en fin de 3<sup>e</sup> seulement.

Lecture : à situation familiale et scolaire comparable, les élèves qui ont été partiellement internes au collège accèdent moins souvent en seconde générale et technologique puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,68) et significatif ( $p < .01$ ). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à - 11,3 points ; leur probabilité estimée d'accès en seconde générale et technologique s'élève donc à 73 % (84,3 % - 11,3). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 % et en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

**TABLEAU 6 – Niveau de formation atteint et diplôme le plus élevé obtenu au cours des études secondaires selon la fréquentation ou non de l'internat au lycée général et technologique (en %)**

		Toujours internes	Partiellement internes (1)	Jamais internes (1)	Ensemble des élèves (1)
Niveau de formation atteint	V	6,5	2,7	4,2	4,3
	IV	93,5	97,3	95,8	95,8
Diplôme le plus élevé obtenu	aucun	1,3	2,2	1,6	1,6
	brevet des collèges	4,0	8,7	6,1	6,2
	CAP ou BEP	4,9	0,5	2,5	2,5
	bac pro, BP, BMA	4,3	2,1	1,9	2,0
	bac général et technologique (2)	85,5	86,5	87,9	87,7

(1) Les élèves de lycée professionnel ayant été orientés en fin de BEP en second cycle général et technologique ne sont pas pris en compte.

(2) Y compris brevets de technicien.

Lecture : 93,5 % des élèves de lycée général et technologique ayant toujours été internes ont atteint le niveau IV. Cette situation s'observe pour 95,8 % des élèves n'ayant jamais été internes.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989 en 6<sup>e</sup>.

Les niveaux de formation :

Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>) et des formations préprofessionnelles en un an (CEP, CPPN et CPA).

Niveau Vbis : sorties de 3<sup>e</sup> générale, de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> technologiques et des classes du second cycle court avant l'année terminale.

Niveau V : sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandons de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.

Niveau IV : sorties des classes terminales du second cycle long et abandons des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III.

Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 ans (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.).

## AU LYCÉE PROFESSIONNEL, LES INTERNES RÉUSSISSENT MIEUX

Enfin, au lycée professionnel, on observe une meilleure réussite chez les internes : 46 % d'entre eux atteignent le niveau IV contre seulement 37 % des autres élèves (*tableau 7*). Ils obtiennent aussi plus souvent un baccalauréat ou un brevet professionnel : c'est le cas de 35 % d'entre eux contre 30 % des élèves n'ayant jamais été internes au lycée

professionnel. Ces derniers sont deux fois plus nombreux que les internes à ne pas obtenir de diplôme à l'issue de leurs études secondaires.

Ces écarts de réussite selon le mode d'hébergement sont confirmés lorsque l'impact éventuel de l'internat sur la réussite est estimé toutes choses égales par ailleurs (*tableau 8*). À profil scolaire et caractéristiques sociodémographiques comparables, les élèves de lycée professionnel internes ont plus de chances d'obtenir un diplôme de niveau IV ou V. L'internat est l'un des facteurs qui

présent le plus sur la réussite après le groupe de formation et le milieu social d'origine. En revanche, son effet est moins net sur la probabilité d'obtenir le baccalauréat professionnel, même si les internes terminent un peu plus souvent leurs études secondaires avec ce diplôme. Le recours à l'internat semble traduire une plus grande ambition qui expliquerait cette meilleure réussite, toutes choses égales par ailleurs, et peut-être une sélection des élèves. Être interne est en effet une contrainte que l'élève accepte

**TABLEAU 7 – Niveau de formation atteint et diplôme le plus élevé obtenu au cours des études secondaires selon la fréquentation ou non de l'internat au lycée professionnel (en %)**

		Internes (1)	Jamais internes (1)	Ensemble des élèves (1)
Niveau de formation atteint	VI, Vbis	5,6	9,1	8,3
	V	48,7	53,8	52,7
	IV	45,6	37,2	39,1
Diplôme le plus élevé obtenu	aucun	10,0	19,9	17,7
	brevet des collèges	4,9	7,5	6,9
	CAP ou BEP	49,8	42,5	44,1
	baccalauréat et brevet professionnels	35,3	30,2	31,3

(1) Les élèves de lycée professionnel ayant été orientés en fin de BEP en second cycle général et technologique ne sont pas pris en compte.

Lecture : 45,6 % des élèves de lycée professionnel ayant été internes au moins une année ont atteint le niveau IV. Cette situation ne s'observe que parmi 37,2 % des élèves n'ayant jamais été internes.

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

d'autant plus facilement que sa motivation est grande. Aussi, en lycée professionnel, l'internat s'accompagne-t-il souvent d'un fort investissement dans la spécialité choisie, qui influe sans doute favorablement sur les chances de réussite.

On notera que, parmi les élèves de lycée professionnel, un recours partiel à l'internat est souvent lié à une orientation en baccalauréat professionnel en fin de BEP. Les

élèves qui avaient de bons résultats à ce moment du cursus sont donc surreprésentés parmi les élèves ayant fréquenté l'internat seulement partiellement. C'est pourquoi il n'a pas semblé opportun de distinguer, contrairement à ce qui avait été fait pour les collégiens et les élèves des lycées généraux et technologiques, les deux catégories d'élèves dans l'analyse du lien entre l'internat et la réussite.

**TABLEAU 8 – Impact, toutes choses égales par ailleurs, de la fréquentation de l'internat sur la réussite au lycée professionnel**

Modalité de référence	Modalité active	Avoir obtenu un diplôme de niveau V ou IV		Avoir obtenu un diplôme de niveau IV	
		Coefficient	Effet marginal	Coefficient	Effet marginal
Constante		2,04		0,90	
Probabilité de la situation de référence			88,5 %		71,2 %
Sexe <i>garçon</i>	filles	0,22	2,1	0,16	3,3
PCS du chef de famille <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	<b>0,98</b>	6,9	0,47	8,6
	artisan, commerçant	ns		ns	
	cadre, chef d'entreprise	ns		ns	
	enseignant	ns		ns	
	prof. intermédiaire	ns		ns	
	employé	ns		- 0,21	- 4,5
	ouvrier non qualifié inactif	- 0,32	- 3,6	ns	
Diplôme du père <i>CAP</i>	aucun	ns		- 0,39	- 8,6
	certificat d'études	ns		ns	
	BEPC	ns		ns	
	BEP	ns		ns	
	baccalauréat	ns		ns	
	études supérieures inconnu	ns		- 0,35	- 7,7
Diplôme de la mère <i>CAP</i>	aucun	ns		ns	
	certificat d'études	ns		ns	
	BEPC	ns		ns	
	BEP	ns		ns	
	baccalauréat études supérieures inconnu	<b>0,76</b> 0,58 ns	5,8 4,7	0,39 ns ns	7,4
Activité de la mère <i>mère inactive</i>	mère active	<b>0,24</b>	2,2	<b>0,22</b>	4,2
Taille de la famille <i>deux enfants</i>	un enfant	ns		ns	
	trois enfants	ns		ns	
	quatre enfants	- <b>0,34</b>	- 4,0	- 0,35	- 7,6
	cinq enfants et plus	ns		- 0,53	- 12,0
Structure familiale <i>père et mère</i>	monoparentale	- <b>0,37</b>	- 4,3	- <b>0,40</b>	- 9,0
	recomposée	- <b>0,44</b>	- 5,2	- 0,41	- 9,2
	autre situation	- <b>0,60</b>	- 7,7	- <b>1,09</b>	- 25,7
Rang dans la fratrie <i>rang 1</i>	rang 2	ns		0,15	3,0
	rang 3	ns		ns	
	rang 4 ou plus	ns		ns	

TABLEAU 8 (suite)

Nationalité de l'élève français	étranger	ns		ns	
Niveau d'acquis à l'entrée en 6 <sup>e</sup> troisième quartile	quartile inférieur	<b>- 0,57</b>	- 7,2	<b>- 0,58</b>	- 13,2
	deuxième quartile	<b>- 0,29</b>	- 3,3	<b>- 0,17</b>	- 3,7
	quartile supérieur	ns		ns	
Âge d'entrée en 6 <sup>e</sup> 11 ans	10 ans	ns		ns	
	12 ans	<b>- 0,59</b>	- 7,5	<b>- 0,81</b>	- 18,7
	13 ans ou plus	<b>- 0,88</b>	- 12,4	<b>- 1,41</b>	- 33,7
Redoublement 6 <sup>e</sup> non	oui	<b>- 0,31</b>	- 3,5	<b>- 0,47</b>	- 10,6
Redoublement 5 <sup>e</sup> non	oui	<b>- 0,33</b>	- 3,9	<b>- 0,43</b>	- 9,6
Redoublement 4 <sup>e</sup> non	oui	- 0,29	- 3,3	<i>- 0,21</i>	- 4,4
Redoublement 3 <sup>e</sup> non	oui	<b>- 0,37</b>	- 4,3	<i>- 0,21</i>	- 4,5
Groupe de formation professionnelle en CAP ou BEP techniques financières et comptables	agriculture	<b>- 0,69</b>	- 9,1	<b>- 1,54</b>	- 36,6
	couverture, plomberie	<b>- 0,67</b>	- 8,8	<b>- 1,29</b>	- 30,6
	forge, chaudronnerie	- 0,43	- 5,2	<b>- 1,00</b>	- 23,5
	mécanique	ns		<b>- 0,77</b>	- 17,9
	électricité	ns		ns	
	électronique	ns		<b>- 0,61</b>	- 13,9
	boulangerie	- 1,00	- 14,7	- 1,71	- 40,2
	habillement	ns		<b>- 1,08</b>	- 25,5
	travail du bois	ns		<b>- 0,80</b>	- 18,5
	autres « secondaires »	<b>- 0,54</b>	- 6,7	<b>- 0,87</b>	- 20,4
	secrétariat	0,31	2,8	0,27	5,2
	commerce, distribution	ns		<i>- 0,22</i>	- 4,8
	santé	ns		<b>- 2,52</b>	- 54,6
	soins personnels	<b>- 1,21</b>	- 18,9	<b>- 2,27</b>	- 50,9
hôtellerie	<i>- 0,31</i>	- 3,6	<b>- 1,30</b>	- 30,9	
autres « tertiaires »	ns		<b>- 0,98</b>	- 23,1	
Internat au lycée non	oui	<b>0,80</b>	6,0	<b>0,44</b>	8,2

Lecture : à situation familiale et scolaire comparable, les internes obtiennent plus souvent un diplôme de niveau V ou IV puisque le coefficient estimé est positif (0,80) et significatif ( $p < 0,01$ ). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à + 6,0 points ; leur probabilité estimée d'obtention d'un diplôme de niveau V ou IV s'élève donc à 94,5 % (88,5 % + 6,0). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en gras 1 %, en romain 5 %, en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989 en 6<sup>e</sup>.

## Source

Depuis septembre 1989, la Direction de l'évaluation et de la prospective suit une cohorte d'élèves entrés à cette date en sixième ou en SES-SEGPA dans un établissement public ou privé. L'étude porte sur 21 489 élèves qui ont tous aujourd'hui terminé leurs études secondaires. Leur situation scolaire et leur mode d'hébergement ont été observés au début de chaque année scolaire, ce qui permet de mesurer la fréquentation de l'internat dans l'enseignement secondaire.

Les informations recueillies sur ces élèves permettent d'analyser la fréquentation de l'internat durant la totalité de la scolarité secondaire et d'observer ses relations éventuelles avec la réussite, en termes de parcours scolaire ou de diplôme le plus élevé acquis.

Cette analyse a été réalisée sur trois populations d'élèves de l'enseignement secondaire : les collégiens, les élèves des lycées généraux et technologiques et les élèves des lycées professionnels. Dans les deux derniers cas, seuls les élèves n'ayant pas changé de voie d'enseignement (du général au professionnel ou inversement) au cours du second cycle ont été retenus. Par ailleurs, dans l'étude des collégiens et des élèves des lycées généraux et technologiques, il est apparu opportun de distinguer les élèves ayant fréquenté partiellement l'internat de ceux l'ayant fréquenté tout au long du cycle d'enseignement considéré.

## L'internat dans l'enseignement secondaire en 2002-2003

4,2 % des élèves scolarisés dans le second degré étaient internes à la rentrée 2002 en France métropolitaine, soit 221 236 internes sur un total de 5 263 874 élèves. Cette proportion est plus importante au lycée qu'au collège. Elle atteint seulement 1,2 % dans le premier cycle, s'élève à 6,9 % dans le second cycle général et technologique et culmine à 12,5 % dans le second cycle professionnel.

C'est dans le secteur privé que s'observe la plus grande proportion d'internes au collège et au lycée général et technologique. Les élèves scolarisés dans un collège privé sont ainsi près de dix fois plus souvent internes que ceux des collèges publics (3,9 % contre 0,4 %). Plus de 70 % des 37 119 collégiens internes fréquentent d'ailleurs un établissement privé. Au lycée général et technologique comme au collège, les élèves du secteur privé fréquentent davantage l'internat (9,2 %) que les lycéens scolarisés dans un établissement du public (6,3 %). La surreprésentation des internes du secteur privé est toutefois moins marquée qu'au collège : les élèves du privé représentent 27,4 % des 100 303 lycéens internes et 20,4 % de l'ensemble des lycéens généraux et technologiques.

En revanche, la proportion d'internes est plus élevée parmi les lycéens professionnels qui fréquentent un lycée public (13,4 %) que parmi ceux qui sont scolarisés dans un établissement privé (9,6 %) et plus de 83 % des 83 814 élèves internes de lycée professionnel sont dans des établissements publics.

Des disparités apparaissent également selon le type de la commune où se trouve l'établissement fréquenté<sup>1</sup>. Quel que soit le cycle de formation considéré, les élèves scolarisés dans une commune rurale sont plus souvent internes. La proportion d'internes parmi les collégiens y est près de quatre fois plus élevée (3,7 %) que dans les établissements situés dans une commune urbaine (1 %). En agglomération parisienne, seuls 0,5 % des élèves de collèges fréquentent l'internat.

La plus grande fréquentation de l'internat dans les communes rurales est davantage marquée au second cycle. Sur les 8 629 élèves scolarisés dans un lycée général et technologique situé dans une commune rurale, 3 093 sont internes, soit plus d'un élève sur trois. En revanche la proportion d'internes ne dépasse pas 8 % dans les lycées des communes urbaines et 0,9 % en agglomération parisienne.

L'internat concerne près d'un lycéen professionnel sur deux (46 %) dans les communes rurales. L'accès à l'internat y est donc plus de trois fois plus fréquent que dans les communes urbaines où seuls 14 % des élèves sont internes. L'écart observé précédemment entre les communes rurales et urbaines d'une part et l'agglomération parisienne d'autre part s'accroît au second cycle professionnel. Dans l'agglomération parisienne, contrairement à ce qui se passe dans les autres types de communes, la proportion d'internes est sensiblement la même dans les lycées professionnels et dans les lycées généraux et technologiques.

<sup>1</sup> Il aurait été préférable d'étudier le mode d'hébergement en fonction de la commune dans laquelle réside l'élève, afin de voir si un recours plus fréquent à l'internat est lié au fait d'habiter dans une commune rurale. À défaut de disposer de cette information, on s'intéresse à la commune dans laquelle se trouve l'établissement.

**TABEAU 9 – Le mode d'hébergement dans le second degré selon le secteur à la rentrée 2002 (France métropolitaine)**

	% d'externes	% de demi-pensionnaires	% d'internes
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>			
public	38,6	61,0	0,4
privé	35,5	60,5	3,9
<i>total 1<sup>er</sup> cycle</i>	<i>37,9</i>	<i>60,9</i>	<i>1,2</i>
<b>2<sup>nd</sup> cycle GT</b>			
public	29,4	64,3	6,3
privé	48,2	42,6	9,2
<i>total 2<sup>nd</sup> cycle GT</i>	<i>33,3</i>	<i>59,9</i>	<i>6,9</i>
<b>2<sup>nd</sup> cycle professionnel</b>			
public	35,5	51,1	13,4
privé	56,4	34,0	9,6
<i>total 2<sup>nd</sup> cycle professionnel</i>	<i>40,0</i>	<i>47,4</i>	<i>12,5</i>
<b>Total 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>36,9</b>	<b>58,9</b>	<b>4,2</b>

Lecture : dans le 1<sup>er</sup> cycle, 38,6 % des élèves scolarisés dans le secteur public sont externes, 61 % demi-pensionnaires et 0,4 % internes.

Source : constat du 2<sup>nd</sup> degré.

**TABLEAU 10 – Le mode d’hébergement dans le second degré selon le type de commune de l’établissement à la rentrée 2002 (France métropolitaine)**

	% d’externes	% de demi-pensionnaires	% d’internes
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>			
Rural	14,5	81,8	3,7
Urbain	39,4	59,6	1,0
Agglomération parisienne	44,8	54,7	0,5
<i>Total 1<sup>er</sup> cycle</i>	<i>37,9</i>	<i>60,9</i>	<i>1,2</i>
<b>2<sup>nd</sup> cycle général et technologique</b>			
Rural	7,6	56,6	35,8
Urbain	31,5	60,5	8,0
Agglomération parisienne	42,1	57,1	0,9
<i>Total 2<sup>nd</sup> cycle général et technologique</i>	<i>33,3</i>	<i>59,9</i>	<i>6,9</i>
<b>2<sup>nd</sup> cycle professionnel</b>			
Rural	8,5	45,5	46,0
Urbain	39,3	46,7	14,0
Agglomération parisienne	47,4	51,7	0,9
<i>Total 2<sup>nd</sup> cycle professionnel</i>	<i>40,0</i>	<i>47,4</i>	<i>12,5</i>
<b>Total 2<sup>nd</sup> degré</b>	<b>36,9</b>	<b>58,9</b>	<b>4,2</b>

Lecture : dans le 1<sup>er</sup> cycle, dans les communes rurales, 14,5 % des élèves scolarisés dans le secteur public sont externes, 81,8 % demi-pensionnaires et 3,7 % internes.

Source : constat du 2<sup>nd</sup> degré.

### À LIRE

– Géographie de l’École n° 8 avril, 2003

– Repères & références statistiques, 2002

Brigitte Baccaïni, « Du domicile à l’établissement scolaire. Les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992 », *Économie et statistiques*, n° 293, 1996

Marie-France Pérol-Dumont, *Une nouvelle actualité pour l’internat*, Rapport au premier ministre, 2001. La documentation française.

Olivier Haag, « la scolarisation des moins de 18 ans », Recensement de la population de 1999, *INSEE première*, n° 787, juillet 2001.

D. Bargas, J. Dersy, S. Henrick, J. Verclytte, *L’internat scolaire public : les leçons du terrain, bilan d’une première approche*, Rapport de l’IGEN, IGAENR, ministère de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche, Juillet 2002.



# Améliorer les compétences documentaires des élèves : ce que suggèrent les enseignants du second degré

**Chi-Lan Do**

*Bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse  
Direction de l'évaluation et de la prospective*

**Recueillies en 1999, ces suggestions pour améliorer les compétences des élèves en matière de documentation dessinent un portrait de l'enseignant plus que jamais attaché au « savoir apprendre » de l'élève, soucieux à la fois de préserver la transmission des acquisitions de base et d'intégrer de nouvelles pratiques. Face à la multiplicité des ressources disponibles, il perçoit avec acuité l'urgence d'apprendre à l'élève à maîtriser les outils, à sélectionner, hiérarchiser, critiquer l'information. Ces préoccupations appellent une autre organisation de l'enseignement, plus proche de l'élève, privilégiant l'interdisciplinarité et l'apprentissage par exploration, dans une classe où la formation s'élargit à l'information et la communication grâce aux TICE, et avec l'appui d'un CDI conçu non plus seulement comme un système d'information, mais aussi de formation. Le rôle essentiel des acteurs autour de l'enseignant est souligné, notamment celui des documentalistes, ainsi que la nécessité d'une formation axée sur l'usage pédagogique des TICE.**

**A** la demande du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), la Direction de la programmation et du développement (actuellement Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP), a réalisé dans le courant de l'année civile 1999 une étude visant à apporter des éclairages sur les modalités d'utilisation par les enseignants des ressources documentaires, à savoir toute information accessible directement ou par le biais de supports diversifiés : imprimé, audiovisuel, multimédia, Internet, etc. Il s'agissait plus précisément de déterminer comment l'enseignant intègre l'usage de ces ressources dans ses pratiques pédagogiques et ce qu'il en attend pour l'élève dans son apprentissage, au regard de l'existant et de l'offre liée au développement des technologies d'information et de communication dans l'enseignement (TICE).

Si l'ensemble des enseignants interrogés déclarent que l'usage des ressources documentaires qu'ils proposent en classe stimule en premier lieu la motivation à apprendre des élèves, l'intégration du multimédia dans les pratiques pédagogiques leur permet aussi d'observer une valorisation de l'élève en difficulté

dans le premier degré et au collège, un apprentissage plus autonome au lycée.

Les enseignants du second degré affichent, dans leur recherche des ressources documentaires qu'ils destinent en priorité à la préparation de séquences pédagogiques, une prédilection certaine pour l'outil informatique, avec une nette percée de la recherche sur Internet à domicile. Ils font preuve d'une démarche active face aux ressources, utilisées de préférence pour concevoir leurs propres documents. Ils restent néanmoins fidèles à l'usage du manuel scolaire et des ouvrages pédagogiques en classe. Au moment de l'enquête (1999) l'usage des produits audiovisuels est encore minoritaire et varie selon la discipline, concernant davantage les professeurs d'histoire - géographie et de langue vivantes ; l'usage pédagogique de l'informatique est encore rare, mais suscite une forte demande, notamment parmi les professeurs de mathématiques. Une forte proportion d'enseignants demandent une formation accrue pour acquérir des connaissances générales liées à l'informatique et, particulièrement en lycée, des compétences pour utiliser les logiciels d'enseignement.

Face aux ressources existantes, ils se fixent pour objectif de rendre les élèves conscients de la diversité du document. Mais c'est l'apport des TICE et la profusion de données actualisées que leur usage induit, qui leur semble le plus capable de modifier leurs pratiques pédagogiques, de même que l'interactivité leur semble davantage à même de modifier la relation au savoir des élèves.

En 1999, les enseignants du second degré sont encore peu satisfaits des compétences documentaires de leurs élèves. Ils estiment seulement « assez satisfaisantes » leurs compétences à *repérer* et *identifier* des ressources, et à *restituer* l'information ; le pourcentage des enseignants qui jugent des compétences telles que *sélectionner*, *hiérarchiser*, *critiquer* et *produire des ressources*, peu ou pas du tout satisfaisantes prédomine même nettement (deux tiers des réponses).

Près de deux enseignants sur dix (15 % en collège et 19 % en lycée) ont, dans le cadre d'une question ouverte, apporté des suggestions pour améliorer les compétences de leurs élèves en matière de documentation. Les idées et propositions, souvent très détaillées, témoignent de leur intérêt pour cet objectif. L'ensemble des 600 suggestions recueillies - plusieurs pouvant être formulées par un seul enseignant - méritent de faire l'objet d'une présentation plus approfondie. Elles sont d'autant plus intéressantes que 70 % d'entre elles dépassent les traditionnelles revendications de moyens en équipement et formation pour privilégier l'organisation et le contenu des enseignements, avec l'idée d'une forte implication du centre de documentation et

d'information (CDI) ainsi que d'un travail en équipe, avec le concours actif de documentalistes en nombre renforcé.

## **LA PRISE EN COMPTE DU DOCUMENT ET DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT**

Ce premier volet de suggestions (23 %) laisse entrevoir un double mouvement dans la démarche de l'enseignant soucieux d'accroître les compétences documentaires de ses élèves : d'une part préserver l'acquisition des connaissances de base, d'autre part s'ouvrir à de nouvelles pratiques pédagogiques grâce à l'équipement de l'institution scolaire en TICE.

### **Préserver la transmission des compétences de base**

Les quelques réflexions qui suivent illustrent le paradoxe d'une difficile reconnaissance de la fonction documentaire comme partie fondamentale de l'acte pédagogique, malgré la préoccupation constante du système éducatif pour le document : « *Ne pas sur-valoriser l'importance de la documentation dans la formation intellectuelle au niveau collège/lycée. Les savoirs, les connaissances littéraires et méthodologiques priment* » (enseignant de français, classe de terminale). Ainsi, le rapport du document au savoir est décrit en des termes dévalorisants pour le premier : « *Se documenter est à mon avis différent de s'approprier un savoir* » (enseignant de langue vivante, terminale) ; « *Leur faire*

*prendre conscience que la compilation n'est pas le savoir* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale).

Pour ces enseignants, l'urgence est celle de la transmission aux élèves de « *méthodes et connaissances de base solides et très fermes* » (enseignant de mathématiques, seconde), condition préalable à l'acquisition de toute compétence documentaire : « *Pour qu'ils sachent se documenter, il faut d'abord qu'ils aient des connaissances qui les aident à savoir ce qu'ils doivent chercher, et à trier leurs découvertes. Il faut donc que l'école leur donne une méthode et un savoir avant qu'ils n'arrivent au lycée* » (enseignant de français, seconde). La notion conventionnelle du « *cours* » est souvent utilisée : « *Les "obliger" à apprendre régulièrement leurs cours ! Acquisition plus aisée suite à une mémorisation antérieure* » (enseignant de sciences de la vie et de la terre (SVT), terminale) ; « *Apprendre d'abord l'essentiel d'un cours* » (enseignant de mathématiques, première). La "norme", les règles, sont de rigueur : « *...d'abord de bien maîtriser la langue vivante française (orthographe, syntaxe), puis leur faire comprendre qu'à la base de tout apprentissage il y a des règles à respecter afin qu'on puisse travailler normalement* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale).

À y regarder de plus près, il semble que la réticence provient d'un décalage ressenti entre l'actuelle profusion des ressources et la capacité des élèves à les comprendre, les assimiler, bref, les maîtriser : « *La question me paraît mal posée. L'urgence va à la compréhension et à l'expression.*

*La documentation ne manque pas !* » (enseignant de français, première) ; « *Je trouve que ce n'est pas le problème. Ils ont déjà bien plus d'informations qu'ils n'en peuvent digérer et d'autre part, quelles que soient les informations qui leur manquent, ils peuvent les retrouver rapidement* » (enseignant de français, seconde). Quelques enseignants n'hésitent pas à étayer leurs arguments en faveur des savoirs traditionnels par des considérations négatives sur l'incidence du multimédia sous toutes ses formes : « *Qu'ils sachent mieux lire et écrire, qu'ils s'intoxiquent moins avec des productions virtuelles (programmes TV, jeux vidéo, etc.)* » (enseignant de français, sixième) ; « *Qu'ils apprennent à lire lentement et intelligemment, et à écrire correctement. La lecture rapide et la profusion de ressources documentaires ne serviront à rien si en seconde, première et terminale on ne sait ni lire, ni écrire. Alors oui, le multimédia pourra être utilisé avec grand profit. Sinon, la mode d'Internet et des cédéroms ne sera qu'un épiphénomène de plus, qui fera investir beaucoup d'argent pour pas grand-chose* » (enseignant de langue vivante, première). Certains ont un discours plus radical encore : « *Je ne pense pas que les élèves aient beaucoup de problèmes pour trouver la documentation, mais le problème est qu'ils ne veulent pas vraiment la chercher. Le multimédia est un feu de paille technologique et il est clair qu'avec l'introduction des ordinateurs au CDI on est en plein Mc Luhan où le média est plus important que le message* » (enseignant de français, terminale). L'outil est opposé au sens, à la compréhension des choses : « *Comprendre et faire*

*comprendre que l'outil ne remplace en rien la finalité, la compilation n'a aucun intérêt, savoir ordonner et construire du sens, c'est le but. Et aucune machine ne peut accomplir cette démarche. C'est le danger du discours actuel* » (enseignant d'histoire - géographie, sixième).

L'irruption des nouvelles technologies dans l'enseignement est donc perçue comme un phénomène dont il convient au moins de minimiser la portée : « *Ne pas avoir de discours messianique vis-à-vis des TICE* » (enseignant d'histoire - géographie, sixième) ; « *Arrêter de surestimer Internet et les TICE qui ne résoudront pas grand chose !* » (enseignant de SVT, première) ; « *Ne pas centrer ces compétences uniquement sur des ressources multimédia* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale) ; « *Commencer par une meilleure initiation à l'usage des bibliothèques avant même de porter l'accent sur l'informatique (les élèves lisent peu)* » (enseignant de langue vivante, seconde).

De surcroît, le constat d'une inégalité de fait entre les élèves disposant d'un équipement multimédia à domicile et ceux qui en sont dépourvus est loin de rassurer : « *Équivalence entre les familles... Certains disposent de matériel informatique, Internet, etc., d'autres pas du tout... Problème de société bien sûr ! et je n'ai pas de solutions !* » (enseignant de français) ; « *Il suffirait que tous les élèves viennent d'un milieu favorisé : ils auraient à domicile le matériel et des parents relativement disponibles* » (enseignant de mathématiques) ; « *Un souhait utopiste que les enfants disposent d'un micro chez eux* » (enseignant de mathématiques) ; « *Les TICE induisent un*

*fossé, de plus en plus grand entre les élèves, entre ceux qui ont le matériel chez eux et qui manient très bien l'outil informatique et ceux qui, faute de moyens, ont bien du mal à s'intéresser à ces nouvelles techniques. On ne peut que souhaiter une "formation élève" en tant que telle moins sur les ressources que sur l'utilisation de matériel lui-même* » (enseignant d'histoire - géographie).

## **Poursuivre l'équipement multimédia et informatique des établissements**

« *Enrichir l'équipement et la documentation informatique des établissements* » apparaît alors comme la panacée pour tenter d'amoinrir cet écart entre les élèves, l'idéal étant de « *disposer d'un équipement suffisant pour que chaque élève puisse y accéder personnellement et se tester en y prenant plaisir* » (enseignant de SVT). Faisant implicitement référence à la notion de documents partagés, des enseignants de disciplines scientifiques évoquent l'accès en ligne, par le développement des réseaux informatiques, au sein de l'établissement : « *Des moyens financiers supplémentaires (salle réseau, etc.)* », voire de plusieurs établissements : « *Accès individuel à un réseau d'établissements* » (enseignant de physique - chimie et SVT). « *L'accès libre et gratuit à Internet* » est souhaité, soit « *en un point (salle) de l'établissement pour les élèves* » (enseignant de SVT, terminale), soit « *en plusieurs endroits* » (enseignant de SVT, quatrième), exigences que résume bien cet enseignant de physique - chimie (seconde) : « *L'accès à Internet*

doit être le plus simple possible, le plus proche de tous les lieux d'apprentissage d'un établissement pour que l'élève pense à aller chercher en autonomie ses propres informations, au moment où il en a besoin (savoir sélectionner tout seul les ressources) ».

En écho à ce professeur de français de première qui déclare : « Un accès facile au multimédia au sein de l'établissement est indispensable », cet autre préconise : « Lycée ouvert le samedi matin, salles disponibles (multimédia) » (terminale). En effet, pour de nombreux enseignants de toutes disciplines, la solution idoine serait l'offre de « plus de salles d'informatique à la disposition des élèves avec logiciels, encyclopédies » (enseignant de français, quatrième), de « salle informatique avec quinze ordinateurs en bon état » (enseignant de mathématiques, sixième) ou de « salle spécialisée et équipée multimédia propre aux langues vivantes pour pouvoir travailler par groupes de 15 élèves » (enseignant de langue vivante, seconde). Ces enseignants y ajoutent quelques conditions : « Accès libre aux salles informatiques avec fiche de travail personnalisée (problème de responsabilité de l'enseignant non clairement définie à ce jour) » (enseignant d'histoire - géographie, première) ; « Possibilité d'aller dans une des salles spécialisées avec suffisamment d'outils (ordinateurs, dictionnaires, etc.) sans gêner les autres professeurs ou les élèves travaillant en autonomie » (enseignant de langue vivante, terminale) ; « Salles d'informatique avec accès à Internet pour les élèves avec un professeur formé pour aider » (enseignant de mathématiques, première).

En dehors de salles spécialisées, l'accès à un CDI vaste et équipé est réclamé avec insistance : « Augmentation de la surface des CDI, des postes de documentaliste et des outils multimédias en consultation libre par les élèves » (enseignant de physique - chimie) ; « Équipement plus important d'ordinateurs et d'accès à Internet au CDI » (enseignant de français) ; « Augmenter de manière très significative les ordinateurs et logiciels en CDI, car pour le moment l'ensemble est assez insuffisant » (enseignant de langue vivante). Le raccordement du CDI au réseau informatique s'impose : « Le problème est essentiellement d'ordre matériel : des photocopies, des manuels se transportent aisément. Lorsqu'il s'agit d'utiliser magnétoscopes, encyclopédies, cédéroms, d'avoir accès à des salles souvent indisponibles..., il faut des salles équipées, en liaison directe avec le CDI » (enseignant de français, seconde) ; « Il serait utile que les élèves puissent accéder à des serveurs Internet dans l'établissement. Actuellement, ils font ce type de recherche chez eux, pour ceux qui sont reliés à Internet. Et les autres ? ! Il serait aussi utile d'être relié grâce à un système Intranet à une médiathèque qui permettrait plus de possibilité que le CDI et offrirait une ouverture souhaitable vers l'extérieur » (enseignant d'histoire - géographie, seconde)

En règle générale, il serait opportun d'avoir « davantage de matériel et surtout de maintenance » (enseignant de mathématiques) : « Il manque dans les établissements scolaires des personnes très qualifiées en maintenance informatique » (enseignant de SVT, seconde) ;

« Il faudrait nommer une personne par établissement spécialiste en multimédia qui pourrait former les enseignants et accorder des heures aux élèves pour accéder à la salle multimédia (entre midi et deux heures, ou autres) » (enseignant de SVT, cinquième) ; « Une personne ressources info disponible » (enseignant de SVT, cinquième). L'équipement multimédia du CDI rend encore plus aiguë la nécessité d'un personnel accru : « Ce n'est pas un seul documentaliste par établissement qui permet d'assurer un service dans les meilleures conditions d'efficacité ; l'usage du multimédia non encadré n'est pas plus efficace » (enseignant d'histoire - géographie, seconde) ; « Mettre au CDI du personnel supplémentaire et très bien formé en particulier au multimédia pour répondre aux besoins des élèves et améliorer leurs compétences, car une seule documentaliste ne suffit pas » (enseignant de langue vivante, seconde). Le manque à combler devrait également servir les usages de l'informatique : « Être plus aidés au plan informatique par le CDI » (enseignant de français, sixième) ; « Des CDI étoffés en personnels et en matériel, et non squattés par des élèves "en étude" et non en travail documentaire » (enseignant d'histoire - géographie, seconde).

Mais pour quelques enseignants, c'est l'équipement de la classe elle-même qui doit être privilégié : « Possibilité d'utilisation de banques de données dans la classe » (enseignant de SVT, cinquième) ; « Accès systématique au multimédia en classe, équipement par discipline » (enseignant d'histoire - géographie, terminale) ; « Prévoir des heures d'accès en classe entière à

*Internet (un élève = un ordinateur) » (enseignant de mathématique, cinquième) ; « Cédéroms au collège en accès libre pour travail en classe » (enseignant de langue vivante, troisième). Enfin, cet enseignant de langue vivante (troisième) parvient à formuler ce qui reste peut-être encore vague pour d'autres : « Que de nombreuses salles de cours soient équipées du matériel nécessaire pour que les TICE ne soient pas extérieures à l'enseignement ».*

Au-delà de mises en garde qui ne font que traduire des scrupules légitimes, ces réflexions sur le document et les TICE confirment à quel point, malgré eux, les enseignants véhiculent cette certitude : les pratiques documentaires dans le contexte scolaire sont bien au croisement des techniques de transmission et de communication, des conceptions de la diffusion culturelle et des théories d'apprentissage [3].

## L'INTÉGRATION DU DOCUMENT DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Ce second volet de suggestions, le plus important (70 %), se décline en plusieurs axes de propositions qui souvent se recoupent.

### Intégrer des séquences modulaires en effectifs réduits dans l'emploi du temps des élèves

Plusieurs enseignants considèrent que l'apprentissage des élèves à l'utilisation des ressources documentaires doit intervenir tôt : « dès le début de l'école primaire », « dès les petites classes, en groupe réduit

*de deux ou trois, guidés par des adultes ». Il peut s'agir d'une simple initiation : « initiation dès l'école primaire à l'utilisation de logiciels éducatifs, initiation Internet dès le collège » ou d'un « ...temps certain à l'apprentissage de l'étude de documents de tout type à l'entrée en sixième ». Dans l'idéal, il serait souhaitable que l'apprentissage « commence bien avant le lycée, afin que l'élève lycéen arrive déjà formé à ce type de recherche, déjà motivé » (enseignant de français, seconde).*

Une condition primordiale pour former les élèves est celle du temps suffisant, autant pour eux : « Qu'ils aient plus de temps pour accéder aux sources de documentation » (enseignant de langue vivante, sixième) que pour l'enseignant : « Avoir matériellement le temps pour les former à sélectionner et critiquer la documentation » (enseignant de SVT, première). Cette notion du temps qui manque à l'enseignant est parfois considérée comme cruciale : « Le travail sur documents prend beaucoup de temps, temps que nous n'avons pas » (enseignant de mathématiques, terminale) ; « Nous donner davantage de temps de travail avec les élèves » (enseignant de français, quatrième) ; « Avoir du temps. L'enseignant crève du manque de temps pour s'approprier les compétences et les savoirs » (enseignant de mathématiques, première).

À tous les niveaux, et plus encore dans les classes terminales, des enseignants incriminent la lourdeur des programmes qui « ne nous laissent pas le temps d'envisager cet aspect avec nos élèves » (enseignant de mathématiques, seconde) ; « En sixième tout est à faire. Aussi faudrait-il avoir du temps pour

*permettre aux élèves "d'apprendre à apprendre, à utiliser" » (enseignant de mathématiques, sixième) ; « Moins de contraintes au niveau du respect des programmes déjà très difficiles voir impossibles à "boucler" » (enseignant d'histoire - géographie, quatrième) ; « Cela prend beaucoup de temps. Il faudrait pouvoir les former pour qu'ils deviennent autonomes. Les programmes très chargés de terminale S ne permettent pas cette formation. En option expérimentale en 1<sup>ère</sup> S, une plus grande liberté dans le programme rend cette formation plus facile » (enseignant de physique - chimie, première) ; « Du temps pour les élèves ; la préparation au bac "mange" tout leur temps » (enseignant d'histoire - géographie) ; « Réduire de façon effective les programmes en classe de terminale. Sélectionner un nombre restreint de questions afin de permettre aux élèves sur le temps du cours d'accéder à une documentation plus diversifiée (...) » (enseignant d'histoire - géographie).*

Considérant qu'il lui appartient de s'organiser, cet enseignant paraît bien isolé : « C'est à moi de prévoir du temps avec les élèves pour m'assurer qu'ils peuvent se servir de ces ressources, en lien avec les documentalistes » (enseignant d'histoire - géographie, troisième). Pour la plupart, il faudrait plutôt intégrer dans les programmes « des séquences de documentation que nous aurions le temps de faire » (enseignant de physique - chimie), « adapter les programmes à cette utilisation : intégrer à chaque discipline un temps et un programme réservés à la recherche, au tri et à la restitution des informations » (enseignant de

mathématiques). Un enseignant de français (seconde) affirme : « *Il serait nécessaire que les élèves aient une initiation (motivante) à la recherche de documents, intégrée dans leurs horaires, et non laissée à l'initiative ou à la plus ou moins bonne (ou mauvaise) volonté (et entente) des enseignants et des documentalistes* ». Autrement dit, « *éviter le "bricolage" de cette formation faite au coup par coup selon les matières* » (enseignant de physique - chimie).

Des séquences pédagogiques distinctes ou des modules spécifiques, d'une durée variable, pourraient ainsi être intégrés dans l'emploi du temps « *de chaque classe au moins au premier trimestre* » (enseignant de français, première) : « *En faire une matière à part entière : une heure obligatoire par semaine pour chaque niveau* » (enseignant de français, quatrième) ; « *Heure spécifique hebdomadaire* » ; « *Une heure par quinzaine réservée à cette formation* » ; « *Prévoir une à deux heures de documentation par trimestre pour l'anglais* » (enseignant de langue vivante, troisième) ; « *Accès encadré (aide + formation) à toute source de document pendant leurs heures d'étude* » (enseignant de SVT, première). Un enseignant préconise la « *création d'une discipline "Méthodologie-ressources" par exemple* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale). La formation pourrait aussi être dispensée dans le cadre d'ateliers : « *Organisation d'une demi-journée de formation et accès à différents types de documentation (avec des ateliers pratiques)* » (enseignant de langue vivante, sixième) ; « *Insérer dans l'emploi du temps un créneau obligatoire permettant aux élèves, seuls*

*ou en groupes, d'apprendre à gérer les ressources documentaires (TICE compris), du type "atelier TICE" »* (enseignant de français, seconde).

Des enseignants de toutes disciplines proposent de « *réduire le nombre d'élèves par classe* », ce qui permettrait une « *pratique plus fréquente et plus facile grâce à des effectifs moins lourds* » (enseignant de français, sixième), « *des effectifs réduits (groupes de 12 à 15 élèves), particulièrement dans une matière comme la physique - chimie* », « *des groupes restreints d'élèves, en travaux pratiques (TP) pas plus de 12 à 14 élèves serait parfait* » (enseignant de SVT, seconde), et aussi de « *faire travailler (les élèves) sur un projet sur l'année et en petit groupe* » (enseignant d'histoire - géographie, troisième). Dans cette perspective, la « *possibilité de dédoubler les classes* » est très souvent souhaitée : « *Possibilités de séquences en petits groupes, ce qui n'est pas prévu à l'emploi du temps d'une classe de troisième une heure par quinzaine en demi-groupe me semble un minimum* » (enseignant de mathématiques, troisième) ; « *Possibilité de les avoir parfois en demi-groupe (= 15 élèves maximum)* » (enseignant de langue vivante, quatrième) ; « *Créneau horaires aménagés (pendant les heures de TP en demi-groupes par exemple) où on leur préciserait les ressources "exploitables" au CDI (certains d'entre eux n'iront pas au CDI en dehors des heures de cours)* » (enseignant de physique-chimie, première) ; « *Des dédoublements en première et en terminale pour que les élèves qui n'ont pas de modules puissent avoir accès aux salles multimédias en langue vivantes où l'accès est limité*

*à un demi-groupe* » (enseignant de langue vivante, seconde).

Ces élèves auraient ainsi l'occasion de mieux se former à l'utilisation des ressources documentaires, avec ou sans le recours aux TICE : « *Travailler par très petits groupes, en cours de séquence, sur une recherche précise, et qu'ils utilisent des compétences techniques qui sont réelles - supérieures aux miennes - et les mettent au service d'une curiosité et d'un savoir-faire* » (enseignant de français, seconde) ; « *Une documentation, quelle que soit son origine, ne peut être utilisée qu'avec de petits effectifs* » (enseignant d'histoire - géographie, première). Une telle organisation paraît bénéfique dans la classe comme au CDI : « *Travailler en groupes réduits pour avoir le temps et la place d'accéder aux ressources et d'y travailler réellement* » (enseignant de français, première) ; « *Disposer de temps en groupes réduits d'élèves pour rechercher sur Internet, au CDI* » (enseignant de SVT, terminale) ; « *Des petits effectifs pour aller avec les élèves au CDI et mieux appréhender les documents, quels qu'ils soient ! Aucune pédagogie, aucun TICE-truc n'aura d'impact avec des classes de 30 à 35 élèves. Le problème n'est pas dans le matériel mais dans les effectifs des classes* » (enseignant de langue vivante, seconde).

## **Apprendre à l'élève à maîtriser le document**

« *Éviter la redondance des documents, bien les sélectionner : rôle du professeur ; apprendre et maîtriser la lecture d'un document : rôle de l'élève* » (enseignant de SVT, quatrième). Distinguant clairement les

fonctions d'enseignement et d'apprentissage, l'accent est mis ici sur l'activité de compréhension de textes et d'images par des élèves qui semblent peu à l'aise pour traiter l'ensemble des sources potentiellement disponibles : « *Formation à la lecture rapide* » (enseignant de français, seconde) ; « *Lecture rapide, présentation ordonnée de documents* » (enseignant de SVT, seconde) ; « *Aide à la lecture et à l'analyse d'images* » (enseignant de physique - chimie) ; « *Leur apprendre la relecture* » (enseignant d'histoire - géographie).

Au départ, cependant, la motivation des élèves est jugée essentielle : « *Ce n'est pas le problème documentaire qui importe mais leur motivation* » (enseignant de langue vivante, terminale) ; « *Susciter l'envie de recherches personnelles par l'élève. Peut-être le biais de l'éducation au choix en est-elle une des formes puisque l'élève y a un intérêt important et personnel : construire son projet d'orientation et motiver sa présence au collège* » (enseignant de SVT). Dans cette optique, pourquoi ne pas « *permettre les conditions du développement d'un journal du collège* » ? (enseignant de mathématiques, cinquième) Les parents devraient même être mis à contribution : « *Éveiller l'intérêt de leurs parents à la nécessité de seconder leurs enfants en matière de recherche, de découverte documentaire* » (enseignant de mathématique, quatrième). En effet, l'enjeu dépasse le seul cadre scolaire : « *Motivation à la réflexion, la compréhension (et le raisonnement), toutes qualités utiles pour tout dans la vie* » (enseignant de physique - chimie, troisième).

C'est également l'avis de ces enseignants pour lesquels l'utilisation du document en classe doit amener l'élève à « *lier au maximum la discipline au monde qui l'entoure. Répondre à "Pourquoi on fait ça ?" "Dans quel cadre je peux le réutiliser ?"* » (enseignant de mathématiques, première) et à comprendre « *la notion de destinataire dans la production de ressources et la distanciation par rapport au contexte scolaire* » (enseignant de français, cinquième) ; « *Il conviendrait d'accroître leur curiosité pour l'ensemble de l'actualité politique et économique surtout internationale, et aussi de les aider à mieux maîtriser leur tendance à la dispersion* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale) ; « *Généraliser à leur vie extra-scolaire la recherche documentaire, l'ouverture d'esprit* » (enseignant de langue vivante, troisième) ; « *Réfléchir à des travaux créatifs qui permettraient aux élèves de passer du stade de l'avoir des documents, à celui de l'être impliqué par l'utilisation de ces documents. (ce que j'ai déjà fait, mais trop peu souvent par manque de temps) : leur faire trouver des documents sur un thème (par exemple, l'environnement) puis, à partir de ces documents, leur faire jouer (role-play) une situation conflictuelle entre groupes (fermiers, multinationale agroalimentaire, militants 'écologistes' ; autorités locales, etc.), une grande table ronde avec tous ces acteurs* » (enseignant de langue vivante, terminale).

Le travail sur thème qui s'attache à l'activité de résolution de problème par les élèves peut amener l'enseignant à leur demander d'effectuer une « *recherche personnelle*

*ou en équipe sur un problème posé* » (enseignant de SVT, seconde), un « *travail par équipes d'élèves sous forme de dossiers* » (enseignant de français, première). Les multiples exemples qui suivent montrent que la tendance est de privilégier l'apprentissage par exploration [2] des élèves : « *Leur donner des dossiers sur thème à réaliser* » ; « *Le préalable est la mise en place d'une méthode de recherche et ou reformulation* » (enseignant d'histoire - géographie, seconde et cinquième) ; « *Organisation des concours de recherche dans une classe ou sur un niveau de classe* » (enseignant de mathématiques, quatrième) ; « *Leur faire rechercher des images sur un thème donné (images fixes ou mobiles)* » (enseignant de SVT, troisième). La recherche parmi la multitude de ressources disponibles conduit à l'apprentissage de la sélection : « *Profusion d'exercices d'entraînement à la sélection des ressources, à la critique documentaire, à la synthèse* » (enseignant d'histoire - géographie, cinquième). L'exercice critique peut être favorisé par la présence d'un œil extérieur : « *Organiser des séquences avec de véritables professionnels pour apprendre à critiquer les ressources* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale), mais surtout par le regard de la classe, au moment de la présentation des sources : « *Donner aux élèves des exposés à faire devant leurs camarades* » (enseignant de mathématiques, seconde) ; « *Je leur donne à réaliser des dossiers avec présentation obligatoire de documents de différents types* » (enseignant d'histoire - géographie, troisième). Tout doit concourir à aider l'élève à s'y retrouver, au

« développement de leur vocabulaire, de leur esprit critique pour tirer profit du contenu et croiser les sources ».

En situation d'utilisation de documents multimédias pour l'apprentissage, la maîtrise de l'outil est vitale : « Éviter la multiplicité des ressources documentaires, mais apprendre à maîtriser correctement quelques outils puis ensuite et progressivement développer d'autres outils » (enseignant d'histoire - géographie, terminale) ; « Il faudrait qu'ils puissent mieux maîtriser les outils d'édition et de traitement des images, ce qui nécessite un apprentissage que l'on a peu de temps de faire au sein même de la discipline » (enseignant de SVT, terminale). Ce défi ne fait cependant pas passer au second plan les lacunes perçues dans les compétences des élèves à sélectionner, hiérarchiser et critiquer les ressources : « Il m'apparaît aujourd'hui qu'un très grand nombre de praticiens de l'éducation nationale confondent les buts et les moyens. Les multimédias (Internet, etc.) multiplient de manière considérable l'apport des sources documentaires. La profusion crée la confusion, la relativisation, il faut surtout apprendre à trier, confronter, mettre en perspective. Trop de nos élèves sont dans l'illusion, ayant tiré de l'imprimante une information issue d'un cédérom, ils pensent que le travail (réflexion, appropriation) est réalisé » (enseignant d'histoire - géographie, première). Celui-ci n'est pas le seul à se méfier des facilités qu'apporte l'imprimante. Ainsi, ces enseignants de français, particulièrement vigilants : « Il me paraîtrait très important de rappeler en permanence aux élèves qu'il faut savoir ce qu'ils cherchent,

que notre information doit être assimilée, et maîtrisée. Je suis assez réservé sur l'usage libre des imprimantes. Même si cela présente l'avantage pour le documentaliste de libérer rapidement un poste : on clique, on imprime et on classe, et la documentation n'est pas vraiment utilisée, ni assimilée » (terminale) ; « L'usage des TICE n'incite plus les élèves à lire ; ils trouvent leur document, l'impriment et se contentent du papier ainsi obtenu ; le travail de reformulation et de choix des informations est dangereusement supprimé » (première) ; « J'ai l'impression qu'ils prennent pour argent comptant, sans aucun recul, tout ce qui peut sortir d'une imprimante » (seconde).

Malgré ces réserves, le fait d'« apporter aux élèves des connaissances liées à l'informatique et à l'utilisation des technologies modernes » (enseignant de français, cinquième) devient incontournable pour s'adapter aux nouvelles façons d'utiliser le document. L'initiation à Internet semble devoir être faite le plus tôt possible : « Initiation dès l'école primaire à l'utilisation de logiciels éducatifs, initiation à Internet dès le collège » (enseignant de SVT, cinquième) ; « Rendre obligatoires quelques séances sur l'utilisation de logiciels, d'Internet dès la classe de seconde » (enseignant de langue vivante, seconde). À travers la connaissance de ces nouvelles ressources, sont visées l'aide au choix et l'autonomie des élèves : « Initiation à Internet et Intranet, aide au choix des cédéroms intéressants » (enseignant de français, cinquième) ; « Organiser davantage de travail de recherche et d'utilisation de documents et de supports variés

de manière très autonome avec des comptes rendus écrits, oraux, sur des supports différents : audiovisuel, multimédia, etc. » (enseignant de mathématiques, terminale). Ces enseignants de physique - chimie (terminale) sont plus que d'autres déterminés à intégrer l'apprentissage de l'informatique dans l'enseignement : « Consacrer une part plus importante de l'horaire aux pratiques de documentation, essentielle-ment par le biais de l'informatique » ; « Réserver des séquences pour la recherche documentaire (type modules Internet) ».

### **Travailler en commun avec le(s) documentaliste(s)**

La nécessité du « travail en équipe », celle de « rendre plus fréquent le travail de groupe » est mise en avant par une dizaine d'enseignants. Il s'agit de « convaincre les enseignants de l'intérêt du travail interdisciplinaire », de « participer à un groupe de travail dans le collège sur ce sujet » (enseignant de français), à un « travail en équipe interdisciplinaire incluant le CDI » (enseignant de SVT, seconde). Des enseignants d'histoire - géographie soulignent le bienfait du travail « en équipe afin de multiplier les expériences et les rendre réellement efficaces » (seconde), insistent sur « le développement des objectifs transdisciplinaires réellement mis en œuvre », ainsi que sur la « recherche et exploitation de documents en pluridisciplinarité (géographie / SVT) – (langue vivante / français / histoire) ». Des enseignants de langue vivante souhaitent « une systématisation du travail de recherche et de documentation dans

les différentes matières (objectif transversal et pluridisciplinaire) » ou, mieux encore, la possibilité de « développer pour toutes les classes, les échanges et le partenariat avec des lycées étrangers, britanniques ou anglophones, afin de permettre un travail suivi (sur plusieurs mois) direct dans une situation authentique de communication et documentation personnelle et de groupe pour tous les élèves autour d'un projet commun ». Un encadrement serré des élèves par une équipe pluridisciplinaire est aussi perçu comme le moyen d'amoindrir les différences sociales entre élèves devant le multimédia : « L'accès au multimédia sous la tutelle d'« encadrants » chevronnés, de manière régulière, toutes matières confondues, sur thèmes transversaux, en petits groupes, pour les élèves (différence fondamentale suivant le milieu d'origine) » (enseignant de mathématiques, seconde).

L'amélioration des compétences documentaires des élèves relève aussi de leur prise en charge par une équipe pédagogique faisant une large place au(x) documentaliste(s). Ces enseignants, pour la plupart de français ou de langue vivante, en sont parfaitement convaincus : « Développer la collaboration avec le(s) documentalistes » (français) ; « Meilleure intégration du documentaliste dans l'équipe » (langue vivante). Il s'agit en effet de faire entrer le documentaliste dans la classe : « Faire participer de façon beaucoup plus systématique les bibliothécaires et documentalistes aux équipes pédagogiques, pouvoir les inviter en classe au moins une fois dans l'année » (enseignant d'histoire - géographie) ; « Une

heure de formation par semaine au moins sur un trimestre, dirigée par le documentaliste » (enseignant de langue vivante) ; « Institutionnaliser 5 h par la documentaliste, incrustées dans cinq matières différentes » (enseignant de physique - chimie) ; « Formation assurée par des documentalistes en dehors et en plus des heures de cours » (enseignant de français). En classe ou en atelier, le contenu de la formation peut être centré sur la recherche documentaire : « Documentaliste en permanence dans l'établissement, qui accepte de prendre des classes ailleurs qu'en informatique (bibliothèque, recherches, compilation de documents par thèmes, etc. » (enseignant de français, sixième) ; « Présence de documentalistes et ateliers de formation à l'accès aux ressources documentaires » (enseignant de langue vivante).

Les documentalistes devraient être plus nombreux, ne serait-ce que pour être « plus disponibles ». On demande « davantage de documentalistes. On oublie trop que la communication directe est le premier média par l'efficacité » (enseignant de français, terminale). Il faut tenir compte des multiples fonctions qu'ils sont amenés à assumer, à la fois techniques et pédagogiques : « Augmenter le nombre de documentalistes ; une seule personne ne peut à la fois faire le travail proprement dit de documentation et le travail pédagogique avec les élèves » (enseignant d'histoire - géographie, première) ; « Créer des postes de documentalistes dans tous les établissements. Le CDI doit être un espace de travail et pas seulement un espace de ressources » (enseignant de SVT, terminale). Sans oublier des

compétences disciplinaires : « Avoir des documentalistes compétentes en sciences » (enseignant de mathématiques, première). Enfin, il semble clair que les documentalistes eux-mêmes doivent être épaulés : « Avoir du personnel compétent et en plus grand nombre afin d'assister la documentaliste » (enseignant de SVT, quatrième), pour apporter aux élèves une aide sur un plan général : « Davantage de personnels compétents au CDI pour aider et orienter les élèves » (enseignant de SVT, première) ou plus spécifiquement documentaire : « Embaucher du personnel afin de mieux guider le travail de recherche documentaire des élèves » (enseignant d'histoire - géographie, première).

### **Former l'élève à travailler sur le document au CDI**

Un accès facile à l'espace du CDI est voulu par une trentaine d'enseignants de toutes disciplines, tout d'abord en termes d'accueil et d'horaires : « Avoir un accueil agréable au CDI ! » (enseignant d'histoire - géographie, quatrième) ; « Heures d'ouverture du CDI plus larges » ; « Un CDI qui soit accessible beaucoup plus longtemps, pas seulement aux heures de cours », et même : « Pas d'horaire(s) d'entrée et de sortie dans un CDI ! ». Enfin, cette formule qui cumule les avantages : « L'ouverture permanente du CDI avec la présence de documentalistes compétents » (enseignant d'histoire - géographie, seconde).

Pour certains, le seul fait que leurs élèves puissent y travailler avec eux suffirait amplement : « Pouvoir disposer d'espace-temps et lieu au CDI du lycée avec des groupes

d'élèves pour y travailler » (enseignant d'histoire – géographie, première), « *travailler plus souvent au CDI, avec eux* » ; « *possibilité de travailler au CDI avec des groupes réduits d'élèves une fois par semaine* » (enseignant de langue vivante, quatrième). Ce travail se doit d'être durable : « *Continuer en cinquième la formation CDI commencée en sixième* » (enseignant d'histoire - géographie, cinquième), mais surtout systématique : « *Multiplier le travail en groupe restreint au CDI, pour en faire une démarche plus systématique* » (enseignant d'histoire - géographie, cinquième) ; « *Formation systématique à l'utilisation du CDI* » (enseignant de langue vivante, terminale) ; « *Travail de prise en charge systématique, de formation et d'accompagnement au CDI, à tout âge* » (enseignant de français, terminale). On en revient à la notion d'intégration : « *Intégrer le CDI dans le cursus 1h/semaine* » (enseignant de langue vivante, troisième).

Les élèves pourraient se voir proposer des « *heures de lecture au CDI* » (enseignant de français, seconde), mais surtout être en mesure de « *travailler au CDI sur les documents qui s'y trouvent* » (enseignant de SVT, sixième). Ils passeraient ainsi du repérage des ressources, « *en début d'année prévoir quelques séquences pour leur montrer à tous les ressources du CDI* » (enseignant de SVT, première) à la phase de recherche documentaire : « *Une initiation personnelle des élèves à la recherche documentaire au CDI* » (enseignant de physique-chimie). Recherche encadrée, interdisciplinaire et en groupes d'élèves sont trois modes que rien n'interdit de combiner : « *Avoir tous une heure de*

*CDI encadrée pour la recherche documentaire* » (enseignant de langue vivante, cinquième) ; « *Multiplier les séances de recherches en groupes au CDI* » (enseignant de langue vivante, seconde) ; « *Intégrer à leur emploi du temps des heures de recherche au CDI pour constituer des dossiers sur des sujets choisis par les professeurs en interdisciplinarité – dossiers notés* » (enseignant d'histoire - géographie).

Le travail des élèves au CDI peut de plus les familiariser avec l'équipement multimédia et informatique : « *Des petits groupes permettant un travail au CDI et l'utilisation du matériel* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale) ; « *Intégrer quelques leçons en éducation civique par exemple ; mise en pratique systématique au CDI pour la découverte réelle des différents moyens multimédias* » (enseignant d'histoire - géographie, quatrième) ; « *Il faudrait leur apprendre à aller au CDI plus souvent, et à se servir d'un ordinateur plus tôt* » (enseignant de mathématique, seconde).

### **Favoriser l'accès à des ressources documentaires diversifiées**

Quelques enseignants témoignent du souci de ne pas limiter l'accès de leurs élèves aux ressources accessibles depuis ou au sein de l'établissement scolaire : « *Élargir le champ des ressources par rapport à leur environnement (faciliter l'ouverture au public élèves des ressources privées, publiques comme les chambres de commerces, les mairies, etc.* » (enseignant d'histoire - géographie, première) ; « *Sorties à*

*la bibliothèque municipale* » (enseignant de SVT, sixième). Ajoutons, à toutes fins utiles, ces remarques relatives aux services offerts par le réseau du Centre national de documentation pédagogique (CNDP) : « *Venir présenter dans l'établissement la palette de logiciels éducatifs la plus variée* » (enseignant de français, seconde) ; « *Avoir des antennes du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) beaucoup plus près de chez nous, avec consultation possible sur place, prêt de matériel, conseils et formation pédagogique* » (enseignant de langue vivante, cinquième) ; « *centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) vieillot, cher (20 FF la cassette vidéo) : ceci empêche une utilisation efficace des ressources, de même que la loi qui restreint l'utilisation de photocopie, de vidéos. on ne fait pourtant pas du commerce* » (enseignant d'histoire - géographie, seconde).

Ils sont plus nombreux à faire porter leur réflexion sur la nature des ressources à proposer, témoignant d'un souci d'équilibre entre le livre et le multimédia : « *Ne pas privilégier une ressource par rapport à une autre. Accéder à la lecture de documents tels que les livres, quels qu'ils soient, me paraît tout aussi important que donner la possibilité d'accéder aux ressources multimédias* » (enseignant de SVT, troisième) ou d'adaptation aux caractéristiques des élèves : « *Systématiser le recours aux documents authentiques dans toutes les matières, disposer de documents adaptés à tous les âges et niveaux des élèves* » (enseignant de français, cinquième) ; « *Il faudrait des logiciels réellement*

*adaptés aux besoins des élèves, ni austères ni superficiels et surtout moins chers* » (enseignant de SVT, première). Tandis que certains généralisent leur suggestion à toutes les disciplines : « *Il devrait exister un "catalogue" de documents par niveau et par discipline* », « *surtout des documents faciles à utiliser, à faire circuler, ne demandant pas une structure lourde* » ; « *Banque + Fiches de logiciels et cédéroms disciplinaires : possibilité de prêt pour tester ces documents* » (enseignant de SVT, terminale) , d'autres se prononcent plutôt en fonction de la discipline qu'ils enseignent : « *Un ordinateur sur la table de chacun de mes élèves ; à la disposition du professeur tous les cédéroms intéressants pour ma matière (logiciels de maths, histoire des sciences, évaluation, jeux, etc.)* » (enseignant de mathématiques, terminale) ; « *Développer un système de fiches attrayant, reprenant le programme de français* ».

Si les enseignants d'histoire - géographie sont plus que d'autres sensibles à la provenance et à l'usage de la ressource photographique : « *Que les documentations soient davantage à la portée des élèves et donc produits par des professeurs du secondaire et non du supérieur. Exemples : Textes et documentation pour la classe, Documentation photographique* » ; « *Grouper sur des cédérom sous forme de banque d'images et de textes la documentation photographique* », le livre et le manuel scolaire ont toujours leurs ardents défenseurs : « *Au lieu de nous vendre du logiciel et du cédérom, il serait plus profitable de s'assurer que tous les élèves sans exception aient accès au livre et donc maîtrisent totalement l'écrit,*

*non pas en le déchiffrant mais en sachant accéder vite à l'information qu'il contient et en sachant eux-mêmes produire de l'écrit* » (enseignant de langue vivante, seconde) ; « *Manuels scolaires plus riches en documents divers* » (enseignant d'histoire - géographie). Un enseignant de français suggère de « *ne pas soumettre la documentation utilisée à des fins pédagogiques aux droits d'auteur* ».

Souhaitant « *plus de pratique dans un CDI plus riche* », et voir « *augmenter la disponibilité en ressources : crédits trop peu importants au CDI* » (enseignant d'histoire - géographie), des enseignants montrent une préférence pour un regroupement de ressources sur support imprimé : « *Commencer par mettre plus de littérature au CDI pour que ce soit d'abord le plaisir qui y conduise les élèves* » (enseignant de mathématique, terminale) ; « *Alimenter les CDI en ouvrages, en nombre et en qualité* » (enseignant de français, sixième) ; « *Abonnement obligatoire des CDI à la presse locale et nationale* » (enseignant d'histoire - géographie, terminale). On retrouve chez d'autres, tels ces enseignants d'histoire - géographie (première et troisième) le souci de préserver l'équilibre entre les ressources multimédias et celles dites classiques : « *Poursuivre l'équipement multimedia des établissements, sans oublier les ressources "classiques" des CDI : il y a maintenant urgence pour rénover les "stocks" d'ouvrages dont beaucoup, très anciens, sont peu attractifs (et souvent d'un niveau universitaire un peu au-dessus des capacités de la majorité des lycéens actuels) et très décalés par rapport à des programmes plus récents* » ;

« *Que les élèves aient un accès permanent aux documents, que les CDI soient documentés, à jour, que l'ordinateur leur soit accessible pour tous les enseignements* ».

S'il y a consensus pour « *réorganiser, actualiser les CDI* », des voix s'élèvent pourtant contre l'idée d'un CDI comme unique lieu de ressources de l'établissement : « *Le CDI est très utile mais il devient le seul lieu de documentation* » (enseignant de physique - chimie, cinquième). Pour ces enseignants, c'est dans la classe, tout simplement, qu'il convient de mettre les ressources documentaires à la disposition des élèves : « *Accès aux ressources depuis la salle de cours (ou TP) au lieu d'attendre que les élèves se documentent au CDI* » (enseignant de physique - chimie, terminale) ; « *L'idéal serait de faire cours dans des salles personnalisées (à la classe ou aux professeurs) avec des documents ressources à disposition (dictionnaires, etc.) pour que la relation à l'information ne représente pas trop d'efforts en classe. Ainsi leur curiosité des livres serait développée et permettrait une démarche personnelle en dehors de la classe* » (enseignant de langue vivante, première). Il convient de « *sortir d'une éternelle logique de sensibilisation pour utiliser réellement les ressources (CDI, Internet notamment). Halte aux séances d'initiation ! (lorsqu'on en reste là ! sans enjeux dans l'ensemble du cours, elles n'ont pas de sens !)* Oui à l'utilisation fréquente, voire rituelle, c'est-à-dire normalement intégrée dans le cours ! » (enseignant d'histoire - géographie, première).

Les enseignants souhaitant intégrer les services du CDI dans

l'apprentissage des élèves à l'utilisation du document sont bien dans la logique du lieu d'aide au travail de l'élève, caractéristique de l'évolution des CDI à la fin des années 1990, qui a elle-même succédé à la logique de rénovation pédagogique des années 1970 et à celle de rassemblement des ressources propre aux années 1960 [3]. De toute évidence, l'entrée dans les années 2000 fera du CDI un système de formation à part entière, tout comme la classe-lieu de formation par excellence - doit désormais s'ouvrir à un système interdisciplinaire d'information et de communication à portée de main de chaque élève.

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA MAÎTRISE DES OUTILS ET RESSOURCES

Pour un petit nombre d'enseignants (7 %), l'amélioration des compétences de leurs élèves en matière de documentation est conditionnée par leurs propres compétences, à acquérir ou perfectionner par le biais d'une formation. Tandis que quelques-uns s'en tiennent à des suggestions d'ordre général : « Des enseignants mieux formés » ; « Sensibiliser les enseignants dès l'institut de formation des maîtres (IUFM) à cette importante question » ; « Formation sur le temps de travail » ; « Stages de formation disciplinaires ciblés » ; « En plus d'une "auto-formation", ne serait-il pas possible d'envisager une formation par ailleurs (stage) qui serait acceptée » ; d'autres, plus nombreux, axent leur demande sur un point précis, en l'occurrence le domaine évolutif des TICE : « D'abord mieux former leurs

professeurs. En ce domaine, surtout dans les secteurs très évolutifs, la bonne volonté ne suffit pas pour maîtriser les outils de documentation disponibles, avec efficacité au niveau de nos élèves » (enseignant de physique - chimie, terminale) ; « Stages une fois ou deux sur les TICE qui évoluent » (enseignant de physique - chimie, cinquième). Certains dévoilent leurs lacunes face à l'outil informatique : « Que je maîtrise moi-même les outils des TICE afin de pouvoir motiver mes élèves » (enseignant de SVT, première) mais aussi leur désarroi devant l'abondance des ressources : « Moi-même, je ne sais pas me documenter, je ne trouve jamais ce que je cherche sur Internet, la profusion me saoule » (enseignant de physique - chimie, première). Leurs *desiderata* englobent donc tant la « connaissance de l'informatique et de ses pratiques » que le fait d'« avant tout, bien connaître les logiciels existants » (enseignant d'histoire - géographie, seconde).

Cependant, des enseignants soulignent que leur besoin en formation va plus loin qu'une simple connaissance de l'outil : il leur importe de savoir comment l'utiliser avec efficacité, dans le cadre pédagogique : « Formation pédagogique au multimédia » (enseignant de français, sixième) ; « Avoir des professeurs formés à l'utilisation d'un cédérom ou d'un site Internet en classe, pour apprendre aux élèves à utiliser Internet : trouver le site, OK, mais après ? » (enseignant d'histoire - géographie, quatrième). Il est clair que les attentes de l'enseignant en matière de formation sont multiples : pour le rendre capable d'aider l'élève dans l'exploration, le

repérage, la sélection des ressources existantes, il lui faut acquérir des compétences autant techniques que pédagogiques : « Donner le temps au professeur de se former réellement au multimédia pour être capable d'accompagner les élèves dans leurs recherches » (enseignant de langue vivante, première) ; « Former leur professeur / utilisation des ressources informatiques : multimédia, Internet (l'auto-formation connaissant certaines limites !) pour un enseignement efficace, par l'exemple » (enseignant de français, première). Conjointement, l'enseignant a besoin de disposer de ressources accompagnées de pistes pédagogiques d'utilisation : « Je ne comprends pas très bien ce que signifie le terme "ressources documentaires" en mathématiques. Il est important de proposer aux enseignants de mathématiques des formations solides sur plusieurs mois, qui leur permettent d'abord de comprendre tout ce qui peut être fait avec les ressources documentaires et comment les utiliser, et où et comment les rechercher. Peut-être alors pourrions nous proposer à nos élèves un enseignement plus diversifié et plus adapté à la vie actuelle ».

Ces suggestions montrent bien que les enseignants sont conscients des enjeux de se former dans le domaine des TICE dont la maîtrise est désormais perçue comme inséparable de celle de la ressource documentaire.

## Méthode

Avec l'appui d'un comité de pilotage réunissant, outre des représentants du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), plusieurs membres de l'inspection ainsi que des personnes ayant des responsabilités et compétences dans le domaine de la pédagogie et des technologies nouvelles au sein du Ministère, la DPD (actuellement direction de l'évaluation et de la prospective, DEP) a lancé une enquête auprès des chefs d'établissements et enseignants exerçant au sein d'un échantillon représentatif de 250 écoles, 250 collèges et 320 lycées d'enseignement général et technologique, publics de la France métropolitaine. L'investigation s'est faite sur le mode déclaratif, à partir de questionnaires écrits proposant des questions fermées et quelques questions ouvertes.

S'agissant du second degré, ont été sollicités 6000 enseignants répartis sur tous les niveaux du collège et du lycée (de la sixième à la terminale) pour l'enseignement des six disciplines suivantes : « français », « histoire - géographie » (incluant éducation civique), « langue vivante », « mathématiques », « physique - chimie », « sciences de la vie et de la terre ».

L'analyse des données recueillies a fait l'objet d'un rapport d'évaluation remis au CNDP au début du mois de mai 2000, juste avant la tenue du séminaire national du Ministère de l'éducation nationale sur « Les politiques documentaires des établissements scolaires » [1].

## À LIRE

[1] « Écoles, collèges, lycées : Les politiques documentaires des établissements scolaires » : Séminaire national organisé par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Palais des Congrès, Versailles, les 9, 10 et 11 mai 2000. Actes publiés par le CRDP de l'académie de Versailles, 2000, 120 p.

[2] Tricot André, *Pratiques documentaires : la construction des savoirs et les démarches d'apprentissage des élèves : quelles compétences développer ?* Actes du séminaire (1), 67-75.

[3] Alava Séraphin, Étévé Christiane, *Médiation documentaire et éducation*. Note de synthèse, Revue Française de Pédagogie, n° 127, avril – mai-juin 1999, 119-164.



## GRAND THÈME

# L'aide individualisée : réflexions et enjeux



## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

Catherine Régnier, professeur agrégée

Chef du bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation de jeunesse

Direction de l'évaluation et de la prospective

**D**epuis les années 1960, l'urbanisation massive, l'augmentation des flux migratoires, ont progressivement rassemblé dans la même classe des élèves très différents de leurs aînés et très différents les uns des autres. Du « collège pour tous », on est passé, dans les années 1980, à un « collège de masse », où, groupés dans un lieu unique avec les mêmes objectifs de formation, les élèves n'ont de fait ni le même âge, ni le même niveau de compétences. Pour les uns, l'École est le lieu où les connaissances s'empilent, pour d'autres on y réalise un projet pour la réussite duquel on travaille par étapes successives. Pour les premiers, l'École reste un monde à part dont les règles de vie sont des contraintes et les finalités méconnues. Pour les seconds, l'École fait sens, ils y acquièrent non seulement les outils intellectuels pour transformer les idées et les représentations qu'ils avaient précédemment, mais aussi les moyens de réfléchir à leur vie affective et relationnelle, voire les moyens de la réguler.

*Dans ce contexte, le traitement de l'hétérogénéité des classes est rapidement apparu comme un corollaire nécessaire à cette massification, l'enjeu n'étant ni de réduire les inégalités socio-culturelles, en atténuant les inégalités entre élèves, ni de donner des enseignements spécifiques à chaque profil culturel, mais de rendre possible les apprentissages en commun.*

*Pour ce faire, on a vu progressivement émerger de multiples initiatives en matière de pédagogie différenciée dans le cadre de dispositifs officiels. Puis, dans les années 1990, parallèlement à la mise en place de structures institutionnelles, inscrites dans les emplois du temps des enseignants et des élèves, la différenciation pédagogique, au sein du « collège de chacun », est devenue l'aide individualisée, glissement de mot et de contenu, qui a correspondu à la promotion, dans le système éducatif, de l'individu-élève.*

*Plusieurs auteurs (F. Clerc, D. Glasman, J.-P. Udave) se sont efforcés de retracer l'arrière plan culturel et sociétal de l'émergence progressive du concept d'aide individualisée.*

*Par une approche aussi systématique que minutieuse, J. Benhaïm retrace l'histoire « institutionnelle » de l'aide individualisée à travers les circulaires*

*de rentrée, depuis une dizaine d'années. On y voit apparaître les tentatives successives de l'institution pour mettre en œuvre des dispositifs, qui, par delà la diversité de leurs appellations et de leurs fonctionnements, expriment la volonté constante de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoirs et savoir-faire hétérogènes, d'atteindre des objectifs communs par des voies différentes. Au fil des rentrées scolaires, les dispositifs préconisés s'accumulent, se juxtaposent mais ne disparaissent jamais. Leurs contours sont flous, on touche à l'expérimentation, on frôle souvent l'innovation.*

*Plusieurs auteurs s'essayent néanmoins, en dépit de la difficulté de l'exercice, à mieux cerner ce qu'est l'aide individualisée.*

*Qu'elle s'intègre à la séquence d'enseignement ou qu'elle ait lieu dans le cadre d'un projet collectif à la suite d'injonctions institutionnelles, il y a toujours, à l'origine de l'aide individualisée, des tensions qui poussent les enseignants à rechercher des moyens d'individualiser l'accompagnement des élèves. Comme en témoignent une cinquantaine de rapports d'équipes innovantes en ce domaine, étudiés par D. Alexandre, les éléments déclencheurs récurrents à la mise en œuvre d'un dispositif d'aide sont le constat de performances scolaires insuffisantes, la crainte de voir des élèves basculer dans un comportement de rupture ou, moins fréquemment, la remise en cause, de la part d'un enseignant, de ses pratiques jugées inefficaces.*

*La conception et la mise en œuvre d'une action d'aide, dans le cadre défini, pourrait être assimilées, comme le suggère F. Clerc, à la résolution d'un problème qui exige un diagnostic préalable des besoins de l'élève, l'efficacité de la réponse proposée dépendant de son degré d'adéquation avec le besoin. C'est pourquoi, B. Gossot, I. Robin, B. Suchaut analysent ce qui, à des niveaux différents, peut être entrepris par l'enseignant et par le chercheur pour aller au plus loin dans la volonté d'identifier les besoins propres des élèves. Tous trois s'appuient sur les résultats des évaluations nationales, en début de CE2 et en 6<sup>e</sup>, qui se prêtent tout particulièrement, parce qu'elles prennent en compte la maîtrise des compétences et non l'estimation approximative des performances des élèves, à faire émerger les causes de la difficulté scolaire, notamment en lecture. La suppression de cet outil diagnostique en classe de seconde est d'ailleurs regrettée par M. Fort, qui propose une réflexion sur le fonctionnement des dispositifs d'aide en classe de seconde : modules et aide individualisée.*

*La relation duelle entre l'enseignant et l'élève a généré, au cours des années, des modalités diversifiées de prise en charge des élèves.*

B. Gossot, I. Robin, B. Suchaut évoquent des activités proposées aux élèves en atelier et au CDI. Au sein du groupe, l'élève peut travailler seul, avec du matériel qui lui est propre, sur des sujets spécifiques dans le cadre d'activités collectives ou en empruntant des méthodes particulières, dans des cursus communs. En pratique, comme l'explique F. Clerc, qui ne répertorie pas moins de sept grandes modalités d'aide, on ne distingue guère entre soutien, remédiation et aide. Souvent, ces expressions conforteraient l'idée selon laquelle l'aide ne concernerait que les seuls élèves en difficulté et s'inscrirait dans un processus cumulatif d'acquisitions.

Il est remarquable de constater que, lorsque les auteurs (D. Alexandre, B. Gossot, I. Robin, B. Suchaut) évoquent la diversité des formes que peut prendre l'aide apportée aux élèves, ils citent tous les mêmes outils. Du côté des élèves, les auteurs parlent de dialogue avec les enseignants, d'adhésion à un projet, d'acceptation d'un contrat. Ce dernier mot est aussi utilisé par J. Beillerot, qui en prenant l'exemple de la relation cognitive spécifique qui se noue entre le directeur de thèse et son doctorant, montre que l'aide est une affaire à deux, qui requiert, de chacun des partenaires, confiance réciproque et reconnaissance mutuelle.

Du côté des enseignants, l'aide paraît devoir être le produit d'un réel travail d'équipe au sein de laquelle les informations concernant l'élève sont partagées et analysées de façon à offrir une réponse circonstanciée et globale. On retiendra, comme le souligne D. Alexandre, combien il est paradoxal que l'individualisation de l'accompagnement de l'élève amène l'enseignant à rompre avec ses pratiques individualistes.

J.-P. Udave s'essaye à répertorier plus précisément les compétences requises de l'enseignant pour accompagner l'élève. Il définit une nouvelle posture professionnelle, D. Alexandre parle d'un nouveau regard porté par l'enseignant, regard caractérisée par la capacité à accueillir l'élève comme il est, à l'écouter, à prendre l'habitude de la réflexion en matière de didactique et d'épistémologie de la discipline.

Ainsi conçue, l'aide individualisée réclame un gros effort en matière de formation. F. Clerc s'attache tout particulièrement à évoquer ce que la formation initiale peut apporter en ce domaine : des connaissances théoriques indispensables, notamment en psychologie et en psychosociologie, et des observations en établissement, qui conduisent à l'analyse, en commun, des pratiques les plus intéressantes. La formation continue aurait plus, dans cette perspective, pour objectif de susciter le doute et d'ébranler des certitudes que de fournir des réponses directement transférables. En tout état de cause, il semble bien que la mise en commun, en formation, des préoccupations, des

*projets des différents personnels concernés, peut faciliter l'émergence d'une coopération intra et intercatégorielle et favoriser un mouvement de capitalisation des expériences et donc l'émergence d'une mémoire collective en matière d'aide apportée à l'élève.*

*Il semble néanmoins que même si les mesures envisagées depuis une quinzaine d'années ont été globalement bien reçues par les acteurs de l'École, la gestion de l'hétérogénéité demeure un sujet délicat au sein de la communauté éducative.*

*Coûteuses en termes de temps et d'efforts, les pratiques de pédagogie différenciée et d'aide individualisée, pour lesquelles, la formation demeure insuffisante, apparaissent encore, pour certains enseignants, comme autant de tâches pouvant parasiter le travail de transmission des contenus. Pour tous les auteurs de cette brochure, l'aide individualisée, réponse en termes d'accompagnement, à un besoin identifié ou exprimé de l'élève, fait partie intégrante des missions de l'enseignant et du processus enseignement apprentissage. À cet égard, P. Savoie montre qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Jusqu'au début du siècle dernier, les surveillants-répétiteurs étaient chargés de l'encadrement organisé et institutionnel du travail personnel des élèves, tandis qu'il revenait aux professeurs, dépositaires d'un savoir disciplinaire, de dispenser un cours magistral centré sur la transmission directe de connaissances. Or, l'évolution pédagogique commencée il y a un siècle et accentuée à partir des années 1960, a progressivement confié à la fonction professorale des pratiques pédagogiques d'encadrement du travail personnel de l'élève, qui étaient extérieures à la classe. P. Savoie rapporte que les réticences actuelles de nombreux enseignants à s'engager dans l'aide individualisée n'auraient pas d'autres origines que leur perception de vivre une forme de déclassement en accomplissant des tâches jadis confiées à des personnels moins qualifiés. Est-ce de cette façon qu'il faut comprendre le rôle joué par les aides-éducateurs dans l'aide individualisée ?*

*Des enseignants, dont F. Clerc se fait ici l'écho, regrettent aussi les effets dommageables qu'une définition imprécise de l'aide individualisée peut avoir dans un établissement : concurrence entre les diverses formes d'enseignement, saturation du temps et de l'espace par la démultiplication des groupes d'élèves, insuffisance et inadéquation des ressources documentaires disponibles pour supporter les séquences d'activité, formes de compétition entre des intervenants différents. Il paraît fréquent, en effet, que les aides-éducateurs, personnels les moins qualifiés et les plus récemment arrivés dans les écoles et les établissements, se voient confier les élèves les plus en difficulté. Ils seraient donc investis de la responsabilité de répondre*

*aux besoins des élèves, qu'ils ne sont pas en mesure d'identifier puisqu'ils ne sont pas évaluateurs.*

*Ce n'est pas la moindre nouveauté de ces articles que de montrer que la pratique de l'aide individualisée, sous quelque forme que ce soit, serait donc porteuse de risques.*

*Examinant tour à tour chacun des objectifs déclarés du dispositif d'« Aide individualisée en classe de seconde », N. Euriat montre les contradictions, souligne les paradoxes, voire les dangers, inhérents à toute innovation et qui peuvent, si l'on n'y prend garde, aller à l'encontre des finalités premières ou aboutir à l'inverse de ce qui est attendu. Que dire, par exemple, de pratiques qui renforcent l'accompagnement de l'élève dans le but avoué de le rendre autonome ?*

*Plusieurs autres auteurs (F. Clerc, D. Glasman, J.-P. Udave) insistent aussi sur l'ambiguïté que la notion d'« individualisation » ajouterait encore à la difficulté de mise en œuvre de l'aide individualisée en enfermant l'élève dans une situation d'apprentissage dans laquelle il doit travailler seul, dans une relation bilatérale avec l'enseignant, sur des activités qui lui sont propres. D. Glasman montre la tension qui existe entre cette notion d'« individualisation », pratique pédagogique et institutionnelle de prise en compte de la diversité individuelle et la notion d'« individuation », qu'il définit comme un processus de construction de l'individu en tant que sujet dans ses rapports avec autrui et avec le monde. Il dénonce, comme le font D. Alexandre et M. Fort, la contradiction évidente qui existe entre la volonté affichée de centrer l'enseignement sur l'individu-élève tout en prônant pour mission à l'École de socialiser cet individu, placé dans un établissement scolaire, décrété lieu d'apprentissage de la citoyenneté. D. Glasman évoque aussi la tentation forte, qui, à trop vouloir s'adapter aux aptitudes de l'élève, pourrait conduire à une réduction des exigences et des programmes d'enseignement et à un accroissement des inégalités. L'auteur insiste enfin sur le véritable danger qu'il y a, à attribuer la difficulté scolaire à l'individu-élève lui-même, et pas aux processus cognitifs trop souvent méconnus des enseignants.*

*Cette collection d'articles enrichit notre connaissance de l'aide individualisée. Le regard synthétique que porte N. Braxmeyer sur l'ensemble des textes proposés ici, rend compte de la variété des perceptions des auteurs, reflet de la diversité de leur position au sein du système éducatif. On retiendra qu'accompagner l'élève est un objectif difficile et qui n'est pas sans risque.*

**À lire :** Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le-Bastard, Bruno Suchaut, « L'aide individualisée en classe de seconde : mise en œuvre et premiers essais d'une innovation pédagogique », revue *Éducation et formations* n° 60, juillet-septembre 2001.



# L'« aide individualisée » au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *L'objet principal de cet article est d'étudier, à travers les circulaires de rentrée concernant le collège depuis la loi d'orientation, l'apparition et l'évolution des termes désignant les principales modalités envisagées pour aider les élèves. La tâche n'est pas aisée car les glissements de sens sont nombreux. Certains dispositifs, pourtant différents, peuvent porter le même nom, un même terme peut désigner à la fois l'élément d'un dispositif et le dispositif lui-même, et surtout, ils sont fortement imbriqués les uns dans les autres, « dispositifs en poupées russes », « dispositifs-phénix » ou « dispositifs-éclairés » en seront quelques exemples. Cependant, tous ces dispositifs ont été mis en place dans la perspective d'une prise en charge des besoins spécifiques des élèves. Ils peuvent s'adresser plus particulièrement aux seuls élèves en difficulté ou chercher à satisfaire les besoins particuliers de tous les élèves.*

Les dispositifs dont il est question dans cet article se situent dans le cadre de la loi d'orientation de 1989, qui a pour objectif de construire un collège pour tous et de faire accéder 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Pour parvenir à ce résultat, des voies diversifiées sont proposées aux élèves : « *Le principe d'égalité des chances conduit, non pas à l'uniformité, mais au contraire à différencier les prestations du service public en fonction des besoins des élèves* ». Les différentes réformes du collège ont réduit le nombre d'heures de cours pour laisser plus de place à des formes d'enseignement permettant des approches pédagogiques variées et plus individualisées et à des activités d'accompagnement (tutorat, programme personnalisé d'aide et de progrès, dispositif d'aide et de conseil, etc.).

Le concept d'*aide individualisée* est difficile à définir ; la seule fois où le terme est employé dans une circulaire, il recouvre des dispositifs spécifiques respectivement mis en œuvre en seconde et en cinquième : « *La qualité des apprentissages des élèves exige, compte tenu de l'hétérogénéité des publics, la mise en place de dispositifs d'aide individualisée : aide méthodologique, études encadrées ou surveillées, permanences, aide aux devoirs et leçons, etc.* » (circulaire du 29/12/98).

Ainsi, l'*aide individualisée* est-elle définie ici comme un ensemble de dispositifs et d'actions aux contours flous, qui permettent de s'adapter à la diversité des élèves et de répondre à leurs besoins spécifiques de façon différenciée. Ces besoins ne

Jeanne BENHAÏM  
Bureau de l'évaluation des pratiques  
et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse  
Direction de l'évaluation et de la prospective

relèvent pas tous de la difficulté scolaire, ils peuvent simplement relever de la singularité de chacun.

L'*aide individualisée* peut intervenir dans le cadre d'enseignements communs (par l'adaptation des progressions en fonction des résultats aux évaluations, par l'organisation des emplois du temps regroupant autrement les élèves, par des activités relevant de la pédagogie de projet, etc.), d'enseignements adaptés, d'aides complémentaires ou de dispositifs spécifiques.

Les dispositifs qui peuvent se rattacher à ce concept sont examinés ci-après. Les modifications de ces dispositifs ou leurs changements de dénomination ne se sont pas faits de façon linéaire de 1989 à aujourd'hui. C'est pourquoi ils seront présentés compte tenu des différentes politiques mises en œuvre en direction du collège au cours de la période.

- 1989-1994 : Mise en place de la *loi d'orientation*
- 1994-1999 : Rénovation du collège
- 1999-2000 : Collège des années 2000
- 2001 : Orientations sur l'avenir du collège

## □ LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE JUSTE APRÈS LA LOI D'ORIENTATION (1989-1994)

Très vite après l'adoption de celle-ci, des classes « spécifiques » sont mises en place pour accueillir les élèves les plus en difficulté.

### La création de classes pour les élèves en difficulté

La quatrième d'aide et de soutien et la troisième d'insertion (circulaires du 28/01/91 et 20/01/92) sont ainsi créées pour des élèves qui, au cours de leur scolarité de collège, voient leurs difficultés s'accroître au point de n'être plus en mesure de tirer profit des situations d'apprentissage ordinairement offertes.

Dans ces deux classes, alternent séquences d'enseignement au collège et stages en milieu professionnel. L'enseignement s'appuie sur une démarche de projet et des effectifs suffisamment réduits pour « permettre de mettre en œuvre une pédagogie personnalisée et individualisée ». L'élève est suivi par un

enseignant et par un tuteur. Les situations d'apprentissage mises en œuvre en milieu professionnel sont à l'origine d'activités conduites pendant les périodes passées dans l'établissement scolaire. Les stages, quant à eux, permettent la découverte de divers secteurs professionnels et une mise en situation de travail authentique. Ils s'inscrivent dans un projet d'insertion - formation visant une formation qualifiante de niveau V (CAP, BEP).

*La Rénovation des collèges* et les réformes qui la suivirent, le *Collège des années 2000*, reprennent le dispositif d'aide et de soutien sans remettre en cause les principes qui le régissent à savoir « prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous ». La circulaire du 09/01/98 rappelle néanmoins que l'on doit fournir une attention particulière pour « éviter toute dérive qui transformerait ces dispositifs en filières de relégation ».

### Les évaluations nationales de début de sixième

Les évaluations nationales mises en œuvre pour la première fois à rentrée 1989 ne sont pas à proprement parler une mesure d'aide individualisée, mais, en facilitant le diagnostic des difficultés scolaires à l'entrée de la sixième (ainsi que du CE2), elles permettent d'orienter les enseignements, de différencier les pédagogies et de mettre en place des progressions adaptées à la diversité des élèves. Les différentes circulaires de 1989 à 2002 rappellent cet usage encore trop peu fréquent : « La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin ». (circulaire du 18/11/98).

## □ LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE LORS DE LA RÉNOVATION DU COLLÈGE (1994-1999)

Les moyens mis en œuvre tout au long de la période pour répondre à la diversité des élèves sont variés et ont des objectifs divers : prise en charge spécifique de la difficulté scolaire, (dispositif de consolidation et Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès),

recours à une grande souplesse de l'organisation des enseignements pour mieux prendre en compte les besoins et les intérêts de chaque élève (heures de renforcement et de soutien, effectifs allégés, parcours diversifiés, travaux croisés puis itinéraires de découvertes), aide aux élèves sur le plan de leurs méthodes de travail et d'apprentissage (organisation des études dirigées et encadrées), dispositifs spécifiques destinés à prévenir les risques de rupture scolaire et sociale (dispositif relais, programme Nouvelles Chances). Une refonte des programmes du collège soumis à consultation nationale en 1995 et une réorganisation des cursus au collège en trois cycles au lieu de deux leur sont associées.

### Dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire

#### → Le dispositif de consolidation

Le dispositif de consolidation des acquis en 6<sup>e</sup> est mis en œuvre pour les élèves qui ne maîtrisent pas, à l'entrée de cette classe, les compétences exigibles pour réussir leur scolarité au collège. La circulaire du 10/05/96 définit les deux formes que ce dispositif peut prendre :

- « un dispositif intégré, où les élèves sont regroupés pour des enseignements ou des activités spécifiques mais appartiennent à des classes différentes qu'ils rejoignent pour des cours communs ;
- une division différenciée, à petits effectifs, en général mise en place pour répondre à des difficultés globales d'apprentissage ».

D'emblée, le terme de « dispositif de consolidation » apparaît polysémique. En effet, il recouvre, d'une part, le « dispositif intégré » (ou les « groupes de consolidation » pour reprendre le terme utilisé par la circulaire du 09/01/98) qui consiste à faire bénéficier d'une aide supplémentaire, pendant quelques heures par semaine, des élèves qui appartiennent par ailleurs à une 6<sup>e</sup> « banale », et, d'autre part, la « classe de consolidation » qui accueille tout au long de l'année des élèves jugés en grande difficulté dès l'entrée du collège.

La crainte de voir ces « classes de consolidation » devenir des classes de relégation a conduit (circulaire du 09/01/98) à préconiser expressément « des groupes

de consolidation, afin d'éviter la constitution de classes de consolidation en autant de filières. L'isolement d'un groupe d'élèves en difficulté, même conçu pour répondre à leurs besoins spécifiques, est une situation moins favorable aux apprentissages. Il faut donc privilégier les dispositifs intégrés ».

Le Collège des années 2000, tout en réaffirmant qu'une attention particulière doit être portée aux élèves en grande difficulté, fait en même temps le constat qu'après trois ans de mise en œuvre, le « dispositif intégré » n'a pas atteint les objectifs de consolidation des performances scolaires qui lui étaient assignés et que la « classe de consolidation » contribue à marginaliser les élèves. C'est pourquoi la circulaire du 12/07/99 incite les collèges à « individualiser davantage la prise en charge de ces élèves en leur offrant la possibilité de travailler en très petits groupes, plusieurs heures par semaine, afin de combler leurs lacunes dans la maîtrise des langages. Ces « heures de remise à niveau » en 6<sup>e</sup> et d'aide individualisée en 5<sup>e</sup> seront réservées aux établissements où des besoins d'aide aux élèves en très grande difficulté sont identifiés. (...) Dans le cadre de cette nouvelle organisation, les classes spécifiques de consolidation n'ont plus lieu d'être ».

Depuis la rentrée de septembre 1999, les heures de remise à niveau remplacent ou exceptionnellement complètent le dispositif intégré de consolidation. Mais la différence entre l'un et les autres n'apparaît pas clairement, d'autant que : « À la rentrée 2000, afin de venir en aide aux élèves de manière souple, selon le type de difficulté identifié, les deux dispositifs ont vocation à être confondus » (circulaire du 13/01/00).

#### → Le programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP)

La circulaire du 18/11/98 définit un Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP), dont la mise en place s'appuie sur les évaluations nationales et qui concerne essentiellement les élèves repérés comme ne maîtrisant pas les compétences de base. Une analyse fine des résultats des élèves à l'évaluation à l'entrée en sixième et de leur livret transmis par l'école au collège, fournit à l'équipe pédagogique des éléments pour construire chaque PPAP.

« L'équipe pédagogique construit également pour chaque élève concerné et avec lui, à partir de ces éléments, un programme personnalisé d'aide et de progrès qui peut naturellement s'intégrer dans le travail mis en œuvre par les groupes temporaires de consolidation. Tous les enseignants et les personnels non enseignants y sont associés. La mise en œuvre de cette action s'effectue dans le cadre du dispositif de consolidation et des études dirigées mais également dans toutes les matières et toute autre action scolaire ou périscolaire. Chaque élève en grande difficulté bénéficie d'un adulte tuteur au sein du collège ».

Instauré au premier trimestre de l'année scolaire 1998-1999, le PPAP n'est plus évoqué dans les textes de la rentrée 1999. Le collège des années 2000 fait référence à des heures de remise à niveau en 6<sup>e</sup> et à l'aide individualisée en 5<sup>e</sup>.

Trois ans après, la deuxième circulaire relative aux *Orientations sur l'avenir du collège*, du 10/04/02 (la première, du 08/06/01, n'en dit rien) évoque à nouveau le dispositif : « (...) Les établissements bénéficient d'une large autonomie, qu'il convient d'utiliser pour prendre des initiatives en matière de regroupements d'élèves sous la forme d'ateliers de soutien ou de remise à niveau, d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, ou encore sous la forme de programmes personnalisés d'aide et de progrès ».

### **Dispositifs de prise en charge des besoins spécifiques de chaque élève**

#### **→ L'organisation souple des enseignements et la possibilité d'effectifs allégés**

La *Rénovation du collège* (circulaire du 04/05/95), reprend un dispositif mis en place par l'arrêté du 14/11/85 qui attribuait à chaque division de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> des heures destinées à permettre le renforcement ou le soutien dans des disciplines choisies par l'établissement. Mais, en 1995, les heures mises à la disposition des équipes (2 heures hebdomadaires en 6<sup>e</sup> et 3h30 en 5<sup>e</sup>) sont destinées à « organiser des enseignements en effectifs allégés ou recourir à d'autres formes d'enseignement », les équipes de 5<sup>e</sup> ayant en plus la possibilité d'utiliser ce contingent pour des parcours diversifiés.

Cette mesure est reprise dans la circulaire du 08/01/01 concernant les *Orientations sur l'avenir du collège*, avec une modification : en 2001, en 5<sup>e</sup>, le choix ne se situe plus entre effectifs allégés et parcours diversifiés, mais entre effectifs allégés et « toute autre forme de différenciation pédagogique ».

#### **→ Des parcours diversifiés aux itinéraires de découverte**

Les parcours diversifiés destinés au cycle central du collège (cinquième et quatrième) se réfèrent à une démarche pédagogique de projet, avec un objectif de production en interdisciplinarité : textes, élaboration d'un dossier, réalisation d'un objet ou d'un système, d'une œuvre artistique, etc. Le projet est ici un support destiné à développer la maîtrise d'apprentissages fondamentaux et de compétences transversales, tout en redonnant aux élèves le goût d'apprendre : « Prenant appui sur les domaines d'excellence des élèves, [les parcours diversifiés] mettent en œuvre les détours pédagogiques nécessaires pour que les élèves effectuent ces apprentissages, et souhaitables pour renforcer leur motivation ». (10/05/96)

À plusieurs reprises des circulaires précisent ce que ne sont pas ces parcours :

– « (...) il convient d'éviter qu'ils ne se limitent à compléter les enseignements par des activités de type club ou foyer socio-éducatif. Leur conception et leur mise en œuvre doivent prendre en compte les objectifs d'apprentissage de la classe de cinquième. » (circulaire du 10/05/96)

– « En tout état de cause, prendre en compte la diversité des élèves ne saurait se limiter à traiter la difficulté scolaire, et mettre en œuvre des parcours diversifiés ne se confond pas avec une pédagogie de soutien. » (circulaire du 27/02/97)

– « Il n'est guère souhaitable de proposer des « classes avec parcours » et des « classes sans parcours », non plus que de confondre classes à dominante et classes de niveau ; prendre appui sur le choix des élèves pour constituer les groupes permet en général d'éviter cet écueil. » (circulaire du 27/02/97).

Le Collège des années 2000 abandonne les parcours diversifiés en quatrième au profit des travaux croisés, que les établissements sont invités à mettre en œuvre à la rentrée 1999 et qui deviennent

obligatoires à partir de la rentrée 2000. Mais la circulaire du 13/01/00 qui définit les travaux croisés, n'indique pas explicitement la différence avec l'ancienne mesure : « *La possibilité d'organiser l'an passé, en classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, des "parcours diversifiés" (...) est maintenue en classe de 5<sup>e</sup>, où elle a fait ses preuves ; elle sera renforcée, à partir de la rentrée 2000, au niveau de la classe de 4<sup>e</sup> pour laquelle sont créés des "travaux croisés". Les travaux croisés, qui se substituent en classe de 4<sup>e</sup> aux parcours diversifiés (...) mettront obligatoirement à contribution deux disciplines au moins.* »

En 2001, les *Orientations sur l'avenir du collège* remplacent les parcours diversifiés et les travaux croisés par les itinéraires de découverte pour les classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, expérimentés et généralisés à la rentrée 2002 : « *Les itinéraires de découverte s'inscrivent dans la continuité des parcours diversifiés et des travaux croisés qui, depuis quelques années, ont installé ou confirmé les pratiques interdisciplinaires au collège. Les itinéraires de découverte visent à généraliser ces pratiques, en les référant explicitement aux programmes des différentes disciplines. (...)* » (circulaire du 10-4-02)

C'est la référence explicite aux programmes des différentes disciplines, qui semble être l'apport principal des itinéraires de découverte, ce qui est confirmé par la circulaire du 08/06/01 : « *À la rentrée 2002, les itinéraires de découverte devront s'inspirer des quatre domaines interdisciplinaires suivants : la nature et le corps humain, les arts et les humanités, les langues et les civilisations, la création et les techniques.* »

En dehors de cet aspect, la « triple ambition [qui] doit animer la mise en œuvre des itinéraires de découverte » rejoint les objectifs assignés aux dispositifs antérieurs :

- « *donner davantage de sens aux contenus d'enseignement et développer l'autonomie des élèves dans leur travail scolaire ;*
- *contribuer à la valorisation des goûts et aptitudes des élèves, par l'exploration de différents domaines d'étude, et faciliter ainsi la préparation des projets d'orientation ultérieurs ;*
- *élargir l'espace d'initiative des équipes pédagogiques à travers la conception des thèmes et sujets d'étude ainsi que le suivi et l'évaluation des travaux des élèves.* » (circulaire du 10/04/02)

Il semble donc que, au-delà des termes utilisés, parcours diversifiés, travaux croisés et itinéraires de découverte désignent dans la réalité des dispositifs très semblables s'inscrivant dans une continuité d'objectifs.

### Les études dirigées et encadrées

C'est la circulaire du 19/07/94, qui n'est plus en vigueur aujourd'hui, qui institue les études dirigées et les études surveillées (qui deviendront ensuite études encadrées). La note de service du 4 mai 1995, qui généralise l'expérimentation en 6<sup>e</sup>, décrit abondamment cette mesure.

En sixième, « *l'horaire d'enseignement de l'élève est augmenté, au minimum, de deux heures d'études, qui seront financées sur la base d'une dotation spécifique affectée aux établissements.*

*Les études s'adressent à tous les élèves de sixième car elles constituent pour eux un facteur déterminant de réussite (...).*

*Les études dirigées qui visent à donner aux élèves les moyens « d'apprendre à apprendre » apportent une aide méthodologique (compréhension des consignes, acquisition de méthodes, utilisation d'outils, etc.) pour la préparation des devoirs et des leçons et pour une meilleure appropriation des enseignements dispensés dans les cours. Si elles n'excluent pas dans certains cas le soutien didactique dans une discipline, elles ne doivent en aucun cas être confondues avec des activités prolongeant les cours.*

*Les études encadrées seront organisées à l'intention des élèves qui maîtrisent le mieux les méthodes de travail. Elles leur permettent d'effectuer leur travail personnel au sein du collège, de disposer de ressources documentaires et de bénéficier d'une aide ponctuelle de la part des personnels chargés de l'encadrement des études ».*

En cinquième, les établissements peuvent organiser, selon le même cadre souple qu'en sixième, deux ou trois heures d'études dirigées ou encadrées. La circulaire du 10/05/96 précise : « *Contrairement à la sixième, [les études en 5<sup>e</sup>] ne concernent pas la totalité des élèves, mais constituent un encadrement pédagogique complémentaire destiné à des élèves qui ne font pas encore preuve d'une autonomie suffisante dans leur travail ».*

Élément majeur de la *Rénovation des collèges*, les études dirigées et encadrées sont citées dans presque toutes les circulaires de cette période (19/07/94, 04/05/95, 21/12/95, 10/05/96, 27/02/97, 09/01/98).

La note de service du 07/06/99 précise : « *Ce dispositif a fait ses preuves. Il sera progressivement renforcé* ». Le dispositif est systématiquement repris dans les circulaires des 13/01/00 et du 23/06/00, qui le décrivent à peu près dans les mêmes termes. Les études dirigées et encadrées constituent désormais un acquis au collège.

### Dispositifs de prise en charge des élèves en risque de rupture scolaire et sociale

#### → Les dispositifs relais

Depuis 1994, à l'initiative d'acteurs de terrain, se sont développées des classes destinées à des élèves en situation de rejet de la scolarité, voire déscolarisés. Ces classes sont organisées avec le soutien de partenaires extérieurs, notamment la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et les collectivités territoriales.

La circulaire du 12/06/98, qui organise et étend le dispositif, en fournit les prescriptions générales : le public concerné par les classes relais est constitué d'élèves de collège, « *faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège* ». (...)

(...) *L'emploi du temps des élèves, établi au cas par cas, est évolutif et adapté selon leur situation, leurs capacités et leur progression sans pour autant négliger les effets positifs, tant pour la resocialisation que pour la rescolarisation, des relations entre élèves et du travail en groupe* ».

En principe, les élèves, qui restent inscrit dans leur collège, ne sont affectés dans ces classes que pour un

temps limité et ont vocation à rejoindre une voie « normale » de formation<sup>1</sup>.

Ces dispositifs relais sont repris aussi bien par le *Collège des années 2000* que dans les nouvelles orientations de 2001 (circulaire du 08/06/01).

#### → Le programme « Nouvelles Chances »

Le programme **Nouvelles Chances** a regroupé une palette de dispositifs déjà existants pour des collégiens au bord de la rupture : 4<sup>e</sup> d'aide et de soutien et 3<sup>e</sup> d'insertion, classes relais, possibilité de changer d'établissement sur la base d'un projet individualisé, parcours individualisés en entreprises, etc. Ces dispositifs, décrits dans la circulaire du 17/05/99, sont repris dans le *Collège des années 2000* puis dans les *Orientations sur l'avenir du collège* (circulaire du 08/06/01).

### LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE DANS LE CADRE DU COLLÈGE DES ANNÉES 2000

Les ambitions du *Collège des années 2000* s'inscrivent dans la continuité de la *Rénovation des collèges* : « *Prendre en considération des élèves différents dans un collège pour tous* ». Une consultation nationale et une évaluation des dispositifs mis en place précédemment ont conduit à les pérenniser et ont permis d'ajouter de nouveaux dispositifs aux précédents.

#### L'aide individualisée en cinquième

L'*aide individualisée* en 5<sup>e</sup> mise en place à la rentrée 1999 est initialement appelée, comme en 6<sup>e</sup>, « heures de mise à niveau », et ne s'en distingue d'ailleurs pas fondamentalement, mais la circulaire du 12/07/99 modifie la terminologie adoptée pour la 5<sup>e</sup> : « *Les élèves peuvent bénéficier au maximum de six heures de remise à niveau en 6<sup>e</sup> et trois heures d'aide individualisée en 5<sup>e</sup> par semaine, dans le cadre de petits groupes ne dépassant pas huit élèves afin d'assurer une véritable prise en charge personnalisée* ». Les autres circulaires relatives au collège des années 2000 reprendront toutes la description de cette mesure, sans la modifier.

#### NOTE

1. Les classes-relais : *Note d'information* 00-28 septembre 2000 et les *Dossiers* n° 116, juillet 2000, MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, François Alluin et Jeanne Benhaïm.

## Le tutorat

Contrairement aux autres mesures, dont les descriptions sont parfois très détaillées et reprises à chaque nouvelle circulaire (c'est le cas des études dirigées et encadrées, par exemple), le terme de tutorat n'est jamais défini dans les textes officiels. Or, les préconisations varient fortement : le **tutorat** est, selon le cas, une aide pédagogique ou un espace de dialogue, il est destiné aux élèves de niveau moyen, de niveau faible, ou aux élèves en rupture ; il est pratiqué par des enseignants, des adultes du collège, des intervenants extérieurs ou des élèves plus âgés. Puisque les activités correspondantes sont très différentes les unes des autres, le tutorat a des contours plus que flous. Il est significatif de remarquer qu'en onze ans, entre 1989 et 2000, le terme de tutorat n'est employé qu'une seule fois, dans la circulaire du 27/02/97 : « *Il est nécessaire d'accompagner les élèves à l'issue d'une classe de consolidation. (...) Un passage en cinquième assorti d'un accompagnement pédagogique, voire d'un tutorat, se révèle souvent plus efficace qu'un doublement de la sixième* ».

Ce n'est qu'avec le *Collège des années 2000* que le tutorat est érigé en une véritable mesure et devient un espace de dialogue et de confiance. La note de service du 07/06/99 en définit les objectifs : « *Permettre à l'élève de parler de lui-même, de ses difficultés scolaires ou de tout autre problème qu'il rencontre... de reprendre confiance en lui et de mieux s'intégrer à la classe, restaurer l'estime de soi, trouver des solutions adaptées, prévenir les problèmes de comportement dans le collège, de démotivation et d'absentéisme (...) Le tutorat peut être étendu, à l'exemple de ce qui se fait dans certains collèges, aux élèves de 3<sup>e</sup> prenant en charge un élève de 6<sup>e</sup> ou à d'autres adultes, en liaison avec le collège (association de soutien scolaire, retraités de l'Éducation nationale)* ».

Il semble ainsi ne plus exister aucune trace d'une aide scolaire dans cette définition. Sans doute est-ce la raison pour laquelle le *Collège des années 2000* propose une autre forme de tutorat, dans le cadre des « dispositifs d'aide personnalisée aux élèves », particulièrement « *en cas de difficultés scolaires ou comportementales* ».

Dans les *Orientations sur l'avenir du collège*, on retrouve le tutorat qui doit, comme toute action d'accompagnement du travail personnel, « *s'articuler étroitement avec les apprentissages scolaires* » (circulaire du 10/04/02). Au sein du « dispositif d'aide et de conseil », il est destiné à des élèves « *en difficultés scolaires et comportementales graves* ».

Le terme de tutorat recouvre donc une réalité très hétéroclite.

## La création d'un livret de compétence en 3<sup>e</sup> et le nouveau bulletin trimestriel

Le livret de compétence en 3<sup>e</sup> comme le nouveau bulletin trimestriel au collège mis en place avec le *Collège des années 2000*, relèvent de l'aide individualisée dans la mesure où un effort particulier est demandé aux enseignants pour individualiser leurs commentaires de façon à permettre aux élèves de progresser dans la connaissance d'eux-mêmes : « *La création d'un livret de compétences qui suivra l'élève tout au long de sa scolarité au collège : c'est à partir des compétences acquises et recensées dans ce livret que les conseils pour l'orientation seront donnés et non comme c'est trop souvent le cas, à partir de ses déficits. (...) Dans le même esprit, le bulletin trimestriel fera apparaître les progressions et compétences des élèves* » (circulaire du 07/06/99).

## Les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves

Un terme nouveau, cité pour la première et unique fois dans la circulaire du 23/06/00, regroupe des mesures déjà en vigueur destinées à fournir un suivi individualisé aux élèves en cas de difficultés scolaires ou comportementales : « *L'année passée, les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves ont bien fonctionné dans les établissements où ils ont été mis en œuvre : heures de remise à niveau en classe de sixième, aide individualisée en cinquième, poursuite du travail d'aide et de soutien en classe de quatrième. La poursuite de l'application de ces dispositifs reste un des axes forts de la rentrée 2000. (...)* ».

Plus loin dans la circulaire, d'autres mesures sont citées comme étant également intégrées dans les

« dispositifs d'aide personnalisée aux élèves » : « (...) *L'aide personnalisée (...) trouvera enfin toute sa dimension dans la poursuite de la mise en œuvre des études dirigées ou encadrées. Le tutorat a également été mis en place de façon encourageante (...)* ».

En résumé, ce terme décrit une réalité assez proche de ce qui a été regroupé dans cet article sous le vocable « aide individualisée » !

## □ DISPOSITIFS MIS EN PLACE LORS DES NOUVELLES ORIENTATIONS PRISES SUR L'AVENIR DU COLLÈGE

La circulaire du 08/06/01 fait état, dans le cadre des Orientations sur l'avenir du collège, d'un constat d'insatisfaction : « *Au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication de mesures d'aide aux élèves. Bien que des moyens importants aient été consacrés à ces mesures, surtout dans les collèges confrontés à une concentration d'élèves en difficulté, leurs effets, tels qu'ils ont été constatés par l'inspection générale de l'Éducation nationale, n'ont pas toujours eu l'efficacité attendue* ».

C'est pourquoi, désormais, aucun dispositif ne sera plus imposé. La circulaire du 08/06/01 explique : « *Désormais, en effet, les moyens affectés à chaque collège pour réaliser son projet seront globalisés dans une même enveloppe. Le conseil d'administration de l'établissement aura à se prononcer sur la répartition de ces moyens, d'une part en référence aux horaires d'enseignement définis au niveau national, d'autre part en réponse aux besoins spécifiques de sa population scolaire. (...)* »

L'autonomie donnée aux établissements va même jusqu'à les autoriser, le cas échéant, à mettre en œuvre des dispositifs dérogatoires par rapport aux programmes en vigueur, des « *dispositifs spécifiques temporaires et dérogatoires sur la base d'un projet pédagogique peuvent être établis* » circulaire du 10/04/02.

À partir de là, et jusqu'à la période actuelle, si de nouveaux termes apparaissent, ils correspondent à des réalités aux contours volontairement flous,

qui reprennent des dispositifs ou des mesures déjà existants.

## Dispositif d'accompagnement du travail personnel des élèves en sixième

Les circulaires du 08/01/01 et du 10/04/02, qui marquent le début des *Orientations sur l'avenir du collège*, utilisent un terme nouveau : « le dispositif d'accompagnement du travail personnel »

Elles préconisent des dispositifs diversifiés dans leurs modalités afin que les élèves en difficulté en tirent le meilleur profit. À cet égard ces textes rappellent le rôle essentiel du professeur :

- dans l'accompagnement au travail personnel des élèves pendant les activités de classe en articulation avec les apprentissages,
- dans les actions extérieures à la classe : études, permanences d'enseignants ou encore entretiens ponctuels.

Ces circulaires insistent sur la nécessité de réguler ces différents aspects de l'aide, en fonction des objectifs préalablement fixés, du rythme des apprentissages et des acquisitions des élèves.

## Dispositifs d'aide et de conseil

Le nouveau terme de « **dispositifs d'aide et de conseil** » présenté dans les circulaires du 08/06/01 et du 10/04/02, regroupe lui aussi des dispositifs existant déjà mais destinés plus particulièrement aux « élèves en rupture ».

La circulaire du 10/04/02 explique la nécessité de mesures spécifiques pour ce type de population : « *Ces élèves, qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématiques, ont besoin d'une action déterminée dans le temps, pour consolider les acquis nécessaires à une scolarité réussie dans le second degré. C'est dans cette perspective que les nouvelles dispositions arrêtées pour l'organisation horaire des enseignements, tant en sixième que dans le cycle central, prévoient la possibilité pour les équipes pédagogiques de construire des dispositifs plus spécifiques, le cas échéant dérogatoires par rapport aux programmes en vigueur* ».

Parmi les dispositifs concernés, la circulaire du 08/06/01 envisage le tutorat comme corollaire au travail en équipe :

« (...) Ainsi dans le cadre du dispositif d'aide et de conseil, on peut envisager leur prise en charge temporaire par un tuteur ou un référent, adulte de l'établissement ou élève de troisième par exemple pour des élèves plus jeunes. Le tutorat concerne généralement un nombre réduit d'élèves, pour lesquels des activités hors les heures de cours favorisent le dialogue et valorisent ceux qui sont en situation d'échec. Par ailleurs les réponses apportées sont d'autant plus pertinentes qu'elles associent les familles à la démarche ».

Dans le cadre d'un dispositif d'aide et de conseil, le tutorat est destiné à des élèves « en difficultés scolaires et comportementales graves » et non plus simplement aux « élèves en difficulté » comme dans le « dispositif d'accompagnement du travail personnel des élèves ».

Cette évolution, d'un tutorat uniquement pédagogique à un tutorat d'ordre éducatif, avait déjà été préconisée, comme évoqué plus haut, dans la note du 07/06/99 sur le Collège des années 2000 : « L'enfant ou l'adolescent pourra ainsi, au sein même du collège, établir une relation privilégiée avec un adulte-tuteur auquel il pourra parler en confiance, qui le suive et qui fasse le lien avec la famille, avec le professeur principal et toute autre personne utile. C'est un dispositif souple, ponctuel ou durable (...) selon les besoins d'accompagnement et les problèmes de comportement éventuellement posés ».

Les circulaires du 08/06/01 et du 10/04/02 précisent aussi : « À tous les niveaux, vous veillerez à développer pour les élèves qui manifestent des difficultés d'ordre comportemental des dispositifs "d'aide et de conseil". Des ruptures aménagées et temporaires dans la scolarité de ces publics sont souvent mieux ajustées et préférables à des solutions externes. Plus souples, elles dégagent des conditions plus favorables au retour des élèves dans leur classe d'origine ».

Les *Orientations sur l'avenir du collège* donnent au dispositif relais aussi bien qu'au programme *Nouvelles Chances*, la dénomination de dispositifs d'aide et de conseil.

## □ VERS UNE TYPOLOGIE DES FORMES DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Ainsi, les différentes prescriptions d'« aide individualisée » fournies depuis la loi d'orientation ne se substituent pas forcément aux précédentes dans un processus clairement identifié. Les dispositifs peuvent ainsi se juxtaposer, se recouper, s'articuler, et/ou s'emboîter, apparaître ou disparaître, parfois sans qu'aucune circulaire n'en ait fait état, ou enfin partager la même dénomination. Une typologie peut être établie, qui rend compte de tous ces recouvrements ou glissements de sens :

– les dispositifs en « poupées russes » : les mesures, dispositifs, ou autres programmes ne sont pas distincts les uns des autres, mais s'emboîtent, parfois même sur plusieurs niveaux :

\* le **PPAP** « s'effectue dans le cadre du dispositif de consolidation et des études dirigées mais également dans toutes les matières et toute autre action scolaire ou périscolaire » ;

\* les **dispositifs d'aide personnalisée** aux élèves regroupent « heures de remise à niveau en classe de sixième, aide individualisée en cinquième, poursuite du travail d'aide et de soutien en classe de quatrième. (...) études dirigées ou encadrées, et le tutorat » ;

\* les « **dispositifs d'accompagnement du travail personnel** » des élèves, regroupent « les diverses modalités d'études, les différentes formules de tutorat, mais aussi des expériences de permanences réalisées sur le terrain » ;

\* le programme **Nouvelles Chances** comprend une palette de dispositifs déjà existants : les 4<sup>es</sup> d'aide et de soutien et les 3<sup>es</sup> d'insertion, les classes relais, le changement d'établissement (s'il repose sur un projet individualisé) ou encore des expériences avec des entreprises sous forme de parcours individualisés pour des collégiens au bord de la rupture ;

\* les **dispositifs d'aide et de conseils** regroupent le tutorat, les dispositifs dits "d'inclusion", l'intervention d'une équipe pluriprofessionnelle, le dispositif "classes-relais", le programme **Nouvelles Chances**, le dispositif "École ouverte".

Ainsi, les dispositifs-relais sont un élément du programme Nouvelles Chances qui fait lui-même partie des dispositifs d'aide et de conseils.

– **les dispositifs-phénix** : ce sont des dispositifs qui disparaissent puis réapparaissent, ou encore dont les circulaires ne parlent plus, sans qu'il soit précisé s'ils sont abandonnés ou maintenus. C'est le cas du *tutorat*, ou du *PPAP*. Ce dernier, après avoir été explicitement abandonné par la circulaire du 12/07/99 au profit des heures de remise à niveau, refait surface trois ans après, dans la circulaire du 10/04/02, qui le présente comme une possibilité ayant toujours été à la disposition des établissements : « (...) *prendre des initiatives en matière de regroupements d'élèves sous la forme d'ateliers de soutien ou de remise à niveau, d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, ou encore sous la forme de programmes personnalisés d'aide et de progrès* ».

– **les dispositifs-éclairés** : ce sont des dispositifs cités une seule fois et dont on n'entend plus parler dans les circulaires ultérieures. C'est le cas du *dispositif d'aide personnalisée aux élèves* cité pour la première et unique fois dans la circulaire du 23/06/00. On peut également mettre dans cette catégorie le *PPAP*, dispositif dont on apprend en même temps la suppression et qu'il a été mis en œuvre un an auparavant (ce qui n'était pas explicité par les circulaires de l'époque).

– **les « dispositifs-partie-d'un-tout »** : ce sont des éléments de dispositif qui portent le même nom que le dispositif lui-même. Le terme de *dispositif de consolidation*, par exemple, signifie à la fois le dispositif « intégré » et le dispositif comprenant les classes de consolidation et les dispositifs « intégrés ». Le terme de dispositif relais présente exactement le même glissement de langage.

Quant au terme *d'études dirigées*, il est parfois employé comme un terme générique qui signifierait indistinctement les *études dirigées* et les *études encadrées*.

– **les dispositifs-jumeaux** : ce sont des dispositifs semblables mais qui ne portent pas le même nom : les *heures de remise à niveau* en 6<sup>e</sup> et *l'aide individualisée* en 5<sup>e</sup>, *l'aide personnalisée aux élèves* et *l'accompagnement du travail personnel* ou encore *les parcours diversifiés* devenus *travaux croisés* puis *itinéraires de découverte*.

– **les dispositifs fourre-tout** : ce sont des dispositifs présentés sous un seul vocable, mais qui en réalité, peuvent être très différents les uns des autres : par exemple, les différentes formes que peut recouvrir le terme de *tutorat*.



Les instructions, directives ou recommandations officielles relatives à l'aide individualisée sont donc nombreuses, complexes et peuvent paraître parfois contradictoires. Elles semblent refléter, depuis une dizaine d'années, une tendance au pragmatisme dans la mise en place de ces très nombreux dispositifs. Souvent adoptés à partir d'initiatives de terrain, expérimentés, évalués, ces dispositifs sont maintenus, renforcés ou remplacés, selon une procédure décrite dans la circulaire du 10/05/96 : « *Le processus de rénovation retenu est progressif et pragmatique. Il prend en compte les dispositifs antérieurs qui ont fait la preuve de leur efficacité et, sans imposer de réforme construite a priori, procède par étapes, en associant les acteurs de terrain grâce à l'expérimentation conduite niveau par niveau avant toute généralisation* ».

Tout au long de la période, ce qui anime manifestement les acteurs de terrain d'un côté, les responsables nationaux de la politique éducative de l'autre, est le même souci : « différencier les prestations du service public en fonction des besoins des élèves », au sein d'un collège qui les accueille tous. Il est particulièrement intéressant de noter que dans nombre de cas, les responsables de la politique éducative ont validé et cherché à étendre des initiatives « de terrain » jugées positives. Cette volonté de diffuser de « bonnes pratiques » explique très certainement le foisonnement des dispositifs et les contradictions qui peuvent apparaître au fil des recommandations successives. Une autre raison peut également être évoquée à ce sujet. Les inflexions des dispositifs, les différentes appellations sous lesquelles ils apparaissent, disparaissent et réapparaissent, traduisent sans doute tout au long de la période le souci des responsables éducatifs de ne pas voir un dispositif d'aide aux élèves se transformer progressivement en filière de relégation pour les élèves les plus en difficulté.

S'il fallait, à l'issue de cette revue des textes sur plus d'une décennie, tenter de dégager des tendances, on pourrait en proposer deux :

- la volonté de laisser aux collègues de plus en plus d'autonomie dans la recherche et la mise en œuvre de dispositifs très variés qu'il leur appartient d'imaginer ou tout au moins d'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves,
- l'insistance croissante mise sur la question des méthodes de travail de l'élève, sur l'aide à son travail personnel et sur la nécessité de s'appuyer sur ses centres d'intérêt pour le motiver et l'aider à apprendre.

### À LIRE

R. Cahuzac, J.-P. Delahaye, B. Doriath, *Les dispositifs de formation en alternance au collège*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2003-002, Janvier 2003.

## Annexe – Rappel chronologique des principales circulaires ayant trait à l'aide individualisée de 1989 à 2002

Année de la rentrée	Date de la circulaire	Dispositifs et actions d'« aide individualisée » cités dans les circulaires
<b>Depuis la loi d'orientation</b>		
89	21/12/88	<b>Préparation de la rentrée 1989 dans les collèges et lycées</b> (dispositions générales)
91	28/01/91  (texte plus en vigueur)	<b>Orientation à l'issue de la classe de 5<sup>e</sup> et accueil de tous les élèves dans le cycle d'orientation</b> - Suppression des CNPP et des CAP en trois ans (rentrées 91 et 92) - Dispositif d'aide et de soutien : en 4 <sup>e</sup> (nouveau)
92	20/01/92	<b>Accueil des élèves au cycle d'orientation</b> - Dispositif d'aide et de soutien : 3 <sup>e</sup> d'insertion (nouveau)
93	16/03/93  (texte plus en vigueur)	<b>Préparation de la rentrée scolaire dans les collèges</b> - Heures globalisées
<b>La rénovation des collèges</b>		
94	Note de service 19/07/94  (texte plus en vigueur)	<b>Expérimentation année scolaire 1994-1995</b> (Il s'agit de l'expérimentation en 6 <sup>e</sup> du nouveau contrat pour l'école) - Souplesse horaire (les heures globalisées en 6 <sup>e</sup> ) - Études dirigées (6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> ) études surveillées (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )
95	04/05/95	<b>Généralisation de l'expérimentation menée au collège en sixième et expérimentation nouvelle engagée en cinquième dans 368 collèges :</b> - organisation souple des enseignements (« 2 heures à effectifs allégés ») (6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> ) - dispositif de consolidation (6 <sup>e</sup> ) - études dirigées ou encadrées pour tous les élèves (6 <sup>e</sup> ) - études dirigées ou encadrées pour les établissements qui le souhaitent (5 <sup>e</sup> )
95	21/12/95	<b>Organisation des études dirigées et encadrées dans les collèges, année scolaire 1995-1996</b>
96	Décret 10/05/96	<b>Organisation des enseignements au collège et poursuite de l'expérimentation dans le cycle central à la rentrée 1996</b> - Nouvelle 6 <sup>e</sup> et expérimentation en 5 <sup>e</sup> - Souplesse horaire (effectifs allégés en 6 <sup>e</sup> ...) - Le dispositif de consolidation (nouveau) - Les études en 6 <sup>e</sup> (nouveau) - Les parcours diversifiés en 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> (nouveau) - Les dispositifs d'aide et de soutien - L'option technologique (pédagogie de projet)
97	27/02/97	<b>Organisation des enseignements au collège</b> (La nouvelle classe de cinquième entre en vigueur ; parallèlement, les collèges ont la possibilité d'expérimenter la nouvelle organisation de la quatrième) - Le dispositif de consolidation - Les études en 6 <sup>e</sup> et en 5 <sup>e</sup> - Les parcours diversifiés en 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> - Des effectifs allégés - Les dispositifs d'aide et de soutien - L'option technologique en 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup>
98	09/01/98	<b>Organisation de la rentrée scolaire 1998 dans les collèges</b> (Il n'est pas explicitement formulé que la nouvelle classe de 4 <sup>e</sup> rentre en vigueur. Simplement que les collèges n'ont pas à expérimenter la classe de 3 <sup>e</sup> ). - Dispositif de consolidation en 6 <sup>e</sup> (maintien du dispositif, mais classes de consolidation à éviter) - Les études dirigées 6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> (maintien : on ne parle pas d'études encadrées) L'évaluation en 6 <sup>e</sup> - Les parcours diversifiés « positifs et mieux évalués » - Disparition progressive de la 4 <sup>e</sup> technologique et mise en place des nouvelles technologies appliquées (nouveau) - Le dispositif d'aide et de soutien en 4 <sup>e</sup> et les 3 <sup>e</sup> d'insertion - Les dispositifs-relais - La technologie modernisée et l'option technologie redéployée
98	12/06/98	<b>Organisation pédagogique des établissements : classes-relais en collège</b>

## Annexe – Rappel chronologique des principales circulaires ayant trait à l'aide individualisée de 1989 à 2002 (suite)

98	22/10/98	<b>Mise en place des groupes « nouvelles technologies appliquées » dans les collèges année 1998-1999.</b>
98	18/11/98	<b>Utilisation des évaluations nationales CE2-6<sup>e</sup> : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages</b> - L'évaluation nationale en 6 <sup>e</sup> - Le PPAP (nouveau) - La mise en place d'un tutorat (nouveau) - Le dispositif d'aide et de soutien en 4 <sup>e</sup> et les 3 <sup>e</sup> d'insertion
<b>Le Collège des années 2000</b>		
2000	17/05/99	<b>Organisation des enseignements scolaires : programme « NouvelleS Chances »</b>
2000	Note de service 07/06/99	<b>Le Collège des années 2000 - La mutation des Collèges : Un collège pour tous et pour chacun</b> (Discours de S. Royal) - Heures de remise à niveau en 6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> (nouveau) - Tutorat de l'élève par un adulte référent (nouveau) - Étendre les groupes « nouvelles technologies appliquées » - Scolarisation des élèves handicapés - Création d'un livret de compétences (en 3 <sup>e</sup> ) (nouveau) - Dispositif d'aide et de soutien en 4 <sup>e</sup>
2000	12/07/99	<b>Mesures pour le collège des années 2000 : heures de remise à niveau 6<sup>e</sup> et aide individualisée 5<sup>e</sup></b> - Heures de remise à niveau en 6 <sup>e</sup> - Aide individualisée en 5 <sup>e</sup> (nouveau)
2000	13/01/00	<b>Préparation de la rentrée 2000 dans les écoles, collèges et LEGT : Collèges</b> - Fin des classes de consolidation et remplacement (ou exceptionnellement complément) du dispositif de consolidation par des heures de remise à niveau en 6 <sup>e</sup> (nouveau) - Maintien des études dirigées et encadrées obligatoire pour tous les élèves de 6 <sup>e</sup> et pour les élèves de 5 <sup>e</sup> en difficulté - L'aide individualisée en 5 <sup>e</sup> (depuis 99) - Maintien du dispositif d'aide et de soutien en 4 <sup>e</sup> (4 <sup>e</sup> AS) - Maintien des parcours diversifiés en 5 <sup>e</sup> et travaux croisés en 4 <sup>e</sup> (nouveau) - Tutorat
2000	23/06/00	Mesures « collèges des années 2000 » à privilégier à la rentrée 2000 - Heures de remise à niveau en 6 <sup>e</sup> - Aide individualisée en 5 <sup>e</sup> - Aide et soutien en 4 <sup>e</sup> - Tutorat - Études dirigées et encadrées - Parcours diversifiés et travaux croisés - Dispositif d'aide personnalisée
<b>Orientations sur l'avenir du collège</b>		
2001	08/06/01	<b>Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges</b> (La rentrée 2001 marque le début de la mise en œuvre des orientations sur l'avenir du collège) - Évaluation (6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ) - Suivre et accompagner le travail personnel des élèves en 6 <sup>e</sup> (dotation de 2 heures par semaine) (priorité de 2001) (nouveau) - Généralisation des itinéraires de découverte rentrée 2002 (5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> ) (nouveau) - Apporter une réponse plus efficace aux difficultés des élèves - Construire des solutions individualisées pour les élèves en rupture : les dispositifs d'aide et de conseil, dispositif école ouverte, les parcours éducatifs, les dispositifs « d'inclusion », le programme « Nouvelles chances », les dispositifs relais...
2002	10/04/02	<b>Préparation de la rentrée 2002 Collèges</b> - Accueil et accompagnement du travail personnel des élèves (2 heures par classe) - Complément de dotation pour le suivi des élèves les plus en difficulté - Mieux exploiter les résultats de l'évaluation 6 <sup>e</sup> - Mettre en œuvre la nouvelle évaluation 5 <sup>e</sup> (nouveau) - Introduction des itinéraires de découverte en 5 <sup>e</sup> et expérimentation en 4 <sup>e</sup> (nouveau) - Aider les élèves en difficulté (soutien, remise à niveau, PPAP...) Individualiser les réponses aux élèves « en rupture » (dispositif d'aide et de conseil, dispositif relais...)



# Individualiser le travail des élèves : des pistes tracées par des innovateurs

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ Cet article s'appuie sur un corpus d'une cinquantaine de monographies écrites en 2001 par des équipes pédagogiques ayant mis en œuvre des actions d'individualisation du travail à l'école primaire, au collège ou au lycée. Ces témoignages permettent d'évoquer quelques-unes des situations qui provoquent la mise en œuvre de l'aide individualisée. Il s'avère qu'après la phase indispensable d'identification des besoins de l'élève, les procédures les plus courantes sont le recours au dialogue entre enseignant et élève, la passation entre eux d'un accord réciproque ou contrat et la pratique du tutorat, toutes procédures en rupture avec les pratiques habituelles de classe. Les différents outils utilisés dans ces situations d'apprentissage, réellement nouvelles car centrées sur l'élève, sont passés en revue. Les activités encouragent l'élève à la verbalisation, lui permettent de mieux gérer ses erreurs et surtout de donner du sens à ses apprentissages. L'aide individualisée oblige à porter sur l'élève un regard nouveau et cette nouvelle perception de l'élève pourrait aller jusqu'à remettre en question l'identité professionnelle, qui avait prévalu jusque-là.

**Danielle ALEXANDRE,**  
Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques,  
Direction de l'enseignement scolaire

Le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, au sein de la direction de l'enseignement scolaire, encourage et diffuse les initiatives d'équipes innovantes. Celles-ci rédigent des monographies dans lesquelles elles relatent et analysent leur action. C'est là un précieux matériau favorisant l'échange des idées, la réflexion sur les pratiques, et, partant, leur évolution.

Cette contribution s'appuie sur une cinquantaine de monographies<sup>1</sup> produites en 2001 par des équipes ayant mis en œuvre des actions d'individualisation du travail à l'école primaire, au collège et au lycée. Repérer dans ce matériau foisonnant les invariants ou tendances fortes ainsi que des interrogations récurrentes de nature à faire avancer la réflexion, tel est le choix qui a été fait. Il peut paraître réducteur en regard de la richesse des témoignages produits, mais ce vivier sera ultérieurement mis à disposition des enseignants sous une autre forme.

### L'ÉMERGENCE

L'idée d'individualiser le travail des élèves n'est pas nouvelle mais la concrétiser ne va pas de soi. Afficher ce projet est d'emblée posé comme innovant par les enseignants, qu'il s'agisse d'une

#### NOTE

1. Toutes les citations incluses dans cet article sont extraites des monographies

initiative spontanée ou de la mise en œuvre de réformes récentes telles que les programmes individualisés d'aide et de progrès<sup>2</sup> ou l'aide individualisée en classe de seconde<sup>3</sup>.

### Une démarche spontanée

Ce sont des tensions nées dans l'exercice même du métier qui poussent les enseignants à rechercher les moyens d'individualiser l'accompagnement des élèves ressenti comme une nécessité face à un public scolaire qui change, « *des élèves qui ne sont plus les mêmes* ». En premier lieu, ce sont des comportements d'élèves qui poussent à l'action, comportements de rupture ou de refus agressifs particulièrement visibles mais aussi atonie ou passivité qui inquiètent tout autant. Des professeurs disent leur crainte de ne pas repérer ces élèves « *se fondant dans la classe, transparents, et ainsi en danger de ne plus être vus par les enseignants* ». D'autres constatent des performances scolaires insuffisantes et cherchent les moyens de les améliorer. Plus rarement, des enseignants partent, non directement des élèves, mais d'une remise en cause de leurs pratiques, parce qu'elles ne permettent pas d'obtenir les résultats escomptés. Quel que soit le point de départ de l'action, le constat est le même : un certain nombre de stratégies magistrales exclusivement orientées vers le groupe, perçu et considéré comme une entité, sont devenues obsolètes ou inefficaces pour une partie des d'élèves, sans que toutefois les enseignants aillent jusqu'à dire qu'elles sont génératrices d'échec. Dans ce type d'approche, l'individualisation de l'aide vise spécifiquement les élèves en difficulté.

À l'opposé de ce courant spontané, d'autres enseignants se mobilisent parce qu'un nouvel espace formalisé par une plage horaire inscrite à l'emploi du temps est créé, (TPE<sup>4</sup>, IDD<sup>5</sup>, aide individualisée en seconde, etc.), impliquant un accompagnement personnalisé, c'est alors la nécessité d'investir ce

#### NOTES

2. Circulaire du 18 novembre 1998.
3. BO n<sup>os</sup> 21 et 25 de 2001 par exemple.
4. Travaux personnels encadrés pour les élèves de première et terminale des lycées.
5. Itinéraires de découverte pour les élèves de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>.

cadre offert qui déclenche la réflexion et l'action pour des pratiques individualisées. Dans ce cas, elles ne concernent pas exclusivement les élèves en échec. En revanche, les seules injonctions ou incitations de l'institution ne sont pas évoquées par les enseignants comme mobilisatrices.

### Des outils d'analyse

Que le projet résulte d'une analyse orientée vers les causes profondes ou de la confrontation aux seuls symptômes, celui-ci conduit les enseignants vers la question du sens des apprentissages pour les élèves. Le rapport au savoir et à l'école est visiblement devenu un outil d'analyse pertinent et opératoire pour de nombreux enseignants, il stimule leur questionnement et les pousse à imaginer des réponses diversifiées, à concevoir des projets qui affichent une dimension éducative globale et non exclusivement centrés sur les savoirs scolaires et strictement disciplinaires. En revanche, alors que la psycho-sociologie relie l'exigence d'individualisation des apprentissages à la place prépondérante reconnue à l'individu au cours des dernières décennies et à la nouvelle position de l'enfant dans notre société, cette analyse, a priori, ne mobilise pas particulièrement les enseignants.

## LA MISE EN ŒUVRE

La mise en œuvre proprement dite repose à la fois sur des dispositifs relevant de l'organisation générale, des outils et des pratiques de classe modifiant le tissu quotidien de la relation pédagogique.

### Les dispositifs

Les enseignants ont imaginé des dispositifs, inventé des mots pour les désigner. L'institution a souvent repris ces initiatives, figeant parfois les termes dans un emploi particulier. Mais comment, sur le terrain, les transferts d'idées s'effectuent-ils ? C'est ce que rendent visibles les témoignages des équipes. Qu'il s'agisse d'entretiens, de tutorat, de contrat, chaque mise en œuvre est unique. On retrouve, certes, un certain nombre d'invariants, mais l'efficacité d'une action résulte des modalités concrètes de son appropriation

et en particulier de sa contextualisation. Les enseignants soulignent aussi un certain nombre de réussites et de limites.

### → **Les groupes de besoin : une étape**

La mise en mouvement initiale induit certaines formes d'action. Partir de simples constats ou d'injonctions institutionnelles sans pousser plus loin l'observation des élèves et la réflexion sur les causes, constituer de petits groupes voulus homogènes (en fonction d'un ou plusieurs critères fondés sur les comportements visibles des élèves et sur leurs résultats) semble aller de soi. On peut cependant s'interroger sur la pertinence de l'appellation « groupes de besoin » fréquemment utilisée pour désigner ce type de dispositif lorsqu'il s'agit de besoins identifiés par les enseignants mais pas forcément ressentis par les élèves. L'individualisation désigne dans ce cas le travail avec de petits groupes d'élèves ou la délimitation d'objectifs de travail très resserrés, mais la nature du travail pédagogique et le traitement des difficultés restent collectifs. Fréquemment, les concepteurs eux-mêmes pointent les limites de ce type d'intervention qui reste à la surface des difficultés, « *un remède à un problème dont on ne soigne que les effets* ». Ils soulignent aussi une certaine déception en constatant l'écart entre effets obtenus et effets escomptés ainsi qu'un rendement faible relativement à l'investissement, en particulier organisationnel. « *En ce qui concerne l'aide à court terme, un point technique, l'apprentissage ponctuel d'une notion, les résultats sont plus facilement appréhendés. Le problème est tout autre lorsque les véritables obstacles s'enracinent dans l'histoire de l'apprenant* ». Le décalage observé conduit souvent à faire évoluer ce type d'action qui ne perdure que si une analyse plus approfondie des causes vient relayer les premiers constats et réorienter les objectifs de travail.

### → **L'entretien individuel : un élément clé**

Au premier plan des pratiques plébiscitées, l'entretien individuel. Il est au cœur de nombreux dispositifs d'aide et illustre de façon convaincante comment s'effectue un transfert efficace des pratiques. On le trouve en effet décliné en de multiples variantes,

toujours étroitement dépendantes du contexte. Il peut être exclusivement un temps d'écoute bienveillante permettant d'affiner l'analyse de difficultés dont le traitement est différé. Unique ou exceptionnel et placé au démarrage du processus d'aide, il a alors une fonction essentiellement diagnostique. Plus souvent, il associe un temps de parole libre et une phase de conseils et se veut temps d'aide active. Impromptu et informel, à la demande ou programmé selon un planning et un protocole précis<sup>6</sup>, tête-à-tête adulte-élève ou entretien associant plusieurs adultes et un élève, de nombreuses variantes sont possibles et toujours pensées en fonction des ressources humaines disponibles. En effet, ce sont elles qui régulent la mise en œuvre, car mener un entretien entraîne un déplacement que tous les enseignants ne sont pas prêts à opérer, « *nous nous aventurons sur un terrain qui n'était pas le nôtre* » écrit une équipe. Les compétences spécifiques de personnels autres que les professeurs s'avèrent précieuses (CPE, COP, infirmière, assistante sociale, etc.), la pratique de l'entretien est un moyen de favoriser un travail d'équipe multicatégoriel. Cette pratique dont l'efficacité est attestée par tous est aussi celle qui suscite le plus d'inquiétudes chez ceux qui la mettent en œuvre. Une déontologie toujours clairement explicitée, des temps de synthèse ou de supervision en présence d'un regard extérieur, ou des temps d'analyse de pratiques sont les moyens que les enseignants ont trouvés pour gérer cet « *élargissement du rôle de l'enseignant* » qui interroge très fortement leur identité professionnelle.

### → **Les contrats : une gestion délicate**

Autre forte récurrence de l'aide individualisée : les contrats. Comme l'entretien, le contrat se décline en de nombreuses variantes. Cependant, deux écueils principaux sont fréquemment pointés. L'excès d'ambition ou de formalisme peut faire du contrat un carcan. La tolérance zéro mène parfois à des impasses qu'il aurait fallu éviter. Ces critiques conduisent des équipes à faire évoluer les contrats vers des formes plus modestes et affranchies de protocoles entièrement

#### **NOTE**

6. Voir par exemple Pierre Vermersch, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Esf, Paris, 1997.

préétablis pour s'orienter vers des formules plus souples. Les notions de négociation et de renégociation prennent alors de l'importance. Ce type de dispositif convient bien à des élèves en grande difficulté ou en rupture avec l'école, pour lesquels est mis en place un suivi exceptionnel. En revanche, lorsque les activités de tous les élèves sont fondées sur une pédagogie de contrat, il devient difficile de gérer les exigences d'un cadre général indispensable et une personnalisation poussée. Le travail de l'enseignant s'inscrit alors dans un jeu complexe de gestion des tensions entre le général et le particulier et suppose des réajustements constants.

### → *Le tutorat : une valeur sûre*

Le tutorat est une autre pratique qui a maintenant fait ses preuves. Il est fréquemment lié à celle de l'entretien<sup>7</sup>, mais pas toujours. Quelle que soit la spécificité du projet, le mot désigne une relation interpersonnelle privilégiée entre un aidant et un aidé. Le plus souvent, c'est un adulte (enseignant ou autre membre de la communauté éducative) qui prend en charge l'aide à un élève. Selon les cas, le tuteur choisit ou est choisi. Cette modalité particulière est toujours discutée au sein de l'équipe parce qu'elle induit un type de rapport différent, généralement corrélé à la nature des difficultés à traiter. Lorsqu'il s'agit de redonner des repères à des élèves à la dérive, le tuteur est en général imposé, mais s'il s'agit d'aider un élève à se reconstruire une image positive, tuteur et « tutorés » peuvent se choisir.

Le tutorat entre élèves (tutorat entre pairs d'une même classe ou entre un élève plus âgé et un plus jeune) se développe et s'avère souvent aussi bénéfique pour l'aidé que pour l'aidant. Pour l'élève aidé, le savoir d'un pair paraît a priori plus accessible que celui, sacralisé, d'un maître. Quant au tuteur, il est amené à prendre du recul par rapport à ses propres connaissances et à développer une forme d'autonomie. Le nécessaire travail sur et dans la langue le conduit en outre à perfectionner ses propres outils de pensée, il peut aussi fortifier ou construire

#### NOTE

7. Voir par exemple Albert Moyné, *Relation d'aide et de tutorat*, Fleurus, 1983

une image valorisée de lui-même. Par ailleurs, les retombées sur les relations entre les élèves sont toujours positives.

## Les outils

### → *Des outils anciens revisités*

Plus inattendu sans doute : un certain nombre de démarches passent par la rénovation d'outils institutionnels qui ont été plus ou moins vidés de leur fonction individualisante au fil du temps. Il s'agit des bulletins scolaires et des conseils de classe. Redonner au conseil de classe son rôle de conseil à l'élève en en faisant un temps fort de l'accompagnement individuel, un moment privilégié où l'équipe éducative au complet peut rencontrer chaque élève, tel est le pari réussi de plusieurs équipes. Dans le même esprit, le bulletin scolaire peut être rempli en présence de l'élève, ou remis en mains propres en associant la famille et redevenir ainsi le support concret de communication qu'il a toujours été censé être.

### → *L'outil informatique : une avancée contrôlée*

Que l'outil informatique prenne une place de plus en plus importante n'est pas une surprise. L'usage de logiciels spécialisés n'est pas nouveau. Leur utilité est diversement appréciée et ne déchaîne pas d'enthousiasme particulier. Ils sont en général un adjuvant par rapport à un traitement des difficultés plus global où l'enseignant occupe une place prépondérante. Plus récentes, des expériences d'aide personnalisée au travail par l'intermédiaire du réseau Internet constituent des innovations prometteuses. Ce mode de communication favorise aussi les échanges entre enseignants et facilite le travail en équipe.

### → *Fiches, grilles et autres outils*

Il est rare qu'un projet de travail individualisé ne soit pas accompagné de divers outils formels : fiches de suivi, grilles d'observation ou d'évaluation, carnets de route. L'inventivité des enseignants est grande sur ce point. Y a-t-il de bons et de mauvais outils ? Certains sont-ils meilleurs que d'autres ? Le carnet ou journal de bord issu d'une critique des outils trop

formalistes ou désincarnés et nourri d'une réflexion sur l'implication de l'individu dans ses apprentissages est-il un outil supérieur à d'autres ? Il ressort des témoignages des équipes que la valeur d'un outil tient surtout à la réflexion qui l'a fait naître, qu'un outil étranger à la culture des enseignants ou des élèves ne peut être efficace. On comprend alors pourquoi toute greffe décontextualisée est en général décevante. Autre aspect déjà évoqué, l'excès de lourdeur ou de formalisme est contre-productive ou disqualifiante. Enfin, un bon outil évolue sans cesse, comme la réflexion qui le sous-tend. Ainsi une équipe constate-t-elle que la fiche de suivi standard utilisée est « à l'antipode de l'objectif affiché » et qu'il importe de « moduler cette fiche en fonction des individus qui n'ont pas tous les mêmes besoins ». Une des difficultés majeures de l'instrumentation consiste bien à préserver la souplesse individuelle sans se laisser dominer par la subjectivité et à rester rigoureux sans excès de formalisme.

### Des stratégies pédagogiques

Les dispositifs fournissent un cadre, les outils, d'utiles points d'appui, mais il reste le travail de proximité, l'accompagnement cas par cas des difficultés d'apprentissage propres à chaque élève. Comment les identifier, les prendre en charge, y répondre ? Trois approches qui se recouvrent et se conjuguent se dégagent des actions.

L'oral est un point d'appui essentiel. Il est, dans certains cas de blocage, un préalable, un moyen de séparer l'affectif du rationnel, « d'essayer d'assouplir les réactions passionnelles ou la résignation » ou tout simplement d'aider à prendre confiance. C'est aussi un espace où se développent des compétences transversales précieuses (argumentation, contre argumentation, ...) grâce à des échanges régulés. Il sert aussi de passerelle vers d'autres apprentissages. Verbaliser est un moyen de formaliser une pensée en construction, « une propédeutique vers l'expression écrite ». Verbaliser sert également à prendre de la distance, pour se situer par rapport à ses apprentissages, comme le dit cet élève « pour savoir ce que je sais et ce que je ne sais pas et pour ensuite pouvoir travailler dessus ». L'oral est un incontournable support du travail sur l'erreur et sur le sens qui constituent deux autres approches congruentes de l'aide individualisée.

Travailler sur l'erreur, la dédramatiser, la réhabiliter comme étape constructive des apprentissages, est en effet une approche dont l'efficacité est indiscutable. « L'élève prend du recul par rapport à ses erreurs qui ne sont pas des fautes mais des tremplins pour progresser. » Amener chaque élève à découvrir pourquoi il s'est trompé, à se corriger lui-même plutôt que lui proposer la solution demande du temps, une écoute patiente. Dans ce type de travail, l'interaction des pairs, en particulier au sein de petits groupes (duos, trios, quatuors) est un élément dynamique important.

Enfin, veiller à ce que toute activité d'apprentissage fasse sens pour l'élève est une préoccupation pédagogique fondamentale qui n'exclut pas à certains moments un travail systématique et répétitif sur des objectifs pointus, les gammes incontournables de certains apprentissages. Cette volonté de faire émerger le sens prend des formes variées. Elle s'appuie principalement sur des mises en situation réfléchies et l'établissement de liens entre les différentes disciplines. Elle concerne des niveaux différents, sens de la tâche demandée, sens des disciplines scolaires, sens des savoirs, sens de l'École en général. Les tâtonnements dont les équipes témoignent montrent que rendre opératoire un concept, aussi séduisant soit-il, n'est pas une mince affaire et que le seul déclaratif, « il faut que les savoirs prennent sens pour l'élève » ne suffit pas. De la théorie à la pratique, le champ est vaste, c'est précisément celui-là que les innovateurs investissent.



Pour conclure, il ressort de l'étude qui précède qu'un des enjeux de l'individualisation du travail consiste à saisir l'élève, non plus seulement comme un sujet scolaire, mais comme une personne à part entière. Il s'agit là d'une évolution forte à propos de laquelle les enseignants eux-mêmes abordent deux champs problématiques.

Ce type d'action s'avère un moyen de développer de nouvelles compétences professionnelles : « Nous avons un autre regard sur les élèves, nos pratiques professionnelles quotidiennes évoluent ». « S'occuper d'un élève en particulier modifie le regard que l'on porte sur chaque élève et peut, en conséquence, modifier nos réactions face à des situations de crise ».

« *Un nouveau regard* », cette expression revient très souvent dans les monographies rédigées par les équipes et traduit le déplacement qui s'est opéré pour leurs auteurs. Les interrogations sur ses limites sont récurrentes. « *Comment respecter les missions de chacun sans empiéter sur le domaine de compétence de l'un ou de l'autre ? Des enseignants considèrent que certains collègues outrepassent leur rôle.* » Elles ne témoignent pas seulement de la créativité et de l'effort considérable demandés aux enseignants, c'est l'identité professionnelle même qui est au cœur des questionnements.

Par ailleurs, de façon complexe, ces actions entraînent de nouvelles relations et des positionnements différents entre l'individu et le groupe.

« *Nous devons poursuivre la réflexion pour être plus efficaces et l'articuler de façon plus productive avec le reste de la vie des élèves dans la classe.* » Ce témoignage d'équipe pointe un risque déjà évoqué ci-dessus à propos des contrats, celui d'une articulation insuffisante – voire absente – entre l'individuel et le collectif. En effet, l'école a une fonction de socialisation pour l'individu, l'interaction sociale au sein d'un groupe en est un élément constructif essentiel.

Le souci d'individualisation du travail ne doit pas occulter l'indispensable rôle du groupe classe dont l'identité est également à construire. Il s'agit de créer les meilleures conditions possibles pour favoriser l'apprentissage de chaque enfant, acte qui reste individuel, et non pas d'atomiser ou de balkaniser à l'excès l'enseignement lui-même. Une tension positive doit être constamment recherchée ou préservée entre le groupe et l'individu et c'est là une réelle difficulté.

Mais les enseignants eux-mêmes sont aussi concernés. L'évolution du métier en jeu dans ces nouvelles pratiques questionne fortement l'enseignant et le pousse justement vers les autres. « *Ce qui me frappe,* » écrit un enseignant en conclusion d'une monographie, « *c'est combien est grand notre besoin de communiquer avec d'autres, de comparer des expériences, de se concerter.* » Une autre équipe s'exprime ainsi : « *Si le sujet reste l'élève, les échanges, les confrontations sont le siège de la construction de ce que l'on pourrait appeler l'identité du groupe d'enseignants.* » Paradoxalement, l'individualisation des parcours pour les élèves conduit les enseignants à rompre avec une pratique professionnelle individuelle.

# La place de la formation dans la conception et la conduite de l'aide individualisée

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *En tant qu'activité professionnelle, la conception de l'aide individualisée doit être considérée comme une résolution de problème. Dans cette perspective, la formation, qu'elle soit initiale ou continue, devrait apporter des ressources adaptées : moyens de diagnostic pratique et théorique, notamment dans le domaine de la psychologie, flexibilité des représentations, capitalisation des solutions et de l'expérience. Mais surtout toute formation devrait être précédée d'une analyse soignée des pratiques professionnelles afin de mettre à jour les logiques à l'œuvre dans les démarches d'aide et évaluer leur degré de pertinence. Cette analyse ferait apparaître dans de nombreux cas, la nécessité d'accompagner la formation d'autres mesures concernant la gestion des établissements, l'organisation du travail de l'ensemble des professionnels, une aide efficace ne pouvant être que le résultat d'une coopération, mais aussi et surtout, l'organisation du travail des élèves. La formation ne saurait être une réponse universelle aux questions que soulève l'aide individualisée.*

Françoise CLERC,  
Université Lyon 2

À partir des années 90, les dispositifs d'aide se sont multipliés, aussi bien au lycée qu'au collège. Les premiers ont été conçus dans une perspective de changement des pratiques d'enseignement, pour faire face à l'hétérogénéité croissante des élèves et à leur difficulté à s'investir dans des apprentissages scolaires. Ils étaient censés palier les carences de la transmission frontale, amener à mettre en place dans des conditions plus favorables d'autres modalités de travail, individualisation et petits groupes notamment. Enfin, ils devaient faciliter un décloisonnement des disciplines, en favorisant une collaboration entre les professeurs et un réinvestissement des apprentissages d'un enseignement à l'autre. Faute de voir la différenciation s'instaurer dans les classes, on incitait son développement en parallèle au cours, les compétences professionnelles ainsi acquises, les contenus des observations d'élèves faites dans ce contexte nouveau, pouvant être réinvestis dans les formes plus traditionnelles d'enseignement.

### □ L'AIDE INDIVIDUALISÉE : ÉTAT DES PRATIQUES

Pour la majorité des enseignants, il est difficile de distinguer aide et soutien. Les modules institués en 1992 ont subi de plein fouet cette confusion qui les a privés de leur intérêt : il s'agissait de favoriser l'interaction entre des élèves présentant une hétérogénéité susceptible de provoquer des échanges

constructifs. Le but n'était pas de considérer l'hétérogénéité comme un mal devant être éliminé mais de donner les moyens de la maîtriser, en limitant ses effets négatifs et en utilisant les ressources qu'elle offre tant sur le plan cognitif que sur le plan relationnel. Les modules ont été perçus comme des « objets pédagogiques » contradictoires du fait d'une catégorisation dichotomique des élèves : soit ils s'adressaient à tous les élèves et ils n'étaient que des prolongements de cours, donnés dans des conditions plus confortables de groupes relativement restreints, soit ils avaient une finalité de soutien et ne pouvaient s'adresser qu'à des élèves de faible niveau. Faute de surmonter cette contradiction, les modules ont eu un impact limité sur les apprentissages. En revanche, ils ont contribué à améliorer la communication entre élèves et professeurs.

### Les implications de la politique d'aide sur les établissements

L'expérience a été révélatrice de plusieurs obstacles concernant la gestion des établissements, l'organisation et la division du travail et la culture professionnelle des enseignants.

La multiplication des modes d'enseignement, au lieu de produire une offre de formation diversifiée, complémentaire et harmonisée, du fait des conditions actuelles de fonctionnement des lycées et des collèges produit une compétition entre les différents types d'intervention pédagogique. Les finalités, loin de se différencier, apparaissent comme floues. Le temps et l'espace sont saturés par la démultiplication des groupes car les locaux sont rarement conçus pour accueillir de nombreux petits groupes, notamment dans les établissements les plus anciens. L'individualisation suppose un équipement important en ressources documentaires adaptées. Mais surtout, les horaires ne sont pas extensibles : le temps

consacré à l'enseignement en classe entière étant prioritaire dans l'organisation des études, l'aide ne peut que s'inscrire dans les interstices laissés par l'emploi du temps ou par diminution des horaires statutaires. Le temps consacré à l'aide apparaît comme un temps dérobé ou comme un surcroît de travail.

L'observation du fonctionnement des aides<sup>1</sup> montre que les interprétations locales et les réalisations pratiques sont très variables. Les élèves les plus en difficulté ne sont pas nécessairement les bénéficiaires de l'aide, soit qu'ils y participent mais résistent aux apprentissages, soit qu'ils tentent de s'y soustraire notamment lorsque l'aide est régie par le volontariat, soit que la politique de l'établissement les exclut pour viser les élèves expressément demandeurs ou susceptibles de progresser plus rapidement.

Les difficultés rencontrées dans la définition d'une politique d'aide sont de plusieurs ordres :

- quels objectifs assigner à l'aide ?
- Comment l'articuler avec les cours sachant que l'écart se creuse généralement de façon inexorable entre les élèves aidés et les autres, du simple fait que les évaluations restent inchangées, l'impact des apprentissages réalisés dans le cadre de l'aide, n'apparaît que de façon très marginale et différé sur les notes.
- Quelles activités proposer qui soient formatives, motivantes et qui correspondent aux besoins des élèves ?
- Les enseignants sont-ils seuls à pouvoir intervenir dans l'aide ?

Une forme de compétition s'esquisse parfois au niveau des intervenants. De plus en plus, surtout en collège, les aides-éducateurs sont mobilisés pour intervenir auprès des élèves. Même si la perception de leurs interventions est mitigée – les élèves apprécient leur proximité mais doutent de leurs compétences – une comparaison commence à s'installer dans certains établissements, qui renouvelle les termes de celle qui existe déjà avec le soutien scolaire hors de l'école. Des problèmes importants sont ainsi posés :

- celui des compétences requises pour assurer l'aide à l'apprentissage dans de bonnes conditions ;
- celui de la discordance possible entre les attentes, la satisfaction des élèves et la pertinence pédagogique ;
- celui de l'harmonisation entre l'aide et le reste de l'enseignement notamment au niveau des évaluations ;

#### NOTE

1. Cet article s'appuie, pour l'essentiel, sur les résultats de deux études :

Clerc F., *Étude sur la consolidation en sixième de collège*, ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges, octobre 1996, 94 pp (non publiée).

Clerc F., Rebaud C. (coord.), *L'aide au lycée : le cas du Lycée d'Andrézieux-Bouthéon*, INRP, (à paraître).

## La définition du contenu de l'aide et des personnels concernés

Les inquiétudes des personnels concernent aussi l'extension des interventions d'aide à d'autres domaines que la pédagogie : selon le contenu assigné à celle-ci, telle ou telle catégorie de professionnels se sentira concernée ou compétente. Or, dans la pratique, les frontières sont rapidement franchies. Un élève est une personne formant une entité unique, dont les activités cognitives sont en étroite interdépendance avec l'affectivité et sous l'influence de son appartenance sociale et du capital culturel de sa famille. Quelles priorités assigner à l'aide ? À qui revient d'aider un élève ? Le professeur en tant que spécialiste de l'enseignement est-il le mieux placé ? L'assistante sociale qui reçoit en entretien un élève en difficulté sociale, pratique-t-elle de « l'aide » ? Le CPE qui tente de dépister des comportements à risques fait-il de « l'aide » ? Tous ont-ils un rôle à y jouer ? Si oui, se pose la question de l'articulation entre leurs interventions. Outre les problèmes de compétences techniques, se posent des problèmes d'éthique et de déontologie professionnelle et même juridique. Sous la pression de certaines familles soucieuses d'affirmer la prééminence de leur projet éducatif, la responsabilité de l'établissement est parfois mise en cause. L'information et l'association des familles deviennent une préoccupation, qu'elles se dérobent ou qu'elles suivent de près la scolarité de leurs enfants. Sachant que le public adopte volontiers vis-à-vis de l'école une attitude magique, confondant obligation de résultats et obligation de moyens, on peut comprendre le malaise des personnels et leur méfiance devant un type d'intervention qu'ils maîtrisent mal.

Sous sa forme pédagogique restreinte, l'aide est conçue le plus souvent comme un « soutien ». Malgré la copieuse circulaire de 1977, la notion de soutien est elle-même restée un sujet de débat. En pratique, on ne distingue guère entre soutien, remédiation et aide. La confusion est augmentée du fait que les dénominations des dispositifs font eux-mêmes image. L'exemple le plus frappant est celui de la « consolidation » en collège qui s'inscrivait explicitement dans des références où l'apprentissage est conçu comme une construction sur « un socle fondamental » correspondant *grasso modo* aux apprentissages de l'école

élémentaire. Mais on pourrait ajouter des dénominations telles que « classes d'aide et soutien », « enseignement adapté », etc. Ces expressions induisent ou confortent un certain nombre de représentations obstacles :

- l'aide ou l'adaptation de l'enseignement ne concernerait que les élèves qui éprouvent des difficultés ;
- l'aide ne serait ni un accompagnement indispensable pour tout apprentissage, ni une prévention de l'échec, ce serait « une remédiation » liée à un non-apprentissage dûment constaté ponctuel ou constant ;
- l'aide s'inscrirait hors champ de l'enseignement « normal » et n'interférerait avec lui qu'aux marges ;
- l'aide s'inscrirait dans un processus d'acquisition cumulatif et viserait prioritairement des contenus considérés comme fondamentaux.

## Le sens de l'individualisation

L'indication d'une individualisation ajoute encore à la difficulté. En pédagogie, la représentation la plus courante de l'individualisation porte sur les modalités de l'apprentissage : une relation duelle entre le professeur et un élève ou encore une activité où l'élève travaille seul sur un laps de temps plus ou moins long, à l'aide d'un matériel qui lui est propre. Or, il existe au moins trois autres façons d'envisager l'individualisation qui n'impliquent pas l'isolement de l'élève au travail et s'accommodent au contraire d'une activité en groupes :

- traiter les besoins individuels dans des regroupements d'élèves dont le principe est le conflit socio-cognitif ;
- finaliser des activités collectives par des projets particuliers à chaque élève à l'aide d'une contractualisation ;
- permettre des itinéraires différents dans des cursus communs.

Dans tous les cas, rien n'indique que l'élève doit travailler seul. Plutôt que d'individualisation, il conviendrait de parler « d'individuation »<sup>2</sup>. Ce terme

### NOTE

2. A. Delaunay, « L'individuation désigne le processus d'organisation qui détermine la réalisation d'une forme individuelle complète et achevée », *Encyclopædia universalis*, édition 2001.

désigne les processus par lesquels se construit la personne dans l'interaction avec le monde et avec autrui, processus à la fois affectifs, cognitifs et identitaires. Si la différenciation paraît adaptée pour stimuler de tels processus, le travail individuel semble au contraire une situation particulièrement inadéquate. L'interprétation la plus courante du travail individuel place les enseignants dans des situations inextricables : comment traiter « individuellement » chaque élève lorsqu'il est dans un groupe ? La seule issue possible est, à leurs yeux, dans la diminution drastique des effectifs du groupe qui doit tendre à terme vers l'unité<sup>3</sup>.

L'individualisation est souvent justifiée par des représentations de l'apprentissage telles que : on apprend seul, par accumulation de connaissances, l'adulte qui détient le savoir le « transmet » à l'enfant, etc. De telles représentations sont toutes incompatibles avec le fonctionnement de groupes autonomes d'élèves qui agissent en parité. L'aide souffre d'une certaine rigidité des conceptions et d'un manque d'alternatives crédibles aux situations plus connues, de transmission d'informations ou d'exercices individuels. Outre les coûts d'une individualisation par la situation (encadrement, supports de travail individualisés), on sait que l'énergie des groupes très restreints (moins de huit) est très volatile et qu'ils n'empêchent pas la reproduction des processus par lesquels les moins forts se trouvent marginalisés.

La notion de « tutorat »<sup>4</sup> reste floue à la fois dans le discours et dans l'imaginaire pédagogique. La formation peut à la fois clarifier la notion et proposer des modes d'interventions adaptées aux conditions réelles des établissements. Le tutorat (ou relation d'interaction entre un adulte et un enfant ou un adolescent en vue d'un apprentissage) ne peut constituer une réponse unique : il n'a de sens que s'il est inclus dans un ensemble plus complexe comportant des interactions avec des pairs et plusieurs tuteurs adultes présentant des profils de compétence

### NOTES

3. J'ai remarqué, chez de nombreux enseignants, une référence tenace aux conditions du préceptorat, comme seule possibilité de penser l'individualisation : un élève, un maître semble la règle implicite d'une intervention d'aide efficace.

4. Je fais ici référence expressément aux travaux de Jérôme Bruner sur l'étaillage.

différents. Pour les élèves les plus en difficulté, il peut représenter une occasion de renouer avec l'école, au-delà des modèles traditionnels de la pédagogie.

## Aide et évaluation des élèves

La mesure de l'efficacité de l'aide reste l'évaluation des performances pratiquée dans l'enseignement « habituel » : c'est donc bien le réinvestissement des acquis de l'aide dans le travail de la classe qui en constitue la pierre d'achoppement. Or, si l'aide est conçue comme une remédiation, on peut faire l'hypothèse que les raisons d'un échec sont, surtout s'il offre une certaine durée, suffisamment complexes pour résister à une intervention limitée dans le temps. Si les évaluations restent inchangées, elles n'ont que peu de chance de mettre en évidence un progrès de l'apprentissage. De nombreux professeurs résistent à changer leurs pratiques d'évaluation, estimant que ce serait faire des concessions insupportables à propos des exigences de l'enseignement. Cette résistance, pour estimable qu'elle soit, repose sur une hypothèse discutable : l'échec d'un apprentissage est imputable au seul élève (intelligence, passé scolaire, investissement). Or, tout échec est la résultante d'une interaction entre les conditions didactiques de l'apprentissage et les aptitudes mobilisables à un moment donné. Autrement dit, l'interprétation d'un échec suppose au moins le réexamen des choix pédagogiques du professeur. S'il n'est pas toujours facile de remettre en cause l'organisation pédagogique d'un enseignement, la formation peut être l'occasion d'exercer une certaine prudence et, surtout, de se demander quels enseignements on peut tirer de l'aide concernant la pédagogie de la classe entière.

## Les limites de la formation

On peut donc dire que la notion d'aide est relativement mal comprise, que ce soit par les professionnels qui peinent à lui assigner un contenu précis, par les élèves et les parents dont les attentes sont variables et parfois contradictoires. Elle comporte de nombreuses ambiguïtés. Elle questionne l'organisation des établissements et les pratiques d'enseignement. Elle suscite des représentations dominées par une culture de la compassion : ont besoin d'aide ceux qui

sont faibles, ceux qui souffrent. Elle est le plus souvent liée à une défaillance. Or au sens strict de la psychologie, elle relève de l'accompagnement normal de l'apprentissage : qu'on évoque l'écoute, l'interaction entre pairs, l'étayage ou encore la médiation, il existe désormais un large consensus parmi les spécialistes pour estimer que l'apprentissage ne peut se contenter des situations de type transmissif, même corrigées par des moments dialogués. C'est ce décalage que la formation peut s'employer à réduire. Mais la condition pour que le travail sur les représentations et les pratiques ait quelque chance d'aboutir est que l'organisation de l'enseignement évolue dans la même mesure. La rénovation des lycées a marqué un tournant dans la théorie de la différenciation pédagogique. Entre les deux possibilités traditionnelles de différenciation – interne au cours à l'initiative de chaque professeur ou projet collectif nécessitant un aménagement des horaires – les textes ont tranché. Sans interdire la différenciation à l'intérieur d'un cours, les formes dominantes de l'aide modifient la gestion des enseignements et passent désormais par le projet d'établissement. Mais surtout, l'expérience a montré que la frontière entre l'aide à l'apprentissage et l'aide psychologique est parfois ténue. En se généralisant, l'aide individualisée voit son contenu évoluer vers toute forme d'assistance aux élèves. C'est donc à des situations particulièrement complexes que se trouvent confrontés les personnels lors de la mise en place de l'aide individualisée.

## □ LA CONCEPTION DE L'AIDE : UNE SITUATION PROBLÈME

La notion d'aide est sujette à des approches différentes. Pour clarifier les buts de la formation, je me propose de définir l'aide de la manière suivante :

**J'appellerai aide tout dispositif pédagogique ayant pour but explicite de faciliter la réussite scolaire d'un élève, que ce dispositif soit défini par l'institution ou qu'il soit mis en œuvre à l'initiative de l'établissement à titre collectif ou par un professeur à titre individuel, en lien avec des particularités de la population d'élèves.**

Dans cette perspective, les pratiques d'évaluation sont un enjeu. L'évaluation mesure des performances,

mais ne donne aucune certitude sur les compétences réellement mobilisées par l'élève. C'est pourquoi la plus grande prudence est de mise : si nous savons mesurer l'adéquation de performances aux exigences scolaires, nous en sommes réduits à conjecturer que la réussite scolaire est un indicateur suffisant de l'apprentissage. C'est pourquoi, je borne les finalités de l'aide à la réussite aux évaluations. Ce qui entraîne, par principe, qu'une aide réussie doit permettre à un élève d'améliorer ses performances et donc ses notes. Cette question est centrale et ne doit pas être passée sous silence en particulier parce qu'elle est une des raisons de la non-motivation des élèves. De nombreux professeurs arguent de la lenteur des progrès pour justifier que les notes des élèves aidés n'évoluent pas. Ils ont partiellement raison, mais ils sous-estiment que l'élève s'adapte aux conditions que le professeur impose. Si rien ne change au niveau de la réussite scolaire, ou si les changements sont tellement ténus qu'ils restent imperceptibles, alors l'aide est placée sous le signe de l'impuissance.

La formation doit donc s'atteler à résoudre des difficultés liées à l'impossibilité de savoir exactement comment un élève donné s'y prend pour accomplir une tâche, quelles compétences il mobilise (problème de représentation des apprentissages) et à la nécessité d'identifier précisément les progrès réalisés tout en maintenant un niveau d'exigence élevé (problème central de l'évaluation).

La conception et la mise en œuvre d'une action d'aide peuvent être assimilées à la résolution d'un problème que l'on peut poser dans les termes suivants.

- Si l'aide est préventive ou simplement accompagne l'apprentissage : l'élève risque d'échouer à tout ou partie d'une évaluation portant sur un contenu d'enseignement important ou difficile, que puis-je faire pour l'aider à réussir ?
- Si l'aide est une remédiation : l'élève a échoué à tout ou partie des évaluations, que puis-je faire pour rattraper son échec ?

### **La construction de la représentation du problème et le diagnostic préalable**

Ce moment est fondamental pour la conception de l'aide car cette représentation conditionne la recherche des conceptions plus ou moins savantes qui

permettent d'assigner un sens à la situation et des procédures susceptibles d'être utilisées. Elle influe sur les ajustements qui seront opérés au cours du déroulement de l'action et sur l'évaluation finale.

Si le but à atteindre est relativement clair, y compris pour les élèves, la représentation des moyens pour y parvenir est au contraire très floue. À ce décalage, deux raisons : les enseignants disposent de peu de moyens conceptuels et théoriques fiables pour analyser la nature des difficultés rencontrées par les élèves : dans le champ de la psychologie et de la psychosociologie, peu de références ; dans le champ de la sociologie, leurs ressources sont souvent biaisées par une vulgarisation qui conduit à une fausse interprétation des savoirs savants. L'exemple le plus frappant est l'usage qui est fait des savoirs de la sociologie critique, usage qui conforte un sentiment profond d'impuissance face à ce qui est perçu comme un déterminisme strict de l'appartenance sociale sur la réussite scolaire.

D'une manière générale, le recours aux sciences humaines est marqué par une confusion entre raisons (arguments, motifs, ordre du raisonnement) et causes (principes à l'origine des effets, ordre du déterminisme). La faiblesse des savoirs théoriques mobilisables est masquée par l'usage d'une vulgate tantôt disciplinaire, tantôt commune aux disciplines, sur laquelle il existe un large consensus. Cette vulgate, manifeste dans de multiples aspects du travail pédagogique, recouvre en fait des différences extrêmement sensibles dans les pratiques. Par exemple, un même discours sur les difficultés des élèves à l'entrée du collège, peut renvoyer à des pratiques très différentes dans la sélection de ceux qui doivent en bénéficier <sup>5</sup>.

Le diagnostic préalable ne mobilise pas que des savoirs théoriques. La représentation des moyens disponibles et des tâches à mettre en œuvre est un autre élément déterminant dans une stratégie de résolution de problème. L'expérience fournit des actions déjà expérimentées ou des procédures toutes prêtes qui, à un titre ou à un autre, ont été mémorisées en lien avec

le type de problème en voie d'élaboration. Ces souvenirs présentent un grand intérêt car ils permettent au professionnel, si son expérience antérieure est adéquate, d'économiser du temps et de l'attention. Cependant le risque est de rabattre les problèmes nouveaux sur des problèmes déjà bien connus. Pour les débutants, l'expérience passée étant peu utilisable, la référence essentielle est constituée par les éléments de culture transmis dans l'établissement du stage, par le conseiller pédagogique le plus souvent, qui viennent se substituer aux lacunes de l'expérience personnelle.

À ce niveau, la formation peut jouer un rôle dans plusieurs domaines. La maîtrise de références de la psychologie et de la psychosociologie est une priorité. Il n'est pas acceptable par exemple que les sortants d'IUFM n'aient aucune connaissance fiable sur le fonctionnement de la mémoire ou ne disposent pas de repères sur la manière dont les enfants construisent les raisonnements les plus courants. Cette maîtrise se construira à travers des études de cas, des observations en situation de classe et des analyses collectives. L'apprentissage de la co élaboration des diagnostics, y compris par la coopération entre plusieurs catégories professionnelles est un des buts de la formation. La coopération est en effet une garantie dans un domaine où les données ne sont jamais objectives ni exhaustives et où une seule interprétation ne suffit pas à rendre compte de la réalité. Le travail en groupe, la concertation en formation sont modélisants et permettent aux professionnels d'acquérir une méthode de travail transposable dans les établissements.

### La planification de l'action d'aide

La conception de l'aide ne découle pas de façon automatique du diagnostic porté sur le problème. Cette étape est partiellement autonome : dans de nombreux cas, on observe que l'action planifiée est en décalage avec le diagnostic explicitement formulé. Par exemple, un collège considère que les élèves qui arrivent en sixième ont de réelles connaissances mais ne savent pas les mobiliser, faute d'attribuer un sens aux situations. Cependant l'aide proposée porte essentiellement sur la mémorisation de procédures ou de savoirs déclaratifs. De même la désignation des élèves bénéficiaires peut donner lieu à des

#### NOTE

5. Clerc F., *Étude sur la consolidation en sixième de collège*, op. cit. p 14 à 17.

croisements entre les populations ciblées par le diagnostic et celles qui viennent effectivement aux séances d'aide. Par exemple, un lycée peut estimer que l'aide doit bénéficier non pas aux élèves en difficulté mais à ceux qui ont un projet d'orientation que l'aide facilitera. L'aide en mathématiques est ainsi souvent utilisée pour permettre à des élèves moyens, en seconde, d'entrer en première scientifique.

Des raisons autres que le diagnostic interviennent donc dans la conception de l'aide. Ces raisons sont de plusieurs ordres :

- une politique de discipline et/ou d'établissement,
- le manque de moyens adéquats,
- l'anticipation d'un échec probable de l'aide,
- un savoir-faire des enseignants que l'on cherche à valoriser,
- un manque de référence pratique...

Ces raisons peuvent se révéler plus déterminantes que le diagnostic lui-même. Le travail de la formation consiste à mettre à jour les éventuelles contradictions ou les conflits d'intérêts, de les analyser afin que les décisions puissent être argumentées et que l'action d'aide ne soit pas la simple reproduction des habitudes. La capacité à prendre du recul, à critiquer, s'inscrit dans l'échange. La formation fournit la possibilité de capitaliser, communiquer, étudier les solutions envisagées. Elle doit permettre de réfléchir sur des simulations et d'explicitier, en cours d'action, les critères d'évaluation des élèves et des dispositifs. Elle doit permettre d'engager un travail sur les modalités pédagogiques et sur les raisons d'une différenciation non seulement à l'échelle d'un enseignement mais aussi à l'échelle de l'offre de formation de l'établissement.

Les aides peuvent être réparties en grandes catégories dichotomiques :

- monodisciplinaires/pluridisciplinaires,
- tous les élèves/réservées aux élèves en difficulté,
- intégrées dans l'horaire d'enseignement/en plus de l'horaire,
- par un professeur (celui de la classe/un autre professeur)/par une autre personne.

Le choix entre ces différentes modalités ne peut relever d'un individu. Il engage l'établissement et son projet. La formation peut faciliter ce choix en introduisant un tiers médiateur, le formateur, dans le débat ou en éclairant la décision à l'aide de références théoriques. Mais elle ne peut être le lieu où les actions

se décident, notamment parce que tous les professionnels de l'établissement sont concernés, pas seulement ceux qui participent à la formation.

La formation peut également aider à construire des éléments de stratégies pédagogiques en établissant de manière claire les liens entre les besoins des élèves et les modalités d'intervention des professeurs. On observe deux types d'interventions dominants dans les dispositifs d'aide :

- la reproduction d'un réseau de communication centré sur le professeur mais où les possibilités de prise de parole des élèves sont accrues par rapport au modèle de la classe entière ;
- la relation duelle dans une succession de face-à-face élève/professeur, pendant que le reste du groupe effectue une tâche individualisée.

Dans les deux cas, l'intervention se caractérise par un temps de parole très significativement supérieur du professeur par rapport à celui de l'élève, soit que ceux-ci soient passifs, soit qu'ils puissent ne répondre que par des mots isolés, soit que le professeur garde en permanence l'initiative de la communication pour donner une information ou développer une explication.

Le travail de groupe, l'entretien non directif, les interventions d'étayage ne se rencontrent qu'auprès de professeurs expressément formés. La conduite de telles interventions suppose un véritable entraînement car aucune définition théorique ne peut se substituer à l'expérience vécue de l'écoute : la complexité du travail demandé par une écoute active suppose une pratique réelle et réfléchie. En ce qui concerne le travail de groupe, les réponses techniques ne suffisent pas à convaincre les enseignants réticents. Les obstacles sont d'abord à identifier et à déconstruire dans le domaine affectif car c'est l'autorité du maître et sa maîtrise de la situation qui se trouvent en jeu. Paradoxalement, l'autre obstacle majeur au travail en groupe est la conscience professionnelle. De nombreux professeurs ne supportent pas de se sentir « superflus » lorsque les élèves sont occupés à travailler en autonomie. Les craintes de voir le groupe dériver, ou certains élèves ne rien faire ou encore la peur de ne plus pouvoir maîtriser les comportements collectifs doivent être prises au sérieux par le formateur et faire l'objet d'un travail spécifique.

De façon très schématique, on peut dire que les formes de l'aide oscillent entre 7 modalités principales :

1. un cours en effectif restreint : l'activité proposée aux élèves est unique, elle est pilotée en permanence par le professeur, aucune communication entre les élèves n'est acceptée ;
2. des travaux dirigés : les élèves ont un ensemble d'exercices à effectuer, seuls ou en tout petits groupes, le professeur circule d'un élève à l'autre et éventuellement dirige des corrections collectives ;
3. du soutien : reprise d'explications à la demande, de moments de cours, d'exercices, d'une manière générale, reprise d'activités que les élèves sont supposés ne pas avoir assimilées ;
4. des entretiens individuels : à l'initiative des élèves ou non, des rencontres en face-à-face permettent de donner une explication complémentaire, de guider une préparation de devoir, de commenter une correction, de donner des conseils pour la mémorisation d'une leçon ;
5. une activité autour d'un projet spécifique : on fait l'hypothèse que les élèves apprendront mieux en étant mobilisés autour d'un but ou d'une production (collective ou individuelle) qui nécessite le plus souvent le réinvestissement des savoirs multiples et la mobilisation de compétences de domaines et de niveaux de complexité variés ;
6. une préparation d'une évaluation ou une remédiation : construite à partir des performances constatées, elle vise à entraîner l'élève à satisfaire aux critères ;
7. de la méthodologie : il s'agit d'entraîner l'élève à accomplir un travail intellectuel, selon des modalités qui varient depuis une réflexivité dirigée (en référence à une conception restreinte de la métacognition), jusqu'à l'imposition de méthodes en vue de leur intériorisation par les élèves.

Ces différentes formes ne demandent pas aux professeurs les mêmes compétences et ne nécessitent pas le même type d'organisation. La conduite de projets, par exemple, est souvent le fruit d'une coopération entre plusieurs professeurs et à ce titre demande des concertations entre disciplines, une réflexion sur des objectifs communs et sur l'évaluation. Elle suppose des savoirs didactiques et pédagogiques. Tandis que les entretiens individuels demandent plutôt une capacité d'écoute et une concertation

éventuelle avec le CPE ou l'assistante sociale lorsque l'entretien révèle des problèmes psychoaffectifs ou des difficultés sociales. La formation doit permettre de classer les différentes formes d'aide et d'en identifier le fonctionnement optimum. Les conditions de ce travail varient selon qu'il s'agit d'une formation initiale ou d'une formation continue. En formation initiale, il est important de combiner un travail en atelier sous la responsabilité d'un formateur à l'IUFM et des observations en établissement. L'établissement du stage en responsabilité n'étant pas forcément le plus propice, il est nécessaire de prévoir des lieux ressources où les pratiques les plus intéressantes peuvent être observées et analysées. En formation continue, l'accompagnement d'équipe qui combine un suivi de projet, des informations théoriques et des moments d'analyse des pratiques semble de loin la modalité la plus adaptée.

### **Le guidage de l'action et les ajustements en cours d'action : le changement de représentation**

La conduite de l'aide suppose de maîtriser des processus d'ajustement. Les élèves évoluent en cours d'année, les situations changent : aucune anticipation ne peut être fiable à long terme. L'une des conditions de réussite des aides, quels que soient leurs objectifs, leur contenu ou leur mode d'organisation, est la mise en place, dès le démarrage, d'un guidage permettant de réguler le travail des élèves et celui des intervenants. Ce guidage est aussi un outil de prise de décision au niveau de l'établissement : faut-il modifier les aides offertes ? Faut-il les proposer à d'autres élèves ? Malheureusement, l'évaluation des dispositifs n'est pas une pratique courante dans les équipes. Lorsqu'elle existe, on observe que les conséquences pratiques ne sont pas toujours tirées, faute le plus souvent d'alternative crédible.

Plusieurs facteurs influent sur cette situation. L'expérience peut constituer un obstacle pour des ajustements fins aux besoins des élèves. Il faut également tenir compte de la difficulté à expliciter les actions pédagogiques. Trop complexes pour qu'on prétende en avoir une maîtrise complète, elles se déroulent le plus souvent sans observateur extérieur. Or, il est difficile au professeur d'assurer

la conduite du travail des élèves tout en observant la situation. Pour permettre au travail de continuer, il est souvent conduit à gommer les discordances entre ce qui se passe et ce qu'il avait prévu. L'observation mutuelle, la co animation de séance, pour diverses raisons (économiques et culturelles), ne sont pas suffisamment répandues pour être des occasions de réflexivité et d'explicitation approfondies des pratiques. Les équipes conservent rarement une mémoire objective qui pourrait servir de base pour leur créativité. Chaque enseignant, chaque équipe, chaque établissement semble voué à réinventer une expérience qui n'a pas été capitalisée. Enfin, d'une manière générale, l'aide n'est pas perçue comme faisant partie des tâches obligées de l'enseignement. Le mode d'implication des professionnels reste donc lié à la conception qu'ils ont de leur rôle, à leurs choix idéologiques, à leur représentation des finalités éducatives.

On sait que dans les résolutions de problèmes, les progrès dans les ajustements des solutions sont conditionnés par la possibilité de se désengager de l'action, de trouver un équilibre entre la concentration sur l'acte en train de s'effectuer et le recul critique. La formation offre une possibilité de réflexion différée. Elle est un moyen d'aider les enseignants à progresser dans l'estimation de leur travail, à développer une mobilité cognitive et à permettre un désengagement affectif nécessaire à l'invention de solutions nouvelles. Mais elle ne saurait pallier les effets de l'organisation du travail : cloisonnement des disciplines, émiettement des horaires attribués à l'aide, définition des services en termes de présence élèves qui ne permettent pas la comptabilisation des toutes les formes d'intervention nécessaires.

## QUELQUES PERSPECTIVES POUR LA FORMATION

À condition de ne pas lui assigner des tâches pour lesquelles elle n'est pas pertinente, nous venons de voir que la formation, initiale et continue, peut contribuer à faciliter la résolution des problèmes posés par l'aide.

Pour penser les problèmes posés par l'aide aux élèves, il est indispensable de conforter la culture des enseignants dans le domaine de la psychologie et de la psychosociologie. Il ne s'agit pas de détourner les enseignants de leurs missions. Bien au contraire, il s'agit de leur donner les moyens de mieux comprendre leurs propres tâches et de dialoguer avec les autres professionnels de l'éducation.

Sur le plan des compétences pratiques et des attitudes, l'apprentissage de l'écoute et de l'animation de groupes d'adolescents est indispensable si l'on veut que l'aide soit réellement complémentaire des autres modalités d'apprentissage. Cette formation aurait également un retentissement positif sur la conduite des cours et, pour les professeurs confirmés, conforterait leur maîtrise des phénomènes de groupe en leur fournissant l'occasion d'explicitier leurs savoir-faire et leurs tours de mains.

Nous avons vu que l'évaluation est au cœur de l'aide. En formation, il ne s'agit pas tant d'apporter des réponses opératoires que de susciter le doute et d'ébranler les certitudes : les performances des élèves sont aussi à interpréter comme des réponses stratégiques aux conditions de l'enseignement. Le maniement des résultats doit être très prudent : l'image qu'ils donnent n'épuise pas la réalité d'un élève tandis que les performances sont aussi influencées par les options didactiques et pédagogiques du professeur.

Enfin, la formation doit être l'occasion d'une mise en commun des préoccupations, des projets et des désirs des différents professionnels impliqués dans l'aide. Les dispositifs d'aide constituent une offre dont la richesse est d'être différenciée selon des besoins multiples des élèves et d'impliquer des profils de compétences variés. En formation continue, l'accompagnement d'équipes peut faciliter l'émergence d'une coopération intra et intercatégorielle. En formation initiale, c'est la rencontre avec des équipes de terrain, l'observation de pratiques qui est déterminante.

Enfin, au cours de la formation peut s'initier un mouvement de capitalisation des expériences : constitution d'une mémoire collective des dispositifs d'aide, analyse de leurs effets, outils variés, etc. L'innovation, nécessaire dans ce domaine, semble à ce prix. ■



# L'aide individualisée à l'école primaire

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *L'école primaire est traversée par un mouvement continu qui, par des mesures et des dispositifs divers, vise l'accueil et la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Mais la réalité n'est pas à la mesure des intentions affichées et l'aide individualisée ne se pratique pas par simple application de textes, si généreux soient-ils, et ce, malgré leur haute tenue pédagogique. La différenciation pédagogique relève d'une pratique difficile à mettre en œuvre par les maîtres et, lorsque la prise en compte des différences devient délicate à assumer, les enseignants en viennent à considérer qu'ils n'ont pas eu une formation suffisante pour cela ; en conséquence, ils ont tendance à transférer les responsabilités éducatives vers des personnels ou des services spécialisés. L'aide individualisée demande que soient abordées certaines considérations d'ordre théorique afin de faciliter le passage de l'intentionnel incantatoire à une réalité solide et pérenne.*

**Bernard GOSSOT**  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Pendant longtemps l'école primaire française, dont la mission est d'accueillir tous les enfants d'âge scolaire, a eu pour unité de base la classe, lieu d'apprentissage et de vie d'un collectif d'élèves. Pour le maître, il s'agissait de « faire classe » à un groupe plus ou moins homogène d'enfants rassemblés en cours selon leur âge, la situation souvent idéalisée étant la présence d'un seul cours, c'est-à-dire d'un seul niveau d'enseignement dans la même classe.

Un tel modèle reposait sur une conception de référence simple : les enfants d'un même âge constituent un groupe d'individus assez semblables, possédant les mêmes potentialités, les mêmes acquis et apprenant selon le même rythme. Il avait pour incidence principale l'application d'une pédagogie collective, frontale et magistrale.

Pourtant cette conception a révélé ses imperfections, ses insuffisances et ses limites. Dans une telle configuration, certains élèves ont connu l'ennui dans la mesure où ils dominaient aisément les apprentissages proposés ; d'autres, au contraire, se sont trouvés à la peine sans que leurs difficultés aient pu être prises en compte. Progressivement s'est imposée la nécessité d'une gestion pédagogique de l'hétérogénéité des élèves par l'introduction d'une approche plus individualisée des apprentissages.

## □ LA MISE EN PLACE DES CYCLES CONDUIT À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET À L'AIDE INDIVIDUALISÉE

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 organise la scolarité des élèves en cycles afin d'adapter l'enseignement à la diversité de la population scolaire et d'assurer une continuité éducative. L'école primaire compte trois cycles et « *les enseignants organisent leur enseignement en prenant en compte les rythmes d'apprentissages de chaque élève* »<sup>1</sup>.

C'est ainsi l'enfant, en tant qu'individu, et non plus la classe, qui est placé au centre des préoccupations du maître, lequel est invité alors à différencier sa pédagogie afin de concevoir son enseignement en tenant compte des acquis mais aussi des lacunes de chaque élève membre de son groupe-classe. Il doit veiller aux différences importantes de maturité d'origines diverses, notamment aux incidences provoquées, au sein d'une même classe, par des écarts d'âge à l'intérieur d'une même année de naissance.

La différenciation pédagogique demande de la part du maître une bonne connaissance de l'évolution des apprentissages de chaque enfant ; elle appelle, d'une part, une prise en compte des spécificités des apprentissages et des acquis, d'autre part, une organisation cohérente des progressions. Elle sollicite également une analyse des lacunes et des erreurs afin de rechercher des modalités d'apprentissage diversifiées. « *Le maître utilisera les erreurs positivement pour mettre en place une aide personnalisée et efficace. Chaque élève, par essais et erreurs corrigés, construit ainsi, avec les maîtres, son propre itinéraire* »<sup>2</sup>.

Différentes formes d'organisation sont proposées aux enseignants des écoles primaires afin qu'ils mettent en œuvre une pédagogie différenciée : classe à plusieurs cours, un maître responsable d'une cohorte d'élèves pendant un cycle, échanges de services

d'enseignement, pratique du décloisonnement, etc. Le groupe-classe dont un maître demeure responsable est présenté comme la structure la plus souhaitable. Les maîtres sont invités à travailler en équipe, notamment dans le cadre des conseils de cycle, pour définir des progressions au sein de chaque cycle et pour mettre en place des modalités de travail adaptées à la diversité des élèves.

Après plus de dix ans d'existence, et malgré les relances effectuées régulièrement dans différents textes, force est de constater que l'organisation de l'école primaire en cycles est réalisée de manière très contrastée et, si les conseils de cycle se réunissent assez régulièrement, l'aide individualisée apportée par le maître dans ce cadre demeure encore empirique, ponctuelle, erratique et peu opérante. Les pourcentages d'élèves ayant un an de retard ou plus à chaque cours ont très peu fléchi, laissant entrevoir que le redoublement reste encore une pratique courante comme solution aux problèmes posés par les difficultés des élèves.

## □ LE PROJET D'ÉCOLE CONSTITUE LE CADRE DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES DIVERSIFIÉES

Institué par la circulaire du 15 février 1990, le projet d'école est élaboré par chaque équipe pédagogique afin de traduire les objectifs nationaux du service public dans le contexte particulier de l'école. Les enseignants se doivent d'analyser les différentes caractéristiques sociales, culturelles, économiques de ce contexte et définissent les modalités particulières de mise en œuvre des programmes nationaux afin d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Le projet d'école devient ainsi la référence à partir de laquelle sont construites les diverses démarches pédagogiques et sont prévues les modalités d'aide individualisée.

Cependant deux observations méritent d'être soulignées :

– la différenciation pédagogique ne doit pas aboutir à un allègement des contenus d'enseignement, elle a pour objectif de diversifier et d'adapter les voies d'accès. Elle n'est pas simplement envisagée comme démarche de soutien aux élèves en difficulté mais

### NOTES

1. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, article 5.
2. Livret *les cycles à l'école primaire* Edit. CNDP, Hachette écoles, 1991, page 13.

aussi comme offre d'approfondissement à des élèves qui ont besoin de se confronter à des situations d'apprentissage complexes afin de cultiver leur intérêt et leur motivation ;

– l'aide individualisée n'est pas synonyme de prise en charge individuelle. La différenciation pédagogique nécessite une évaluation des acquis des élèves et aboutit à des démarches qui invitent à la mise en œuvre momentanée de travaux de groupe favorisant les échanges et l'émulation. C'est dans cette configuration que le maître de la classe peut porter une attention plus soutenue à certains élèves qui ont besoin d'une aide particulière, plus personnalisée.

Obligatoires, les projets d'école existent effectivement et sont suivis par les inspecteurs de l'Éducation nationale qui en assurent la validité. Pourtant, ils font l'objet d'une présentation assez formelle et, d'une manière générale, ils ne répondent pas véritablement aux raisons qui les fondent. Le lien entre les activités observées dans les classes d'une école et le projet est bien souvent artificiel quand il n'est pas inexistant.

## □ L'EXPLOITATION DES ÉVALUATIONS NATIONALES, VÉRITABLE SUPPORT DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Passées à chaque rentrée depuis 1989, les évaluations CE2 et 6<sup>e</sup> ne permettent pas seulement d'établir des références nationales, elles ont pour objectif essentiel d'obtenir, pour les enseignants, une connaissance précise des acquis et des lacunes de chaque élève en français et en mathématiques. Une analyse fine des résultats doit permettre aux maîtres de conduire des actions de remédiation parfaitement ciblées, afin d'amener l'élève à affronter les contenus d'enseignement du nouveau cycle dans lequel il se trouve, avec les meilleures chances de succès. Plus globalement, une analyse de ces résultats en conseil de cycle doit amener les enseignants à réfléchir sur le bien-fondé des progressions établies et des démarches pédagogiques employées. Les évaluations nationales constituent un outil essentiel pour la mise en œuvre

de la différenciation pédagogique et de l'aide individualisée.

Au fil des ans, la pratique des évaluations s'est installée dans une forme de rituel et n'a pas atteint l'efficacité attendue dans le domaine des pratiques pédagogiques, alors que, par les données recueillies, elles devenaient un élément central de connaissance et de pilotage du système éducatif.

### L'exploitation des évaluations CE2-6<sup>e</sup> et la mise en place des programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP)

Par une circulaire du 18 novembre 1998, les évaluations CE2 et 6<sup>e</sup> sont devenues le point de départ d'un diagnostic concernant les élèves en grande difficulté, voire en situation d'illettrisme. « *La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée* ». Le souci de rendre plus opérationnelle l'exploitation des évaluations aboutit, pour les élèves qui ont des résultats préoccupants, à l'élaboration d'un « programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP).

Le programme personnalisé d'aide et de progrès est construit avec l'élève et en partenariat avec la famille. Il s'appuie sur l'analyse des difficultés rencontrées dans les épreuves de l'évaluation mais aussi sur les acquis de l'élève et sur ses motivations. Un programme de travail est ainsi élaboré et concerne toutes les activités d'enseignement, notamment celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Ce programme « *doit donner lieu à un dialogue confiant avec les parents et les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent jouer pour aider leur enfant à surmonter les difficultés repérées, ne serait-ce qu'en les encourageant* ».

Un tel dispositif vaut pour l'école primaire comme pour le collège. À l'école primaire, les maîtres du cycle 3 sont invités à analyser les réponses aux épreuves d'évaluation de chaque élève ne maîtrisant pas les compétences de base et mettent en œuvre les programmes individuels pour les quelques élèves concernés. Ils peuvent organiser des groupes de besoins décroisonnés, avec la participation des maîtres spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Les maîtres du cycle 2, quant à eux,

tirent les enseignements de l'exploitation des résultats des évaluations CE2 afin de prévenir les faiblesses observées, en modifiant leurs pratiques pédagogiques et en préparant des réponses plus individualisées aux besoins des élèves.

La circulaire du 18 novembre 1998, est passée presque inaperçue et ses effets ont été ténus. Les prescriptions pédagogiques ont été reprises sur un mode plus incitatif dans une nouvelle circulaire du 16 novembre 2000. L'accent est mis sur la nécessité d'une exploitation rationnelle et approfondie des évaluations CE2, sur la pertinence de l'élaboration de programmes personnalisés d'aide et de progrès et sur l'adaptation obligée du projet pédagogique de la classe et de l'école pour mettre en œuvre les réponses pédagogiques appropriées. Les personnels des RASED sont expressément interpellés pour prendre part à l'effort en faveur de la réussite scolaire.

Ce texte récent a eu davantage d'écho et, dans les circonscriptions du premier degré, les équipes pédagogiques se sont engagées plus activement dans la mise en place du dispositif. On trouvera en annexe une illustration de cette opération conduite dans l'académie de Strasbourg<sup>3</sup>. Les documents présentés recouvrent l'économie générale de ce dispositif ainsi qu'un protocole servant de support à l'élaboration d'un PPAP en faveur d'un élève.

### L'évaluation en grande section de maternelle et en cours préparatoire contribue à la différenciation pédagogique

Les évaluations nationales de CE2 révèlent chez certains élèves des difficultés qui se sont installées progressivement au cours du cycle 2 et qui prennent sans doute leurs sources dès le cycle 1. Dans une perspective de prévention, une évaluation a été conçue en grande section d'école maternelle et au cours préparatoire. Définie par une circulaire du 27 juillet 2001, elle a pour objectif d'identifier les compétences et de repérer les difficultés des élèves. À partir de cette connaissance, les maîtres peuvent « *concevoir la programmation de leurs activités pour leur classe en prenant en compte les acquis et les besoins de chacun* ».

#### NOTE

3. Circonscription de Strasbourg 7.

Ce dispositif récent répond donc à deux exigences : d'une part, une démarche de prévention à l'égard des élèves susceptibles de rencontrer des difficultés, d'autre part, une recherche d'adaptation de la pédagogie à destination des enseignants, en proposant des situations d'aide aux apprentissages et des outils d'évaluation permettant aux élèves de progresser en fonction de leurs compétences.

Bien que de caractère national et systématique, l'évaluation en grande section d'école maternelle et au cours préparatoire se met en place lentement et progressivement ; il est difficile et il serait hasardeux de dresser un bilan, même partiel.

## □ LES ÉTUDES DIRIGÉES CONCOURENT À LA MISE EN ŒUVRE DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

Organisées par la circulaire du 6 septembre 1994, les études dirigées à l'école élémentaire sont destinées à tous les élèves de la classe et favorisent l'apprentissage du travail personnel tout en renforçant les activités d'enseignement. « *Elles contribuent à apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin, permettant ainsi de prévenir les risques d'échec et de réduire les difficultés provenant des inégalités des situations sociales* ». Des orientations pédagogiques claires sont données afin de faire acquérir à tous les élèves de bonnes méthodes d'apprentissage en les faisant accéder à des formes de travail autonome.

L'objectif des études dirigées est de s'assurer que les connaissances sont bien acquises en proposant un réinvestissement dans des situations pédagogiques analogues. Il ne s'agit pas de reproduire des exercices déjà effectués mais d'offrir aux élèves une diversité de situation les amenant à fournir un travail personnel.

L'intérêt des études dirigées est rappelé dans la circulaire relative aux PPAP. « Le temps des études dirigées (deux heures hebdomadaires) sera utilisé pour la mise en place des réponses nécessaires ; ce temps sera conçu clairement avec les élèves comme un temps de travail différencié durant lequel chacun est attaché à mener à bien un travail particulier, dans le cadre de groupes de besoin éventuellement. Qu'il s'agisse de remédiation, de consolidation ou

d'approfondissement, chacun doit pouvoir se confronter à des tâches à sa mesure ».

L'observation conduite dans de nombreuses classes a montré que les études dirigées ont bien été inscrites dans les emplois du temps des élèves mais que leur réalisation a connu des formes diverses, parfois très modestes. Le rappel de leur bien-fondé dans les nouveaux programmes de 2002, accompagné de la suppression de l'horaire qui leur était dévolu, laisse mal augurer du devenir de cette forme d'aide individualisée. « *La suppression d'un horaire spécifique consacré aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée* »<sup>4</sup>.

## □ UNE AUTRE FORME D'AIDE INDIVIDUALISÉE : L'INTERVENTION DES PERSONNELS DES RÉSEAUX D'AIDES SPÉCIALISÉES AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ (RASED)

Les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ont vu leurs missions définies par la circulaire du 9 avril 1990. Ces maîtres spécialisés doivent assurer la prise en charge d'élèves pour lesquels les différentes actions engagées par le maître dans la classe – différenciation pédagogique, travail par groupes de niveau ou de besoin, aide individualisée – s'avèrent insuffisantes ou non adaptées. On distingue deux types d'aides :

– **les aides spécialisées à dominante pédagogique**, dispensées par des maîtres spécialisés titulaires du CAAPSAIS<sup>5</sup> option E. Les interventions visent à prodiguer un soutien particulier à l'enfant afin de l'aider à surmonter ses difficultés ; elles comportent des actions de remédiation fondées sur l'analyse des processus d'apprentissage mais aussi un accompagnement dans le domaine de la maîtrise des méthodes et des techniques de travail. Elles ont lieu en direction d'élèves rassemblés temporairement en regroupement d'adaptation ou, pour une durée plus continue,

en classe d'adaptation. L'objectif de ce type d'aide consiste à maintenir ou réintégrer l'élève dans une classe ordinaire.

– **les aides spécialisées à dominante rééducative**, assurées par des maîtres spécialisés titulaires du CAAPSAIS option G. Elles s'adressent à des élèves qui présentent des difficultés plus globales, plus complexes, et par des démarches adaptées, elles visent à restaurer la confiance de l'élève devant la tâche scolaire ainsi que son efficacité dans les apprentissages. Les interventions auprès des enfants sont prévues sous forme individuelle ou en petits groupes. Le suivi psychologique, défini par la circulaire du 10 avril 1990, est assuré par le psychologue scolaire du RASED. Il consiste à organiser des entretiens avec un enfant en difficulté dans le domaine psychologique pour « favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir ».

Une évaluation du fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté a été réalisée par l'Inspection générale en 1996-1997<sup>6</sup>. L'étude montrait que les effets des interventions des réseaux n'étaient pas négligeables mais que certains dysfonctionnements majeurs devaient être corrigés pour améliorer l'impact du dispositif : quasi-exclusivité donnée aux prises en charge individuelles hors de la classe, accent mis sur l'intervention dans les domaines psychoaffectifs et comportementaux au détriment d'un travail de remédiation sur les processus cognitifs et les apprentissages scolaires, absence de prise en compte des élèves au cycle 3.

Les recommandations publiées à l'issue du rapport ont inspiré partiellement la nouvelle circulaire du 30 avril 2002<sup>7</sup>. Les personnels spécialisés des réseaux sont invités à travailler en étroite collaboration avec les maîtres pour « *mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques, adaptée à la variété des besoins des élèves* ». Ils sont ainsi amenés à aider

### NOTES

**4.** Préambule des programmes du 10 février 2002 « Horaires et programmation ».

**5.** CAAPSAIS : certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.

**6.** *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; examen de quelques situations départementales* édit. CNDP, 1997.

**7.** « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré » BO n° 19 du 9 mai 2002.

les enseignants à définir des mesures prises en faveur de certains élèves et à rechercher avec eux l'ajustement des conditions d'apprentissage dans la classe. Les modalités d'aide sont arrêtées en conseil de cycle et sont susceptibles d'aboutir à l'élaboration de projets d'aides spécialisées. Leur réalisation peut se faire dans la classe ou hors de la classe, et l'intervention simultanée d'un membre du réseau et du maître de la classe est possible en fonction des objectifs fixés. Un ouvrage collectif intéressant<sup>8</sup> vient d'être publié par le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée de Suresnes sur le thème des aides spécialisées à dominante pédagogique ; cette forme d'aide individualisée n'avait pas fait l'objet, jusqu'à présent, de publication, théorique ou pratique, substantielle.

## □ LE PROJET D'INTÉGRATION INDIVIDUELLE, SUPPORT DU DISPOSITIF D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'intégration scolaire des élèves handicapés à l'école est prônée par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. Une telle démarche, progressive et lente en comparaison avec ce qui est réalisé dans la plupart des pays européens, nécessite à l'évidence la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée aux potentialités des élèves concernés. Dans le prolongement de la loi précitée, de nombreux textes réglementaires ont été publiés pour susciter le développement de l'intégration scolaire des élèves handicapés en milieu ordinaire, mais leur application a connu des fortunes diverses. Un rapport conjoint de l'Inspection générale des Affaires sociales et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale<sup>9</sup> avait

### NOTES

8. « Élèves en difficulté : les aides spécialisées à dominante pédagogique », édit. du CNEFEI 2001.

9. « Scolariser les jeunes handicapés » édit. CNDP, Hachette Éducation, Documentation française, 1999.

10. « Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves » BO n° 19 du 9 mai 2002.

conclu à une insuffisance d'engagement des partenaires institutionnels pour concrétiser cette politique générale. À la suite de ce rapport, différentes mesures ont été prises pour relancer une dynamique qui semblait marquer le pas.

Une nouvelle circulaire du 30 avril 2002<sup>10</sup> définit les conditions d'une scolarité réussie pour chaque élève à tous les niveaux d'enseignement. Pour ce faire, un projet d'intégration individuelle doit être établi « *chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable* ». Dans le cadre de ce projet, le maître qui accueille l'élève handicapé dans sa classe conduit un enseignement personnalisé en tenant compte des capacités et des acquis évalués, et vise des objectifs pédagogiques, éducatifs et sociaux définis en collaboration avec tous les partenaires concernés dont les parents. La mise en œuvre de ce projet nécessite, en effet, la participation des personnels spécialisés qui apportent leur concours dans les domaines éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques.

## □ QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES

### Le statut de l'élève différent est à définir

Tenir compte de la singularité de l'élève, c'est faire un choix épistémologique quant au traitement du cas particulier :

– ou bien on considère que le cas particulier représente un phénomène marginal et on postule que l'amélioration des conditions de fonctionnement du contexte permettra son intégration dans le groupe, on prend alors le risque de le rejeter définitivement s'il ne trouve pas sa place ;

– ou bien on considère que le cas particulier crée une situation nouvelle qui interpelle, alors la pensée pédagogique est obligée d'inventer, elle introduit une dynamique de transformation et produit de la richesse.

Le premier paradigme repose sur l'idée selon laquelle le cas particulier trouve sa place dans le « normal » en gommant sa différence alors que le second reconnaît et respecte la singularité, la rend

productive non seulement pour l'élève lui-même mais aussi pour le maître puisqu'il conduit celui-ci à adapter ses pratiques pédagogiques au bénéfice de tous les élèves. L'aide individualisée devrait s'appuyer en priorité sur la deuxième thématique afin que l'obsession de la norme cède le pas à l'accompagnement de l'individu dans son parcours scolaire.

### **La prise en compte des besoins particuliers des élèves est à développer**

Jusqu'à une période récente, toute situation problématique posée par un élève conduisait à rechercher ce qui pouvait être à l'origine de la singularité, et l'inscription de l'enfant dans une catégorie bien répertoriée induisait un type de scolarité, voire une orientation vers un type de structure adaptée au traitement de cette situation. Les travaux de l'OCDE, la publication de la Charte de Luxembourg (novembre 1996) développent la notion « *d'enfants à besoins éducatifs spécifiques* ». Dans cette conception, toute catégorisation est abandonnée et fait place à une analyse des besoins des élèves, quelles que soient leurs différences. L'évaluation de leurs potentialités et de leurs acquis doit permettre de rechercher les réponses aux besoins exprimés par chacun d'eux. Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ne sont pas uniquement les enfants malades ou handicapés, mais aussi les élèves qui rencontrent des difficultés, ainsi que – et ce n'est pas un paradoxe – les enfants intellectuellement précoces. Pour chacun de ces enfants, c'est bien la recherche d'une réponse adaptée à leurs besoins qui s'impose.

### **L'objectif de placer « l'élève au centre du système éducatif » doit évoluer**

Des réflexions précédentes il devient aisé de déduire que ce n'est plus l'élève qui doit être placé au centre des préoccupations mais la situation pédagogique nouvelle qu'il apporte. Placer l'élève au centre du système éducatif c'est le rendre implicitement porteur, donc responsable des différences qu'il manifeste, c'est en faire un sujet de laboratoire et avoir pour objectif d'intervenir sur lui-même en tant que personne pour traiter les problèmes qu'il pose à l'enseignant. En revanche, l'analyse de ses besoins spécifiques conduit l'enseignant à intervenir sur la

situation pédagogique particulière pour rechercher les solutions appropriées. C'est donc cette situation nouvelle qu'il doit placer au centre de ses préoccupations, notamment les interactions qui existent entre l'élève et les apprentissages.

### **Les évaluations doivent garder leur vocation originelle**

Les évaluations nationales, quel que soit le niveau, sont parfois caricaturées et réduites au schéma béhavioriste « stimulus-réponse ». Elles serviraient uniquement à diagnostiquer les lacunes des élèves, faiblesses auxquelles remédieraient les maîtres par des exercices qui ne seraient souvent que la reprise des exercices non réussis. Cette vision critique, sans être complètement infondée, est réductrice et omet les éléments que les évaluations fournissent aux enseignants pour travailler sur les processus d'apprentissages et sur l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. La mise en œuvre des programmes personnalisés d'aides et de progrès (PPAP) en constitue un témoignage significatif. De même, le livret élaboré récemment dans le cadre de la prévention de l'illettrisme<sup>11</sup> prend appui sur les évaluations en grande section d'école maternelle pour donner aux maîtres des indications pédagogiques et méthodologiques concernant la gestion de la classe, l'aménagement de la programmation et l'organisation des activités, afin de mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.



En conclusion, on peut considérer que la différenciation pédagogique et l'aide individualisée à l'école primaire sont inscrites dans les textes et sont progressivement prises en compte par les enseignants grâce aux incitations provenant des représentants institutionnels et aux publications fournissant des outils et des démarches nécessaires à leur mise en œuvre.

#### **NOTE**

**11.** Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, CNDP, février 2003.

Un certain chemin reste à parcourir pour que tous les élèves parviennent à maîtriser les compétences requises à l'entrée au collège.

## La mise en œuvre du Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès au CE2<sup>1</sup>

### Présentation de l'outil

<b>CMR</b>	Guide d'aide à l'analyse des résultats individuels de l'élève. Guide simplifié de Casimir qui permet d'extraire par logiciel : – les compétences nécessaires en français et en maths – la liste des élèves qui ne maîtrisent pas 75 % des compétences nécessaires ; – les résultats individuels de ces élèves.
<b>CN FR</b>	Liste des compétences nécessaires en français
<b>CN MT</b>	Liste des compétences nécessaires en mathématiques
<b>PPAP</b>	Document individuel d'aide à l'analyse des erreurs de l'élève et projet de remédiation à entreprendre.
<b>REM</b>	Propositions de remédiations à entreprendre en français et en maths en regard à une typologie d'erreurs (non exhaustive).
<b>MOD</b>	Propositions de différenciation pédagogique : – adaptation de la pédagogie de l'enseignant – organisations matérielles

### Traitement et analyse des résultats individuels des élèves

Le document CMR est le guide de traitement des résultats extraits de Casimir. Il vous aidera à :

- construire avec Casimir la liste des compétences nécessaires en français et en mathématiques.

Les items retenus sont listés dans les documents CN FR et CN MT ;

- repérer les élèves qui ne possèdent pas plus de 75 % des compétences nécessaires en français ou en mathématiques ;
- éditer les résultats individuels des élèves.

Le traitement informatique effectué, il faut procéder à l'analyse des résultats en remplissant pour chaque élève en difficulté (score aux compétences nécessaires < 75 %) le document PPAP.

Les pages 2, 3 et 5 du document PPAP permettent de mettre en évidence les compétences réussies ou non réussies par l'élève. Les documents REM vous aideront à repérer, pour chaque exercice, les différents types d'erreurs.

### Le projet de remédiation

Un projet de remédiation (pages 4 et 6 du document PPAP) sera construit à partir des compétences non réussies par l'élève. Des suggestions de remédiation vous sont proposées en regard des objectifs à atteindre.

Cette liste de suggestions proposée dans les documents REM n'est pas exhaustive.

Des modalités d'organisation pédagogique, destinées à une prise en charge différenciée des élèves lors de la remédiation, vous sont proposées à travers le document MOD.

<sup>1</sup>. Inspection académique du Bas-Rhin, circonscription de Strasbourg 7

**ÉVALUATIONS CE2, septembre 2002 – FRANÇAIS – Compétences nécessaires au cycle 3\***

**SAVOIR LIRE – COMPRENDRE UN TEXTE**

<b>Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	<b>Observations et analyse / Types d'erreurs commises</b>
Appliquer une consigne écrite simple				
Appliquer une consigne complexe				
<b>Distinguer des textes différents (récits, documents, consignes, poésies, etc.) en utilisant des indices extérieurs aux textes</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Reconnaître différents extraits de livres et les relier à leur couverture				
<b>Reconstituer la chronologie des événements dans des textes de statuts variés</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Repérer des informations d'ordre chronologique à partir d'un récit réaliste				
<b>Se représenter les relations spatiales et les lieux évoqués dans des textes de statuts variés</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Utiliser des informations d'ordre spatial				
<b>Comprendre un texte et montrer qu'on l'a compris</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Donner après lecture des informations ponctuelles sur un texte				
Donner après lecture des informations ponctuelles sur un document mêlant texte et image				
Identifier des personnages par déduction				

**SAVOIR LIRE – OUTILS DE LA LANGUE**

<b>Reconnaître les mots à l'écrit et à l'oral</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Éliminer le mot écrit sous une image s'il ne convient pas				
<b>Repérer les usages typographiques courants et se situer dans l'espace graphique</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	<b>Observations et analyse / Types d'erreurs commises</b>
Repérer une phrase dans un texte et la recopier				
<b>Pour comprendre un texte :</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Identifier le destinataire d'une lettre				

**SAVOIR ÉCRIRE – OUTILS DE LA LANGUE**

<b>Copier un mot, une phrase, un texte en respectant les exigences de présentation et en écrivant lisiblement</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Copier un texte en vers				
<b>Écrire sous la dictée des syllabes, des mots courants ou des petites phrases</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Orthographier correctement des mots courants (et / filles)				
<b>Transformer un texte en appliquant des règles simples</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Transformer un texte en passant du masculin au féminin				

**SAVOIR ÉCRIRE – PRODUIRE UN TEXTE**

<b>Savoir produire un écrit bref dans une situation de communication déterminée</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Décrire un personnage (tête, costume et déplacement)				
<b>Savoir produire un écrit cohérent dans une situation de communication déterminée</b>	<b>réussi</b>	<b>non réussi</b>	<b>non réponse</b>	
Utiliser le sujet (ou le héros)				

\* Les compétences listées ci-dessus correspondent aux compétences qui semblent nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques de cycle 3.



# L'« atelier lecture », un dispositif d'aide individualisé pour des élèves de sixième

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *Au collège Pierre Mendès France, dans le vingtième arrondissement de Paris, une structure spécifique a été mise en place pour accueillir des élèves repérés par leurs résultats aux évaluations nationales d'entrée en sixième et leur offrir une aide individualisée dans le cadre d'un travail en groupe. L'aide individualisée, dans ce cas, passe non seulement par la prise en compte de leurs scores aux évaluations nationales, mais aussi par leurs réponses. Cette analyse, menée conjointement par le professeur et chacun des élèves, est l'amorce d'un dialogue continu sur toute l'année et le préalable obligé à toutes les activités menées dans le cadre de cette structure. Ce dispositif centré essentiellement sur la lecture repose donc sur la reconnaissance des compétences et l'adhésion au projet de tous les participants.*

Le collège Pierre Mendès France, situé dans le vingtième arrondissement de Paris, connaît chaque année aux évaluations nationales de rentrée, des résultats proches de la moyenne des établissements classés en ZEP. Cependant, une analyse plus fine montre une forte disparité des résultats et révèle qu'un nombre important d'élèves obtient des scores très bas, se situant parfois dans le dernier décile national. Ces élèves, si rien n'est entrepris pour leur venir en aide, perdent rapidement pied au collège, se trouvent en situation de refus et adoptent un comportement incompatible avec le travail attendu, risquant de les conduire à la déscolarisation.

Prendre ces élèves en charge est affaire complexe : ils ne sont pas dénués de toute compétence. Ce qu'ils savent et savent faire doit avant tout être reconnu si l'on veut remporter leur adhésion. Ils ont en outre besoin d'être confrontés à des activités nouvelles se démarquant des pratiques habituelles de classe. Enfin, leur comportement face à la discipline et à l'autorité nécessite la restauration ou la construction de rapports équilibrés avec les adultes.

L'aide individualisée auprès de ces élèves est organisée sous la forme d'un « atelier lecture », dispositif mis en place dans le cadre d'un projet collectif.

**Isabelle ROBIN**  
Bureau de l'évaluation des élèves et des étudiants  
Direction de l'évaluation et de la prospective

## REPERAGE DES BESOINS CENTRÉS SUR LA LECTURE

### Les résultats des élèves aux évaluations nationales

Il est intéressant, pour donner une idée du niveau de ces élèves, de comparer leurs résultats aux résultats moyens obtenus en ZEP et hors ZEP. Les tableaux qui suivent font état des résultats obtenus à l'évaluation à l'entrée en sixième de septembre 2001. Le tableau 1 prend en compte, par champ, l'ensemble des exercices et items proposés dans le protocole.

**TABLEAU 1 – Résultats obtenus par les élèves du collège comparés aux résultats moyens obtenus en ZEP et hors ZEP**

Résultats par champs	Hors ZEP	ZEP	Résultats du collège
Compréhension	79,3	70,6	71,6
Production de texte	71,2	62,2	63
Connaissance et maîtrise du code	66,7	56	44,4
<b>Score global</b>	<b>73,2</b>	<b>63,7</b>	<b>59,6</b>

Le score de réussite est donné en français sur l'ensemble des items que comptaient les protocoles en septembre 2001. Ce tableau révèle que les résultats du collège sont globalement inférieurs à la moyenne nationale, mais comparables à la moyenne des ZEP.

Dans le même souci d'apprécier les performances des élèves dont il est question, on peut se référer au tableau 2.

Les scores recueillis dans l'échantillon national ont fait l'objet d'un tri croissant. On a ensuite constitué dix sous-groupes contenant le même nombre

d'observations (aux *ex-æquo* près). Chaque groupe rassemble donc respectivement les résultats les plus faibles (10 % de l'ensemble), puis les résultats intermédiaires et enfin les 10 % les plus forts. Cette partition permet de savoir quel est le score moyen, minimal et maximal propre à chaque tranche de score. Dans le tableau 2, les références des cinq premiers déciles seulement, sont données.

Il existe donc un écart important entre les scores enregistrés selon les déciles hors ZEP et en ZEP. En septembre 2001, 14 des élèves pressentis pour participer à l'atelier lecture faisaient partie du premier décile national des collèges ZEP, puisqu'ils présentaient des scores inférieurs à 34,4.

11 élèves appartenaient au deuxième décile des collèges ZEP, 7 au troisième décile.

### Une hypothèse de travail : privilégier la lecture

Les résultats obtenus par ces élèves aux évaluations nationales montrent une faiblesse importante dans les trois champs évalués : la compréhension, la production de texte et la maîtrise des outils de la langue, avec un déficit criant concernant ce dernier champ. Cette constatation pourrait conduire à travailler spécifiquement dans le cadre des outils de la langue. Cependant la réussite scolaire passe avant tout par l'aisance à comprendre un texte de quelque nature qu'il soit. Ainsi, une étude analysant les résultats obtenus aux évaluations nationales de sixième, publiée par la Direction de la programmation et du développement (DPD) en 2001, révèle que ce sont bien les items mettant en jeu la compréhension (et non les questions évaluant la maîtrise des outils de la langue), qui creusent l'écart entre les élèves faibles scolarisés en ZEP et les élèves faibles scolarisés hors ZEP<sup>1</sup>

**TABLEAU 2 – Répartition en déciles (références nationales)**

	Décile 1			Décile 2			Décile 3			Décile 4			Décile 5		
	moy.	min.	max.												
Ensemble des élèves															
Collèges ZEP	29,3	6,5	40,2	46	41,3	50	53,5	51	55,4	58,5	56,5	60,8	63,4	61,9	65,2
Collèges hors ZEP	45,7	9,7	54,3	59,1	55,4	61,9	65,3	63	67,3	70,3	68,4	71,7	73,9	72,8	75
Ensemble	39,6	6,5	50	55,1	51	58,6	62	59,7	64,1	67,2	65,2	69,5	71,7	70,6	72,8

(c'est le cas de certains items difficiles, la chronologie, par exemple, qui peuvent provoquer des écarts de dix-sept points). Bien que le champ « compréhension » obtienne généralement un score supérieur aux deux autres, c'est donc bien en lecture que doivent porter les efforts, lorsqu'il s'agit d'aider les élèves les plus faibles.

Les élèves repérés par les évaluations lisent en général très lentement et ont souvent tendance à oraliser. Ils peuvent avoir une représentation globale du texte qu'ils viennent de lire mais peinent lorsqu'il faut répondre à des questions précises portant, par exemple, sur les personnages et leurs actions. Par ailleurs, ils éprouvent de grandes difficultés à s'orienter dans un texte et ne savent pas s'appuyer sur les titres ou les intertitres. La recherche d'informations leur pose également des problèmes, chaque nouvelle recherche exigeant une relecture de l'ensemble. Enfin, l'insuffisante maîtrise des liens cohésifs d'un texte les condamne à se perdre très rapidement dans l'identification des référents des substituts ou dans la chronologie, bien qu'ils soient capables de réussites partielles sur ce type de tâche.

Rechercher une information ou la traiter peut être diversement réussi selon que l'on propose aux élèves un texte ou un tableau, qu'on les interroge dans le cadre du français ou des mathématiques. Ces réussites partielles sont autant de points d'appui sur lesquels des activités, susceptibles de favoriser le transfert des compétences acquises d'une discipline à l'autre, peuvent être proposées.

Enfin, ces élèves sont le plus souvent perdus dans un réseau d'exigences disciplinaires complexe auquel ils ne parviennent pas seuls à donner du sens ; ils sont en attente d'une aide destinée à tisser des liens entre ce qu'ils apprennent et ce que l'école leur demande de faire.

L'« atelier lecture » est donc un projet conçu pour répondre à ces problèmes énoncés et aux besoins individuels repérés pour chaque élève.

### L'analyse des cahiers d'évaluation et des réponses des élèves

Chaque année, les élèves sont repérés grâce aux évaluations nationales et l'analyse des réponses fait l'objet d'un travail approfondi.

En préalable à toute analyse, il convient de sélectionner les items sur lesquels l'attention sera plus précisément portée, c'est-à-dire ceux qui permettent le mieux d'appréhender les compétences des élèves dans le cadre du projet. Le problème étant de cerner au plus près les points d'appui dont ils disposent pour comprendre un texte, on ne tient pas compte des performances obtenues à l'écrit. L'ensemble des exercices du champ « production de texte » et du champ « maîtrise des outils de la langue pour écrire » est par conséquent écarté de l'analyse.

Les items de compréhension sont ensuite répartis en deux groupes en fonction de la complexité de la tâche demandée à l'élève. Le premier groupe rassemble les items de compréhension orale, de prélèvement d'informations, dans un texte et dans un tableau, ainsi que ceux qui évaluent la compréhension globale (« reconnaître le genre d'un texte et sa fonction », « saisir l'essentiel d'un texte lu »). Ces items sont, au sein de l'« atelier lecture », dits « de base », terme qui ne recoupe pas entièrement la définition adoptée dans le cadre des évaluations nationales. Il s'agit là de distinguer les questions portant sur la validité des mécanismes permettant l'accès au sens.

Les exercices de compréhension orale permettent de repérer d'éventuels problèmes liés à l'audition. C'est ainsi, par exemple, qu'un élève qui entend une histoire dont le héros est un bûcheron et qui, sur sa copie, mentionne un « boucher » révèle par là soit qu'il entend mal, soit, plus vraisemblablement (parce qu'un important champ lexical est là pour l'aider), qu'un déficit en vocabulaire risque d'invalider durablement son apprentissage. Dans l'un ou l'autre cas, une exploration est naturellement à mener.

D'autres exercices, dans lesquels il n'est question que de prélever des informations, permettent de repérer les élèves éprouvant des difficultés à lire efficacement. Ces exercices sont constitués de textes courts (une dizaine de lignes) et de quatre à cinq questions. La première d'entre elles est généralement bien renseignée (elle connaît souvent un score national de

#### NOTE

1. Voir à ce propos l'article intitulé « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques » paru dans la revue *Éducation et formations* n° 61, octobre-décembre 2001, MEN-DPD.

réussite de plus de 95 %). Cependant, si la seconde question ne pose pas de problème à un bon lecteur, qui a compris et mémorisé l'ensemble au premier passage, un lecteur moins efficace sera contraint à une seconde lecture exhaustive ; cette lecture ne lui fournira la réponse qu'à la seule condition que la question reprenne littéralement les termes du support. Il lui faudra, en fait, autant de lectures qu'on lui posera de questions et le temps lui manquera inévitablement pour renseigner tous les items. Les élèves en difficulté obtiennent ainsi généralement une ou deux bonnes réponses en début d'exercice, puis se trompent et ne répondent pas aux dernières questions.

En septembre 2001, 24 items sur l'ensemble du protocole ont ainsi été choisis.

En « compréhension », chaque élève obtient donc deux scores. Le premier porte sur l'ensemble des items de ce champ, qu'ils soient difficiles ou non, le second porte sur les items dits « de base ».

En effet, à score égal sur l'ensemble des items en lecture, deux élèves peuvent présenter des profils très différents notamment en ce qui concerne la maîtrise qu'ils ont des mécanismes essentiels dont il vient d'être question. Si l'on se réfère au tableau 3, on remarque, par exemple, que Roland a obtenu un score de réussite de 35 % à l'ensemble des items de lecture du protocole. Il atteint cependant 50 % de réussite sur les items dits « de base », alors que Reine réalise un score, légèrement supérieur, de 38 % sur l'ensemble des items en lecture, et un score identique sur les compétences de base. En dépit de ce que pouvait laisser entendre la lecture du score global, Reine est en moins bonne situation que Roland.

### **Le dialogue avec les élèves et l'adhésion au projet**

Le travail d'évaluation ne se limite donc pas à la correction des livrets. L'équipe impliquée dans ce projet analyse les réponses fournies par chaque élève à chacune des questions et tente de comprendre la nature des erreurs commises.

À la suite de ce travail, une trentaine d'élèves est invitée à se rendre au CDI pour un entretien avec un des professeurs responsables du dispositif, entretien au cours duquel les cahiers sont de nouveau repris et

analysés. Certains élèves sont capables d'explicitier leur démarche, d'autres ne se souviennent parfois pas de l'épreuve passée deux semaines plus tôt. Pendant cette entrevue, chaque professeur présente individuellement à chaque élève le projet lecture et lui explique pour quelles raisons il est susceptible d'être concerné. Il lui propose de le mettre en rapport avec un ancien élève du projet et de réfléchir à cette proposition. Un délai d'une semaine est accordé afin que les élèves puissent en parler à leurs parents et discuter avec leurs camarades. Les parents sont également contactés par l'équipe responsable. Au terme de cette réflexion, un engagement écrit signé de l'élève et de ses parents est remis à l'équipe encadrant le projet.

Tous les élèves détectés ne se retrouvent donc pas dans l'atelier lecture. En septembre 2001, dans le groupe appartenant au premier décile, 10 élèves ont accepté le contrat proposé. Un des élèves pressentis s'est d'emblée montré peu intéressé par l'opération ; trois autres élèves, non francophones, ont été orientés vers une autre structure plus appropriée. Sur ces 10 élèves, un seul a cessé de venir progressivement à partir des vacances de février et n'a pu être réintégré.

Un élève figurant dans le deuxième décile a été orienté vers une autre forme d'aide. Les 10 autres élèves ont donc participé régulièrement et sérieusement à l'atelier.

La situation des élèves du troisième décile était moins nette. En effet, bien souvent, ces élèves ont été désignés par leurs professeurs. Leurs résultats aux évaluations, bien que faibles, étaient moins alarmants que ceux de leurs camarades et ils n'avaient pas été, dans un premier temps du moins, détectés pour faire partie de l'atelier. Certains d'entre eux ont néanmoins accepté de participer à l'opération.

La démarche toute entière est donc fondée sur le consentement de l'élève. Le projet lecture accueille ainsi entre 20 et 28 élèves chaque année.

### **□ L'ORGANISATION DE L'AIDE APPORTÉE AUX ÉLÈVES : L'« ATELIER LECTURE »**

L'aide individualisée prend donc la forme d'un « atelier lecture » où les élèves sont répartis en deux groupes travaillant alternativement au CDI autour d'activités

diverses concernant la lecture et en salle informatique sur un logiciel approprié. Les groupes se rassemblent à des moments forts de l'année : pour la deuxième évaluation par exemple, qui a lieu traditionnellement en mars ou pour l'organisation du voyage, qui fait l'objet d'un travail important et pour lequel des heures sont prévues dans l'emploi du temps de toutes les classes de sixième afin de permettre la participation des élèves au dispositif. Ainsi, à aucun moment les élèves ne sont soustraits de leur classe.

### **Le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC)**

La caractéristique de la plupart des élèves travaillant dans cet atelier est la lenteur avec laquelle ils effectuent les opérations de lecture, lenteur qui entrave l'élaboration du sens. Ces élèves ont généralement acquis le principe du déchiffrement syllabique, cependant, ils en sont restés à ce stade, alors qu'en sixième, les élèves sont généralement passés au repérage par la voie directe et identifient les mots familiers d'une manière immédiate, en une seule saisie de l'œil. Il s'agit donc de les aider dans le repérage direct et indirect en favorisant la constitution d'un répertoire de mots facilement mobilisable. Le logiciel apporte dans ce domaine une aide précieuse, en proposant un nombre important d'exercices et une gradation des difficultés fondées sur les réussites observées et sur le temps passé à la réalisation de l'exercice. Chaque élève travaille ainsi à une vitesse légèrement supérieure à sa vitesse habituelle de lecture. Le logiciel peut aussi fournir des scores individuels par exercice et élaborer des graphiques montrant l'évolution des résultats. S'il décharge les professeurs de la recherche et de la mise en place d'exercices, l'outil leur donne un rôle essentiel lorsqu'il s'agit d'interpréter les données fournies. Les professeurs sont donc régulièrement sollicités par les élèves désireux de se voir expliquer ces données. Peu à peu, ces derniers apprennent à lire seuls les tableaux de résultats et prennent conscience des différentes techniques et stratégies de lecture ; ils réalisent en même temps qu'ils peuvent être plus ou moins performants selon l'activité demandée ce qui, par contre-coup, modifie leur attitude face à la consigne.

L'utilisation du logiciel a aussi pour avantage de placer l'élève dans une situation nouvelle d'apprentissage plus confortable dans la mesure où il ne se sent pas jugé par la machine et où les exercices sont calibrés et adaptés à ses capacités.

### **Le CDI, espace central du projet**

En alternance avec ce travail sur ordinateur, chaque élève effectue d'autres activités au centre de documentation et d'information (CDI). On considère, en effet, que l'entraînement sur l'ordinateur est inefficace s'il n'est pas immédiatement réinvesti et mis en pratique dans des situations de lecture réelle mettant en jeu l'élaboration du sens. Il s'agit en outre d'aider les élèves à transférer les compétences acquises dans différents domaines disciplinaires en recourant à des activités nouvelles. Le CDI paraît le lieu propice pour ces activités qui sortent des cadres disciplinaires, rompent résolument avec les pratiques de cours, ont une utilité immédiate et favorisent le transfert.

Pour cela, il est important d'abord de rendre le CDI familier aux élèves, de leur en expliquer le fonctionnement, ainsi que la nature des ouvrages que l'on peut y trouver. On propose à cet effet des recherches dans le dictionnaire ou l'encyclopédie, des classements par genre d'ouvrage.

D'autre part, le CDI est un lieu spécifique où l'on peut travailler autour de la notion d'espace, de son appréhension et de sa maîtrise. Ce thème est donc choisi comme support d'activités. Les élèves sont ainsi invités à prendre leurs marques dans des espaces concrets et restreints d'abord, ce qui leur permet de se déplacer en suivant des consignes et de verbaliser leurs déplacements, puis dans des espaces plus larges, espaces concrets ou abstraits, représentés sur un plan ou dans un texte.

Travailler sur un plan quadrillé permet d'aborder les tableaux à double entrée. Par ailleurs, jouer sur le déplacement est un moyen de satisfaire le besoin de mobilité de ces élèves (certains éprouvent les plus grandes difficultés à se tenir assis), de transformer en action réelle ce qu'ils ont compris, et enfin, d'accéder à des codes (différence, par exemple, entre un trait plein ou en pointillés sur un plan) non maîtrisés jusque-là.

C'est par le biais de ce type d'exercice que le réinvestissement a lieu dans différentes disciplines. Appréhender l'espace et le temps permet en effet de travailler l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre mais également la lecture d'un récit (comment se représenter les actions successives d'un personnage, nécessairement inscrites dans l'espace propre au texte) et enfin l'écriture, lorsqu'il s'agit de retranscrire des consignes de déplacement.

L'incitation à la lecture fait également partie de l'aide apportée aux élèves. Régulièrement, le bilan effectué par le professeur documentaliste met en évidence le fait que ces élèves ont en fin de compte emprunté davantage d'ouvrages que la moyenne des élèves de sixième. Tout au long de l'année, ces lectures sont accompagnées par l'enseignant qui conseille, informe les élèves, recueille leurs réflexions sur tel ou tel ouvrage, leur donne progressivement les moyens d'utiliser les indices délivrés par le paratexte et leur demande de manière informelle de résumer brièvement ce qu'ils ont lu. La lecture cesse ainsi progressivement d'être un objet de travail et accède au rang d'outil maîtrisé et de sujet de conversation, d'échanges et de discussions.

### **Un travail de recherche active et autonome : l'organisation d'un voyage scolaire**

Durant le troisième trimestre, on propose aux élèves d'organiser eux-mêmes un voyage pour lequel un budget leur est alloué. Dans les limites de ce budget, ils doivent trouver une destination, réserver le moyen de transport de leur choix, définir les activités proposées et effectuer des réservations. Cette tâche exige la mobilisation de toutes les compétences travaillées en groupe. Les élèves ont accès, pour la mener à bien, aux moyens de communication (téléphone, fax, réseau Internet) dont dispose le collège, ce qui leur permet d'établir des rapports privilégiés avec l'administration de leur établissement.

À la fin de l'année, chaque projet est soumis à un jury composé des membres du conseil d'administration. Les élèves présentent oralement leur projet (affiche, brochure détaillée comportant un itinéraire, un programme, une fiche de tarifs).

Après la délibération, le jury explique clairement au groupe dans son entier, la raison de son choix. Un seul projet est sélectionné mais tous les élèves du projet lecture effectuent le voyage ainsi que les anciens élèves scolarisés en cinquième et participant à l'atelier écriture.

## LA NÉCESSITÉ D'UN BILAN

### **L'évolution du comportement en cours d'année**

On remarque un changement dans le comportement de ces élèves généralement conscients en septembre d'être en situation d'échec. Ils parviennent à s'approprier le CDI, qu'ils fréquentent en dehors des heures de cours. Certains d'entre eux en deviennent des usagers et des habitués. L'emprunt des livres, d'abord timide, se renforce au cours de l'année. On note également que leur comportement dans ce lieu est plus responsable que celui des autres élèves et qu'ils sont plus respectueux des modalités d'utilisation (convivialité, travail, équipement).

Ils sont aussi plus autonomes parce qu'ils ont une pratique plus approfondie du CDI et de ses ressources. Conscients de leur statut d'utilisateurs privilégiés, ils souhaitent faire partager leur expérience en aidant et en s'impliquant dans l'accueil et la gestion (localisation des documents, tenue des fichiers de prêt, manipulation des logiciels et cédéroms).

Si des écarts par rapport au comportement attendu sont encore perceptibles (retards occasionnels non expliqués, agitation parfois mal maîtrisée), la plupart des élèves concernés parviennent à travailler calmement et avec application. Ils restent cependant fragiles et totalement dépendants des événements extérieurs (une contrariété ressentie dans la journée peut perturber durablement la séquence de travail). Ces élèves sont néanmoins conscients de leur état de nervosité, voire d'agressivité, et se révèlent en mesure, une fois qu'il en a été question avec eux, de lutter contre cette tendance.

Des progrès se font sentir assez rapidement au cours de l'année. Il est à noter toutefois qu'ils se révèlent de manière plus sensible en sciences de la vie et de la terre et en histoire et géographie (vraisemblablement

parce que les compétences de recherches d'information, d'orientation et de traitement de données ont été travaillées de façon continue) qu'en français par exemple, peut-être aussi en raison de la part que détient l'écrit dans l'évaluation de cette discipline.

### La mesure des progrès

Une seconde évaluation a lieu en mars. Elle ne repose que sur la lecture et reprend exclusivement les compétences déjà mesurées en septembre. Les exercices sont comparables en termes de longueur et de difficulté.

Les évaluations de mars font apparaître un net progrès chez la plupart des élèves. Le *tableau 3* permet d'apprécier individuellement l'évolution des résultats, à la fois sur les items considérés comme étant « de base » et sur l'ensemble des items du protocole, proposant parfois des tâches complexes.

Parmi les 26 élèves ayant participé au dispositif en 2001, 4 ont vu leur score s'accroître d'au moins 30 %, 10 de 20 à 30 % et 6 de 9 à 20 %, les 6 autres ont peu ou n'ont pas progressé.

On peut avancer, au vu des résultats, que la moitié des élèves ont atteint les objectifs et sont en bonne voie.

Ils peuvent à présent aborder avec plus de confiance les apprentissages qui leur seront proposés dans les cycles ultérieurs. Il convient cependant d'être prudent avant de formuler un pronostic : en effet, les compétences évaluées ici ne prennent en compte que la lecture. Or, l'évaluation habituellement pratiquée par les enseignants mettant majoritairement en jeu la maîtrise de l'écrit, il est possible qu'un élève, dans l'incapacité de formuler et de transcrire une information qu'il a réellement perçue, ne récupère pas tout le bénéfice des efforts fournis. Écrire est un apprentissage long qui exige un travail spécifique.

La plupart de ces élèves auront encore besoin d'être soutenus car, si certaines compétences sont acquises, d'autres, qui mettent en jeu la construction d'informations et en appellent à l'implicite du texte, sont encore bien fragiles. Néanmoins, les résultats révèlent les progrès accomplis tant dans le domaine des compétences que dans celui des comportements face à la tâche. S'ils ont pris confiance en eux et ont développé des stratégies pour répondre aux questions

qui leur sont posées, ces élèves éprouvent encore des difficultés lorsqu'il leur faut affronter des tâches complexes. En cela ils ne diffèrent cependant guère de l'ensemble des élèves de sixième et l'apprentissage des compétences complexes sera poursuivi dans les cycles ultérieurs.

### Les liens avec le cursus habituel

Certains élèves inscrits à l'atelier ont tendance à manquer d'assiduité en cours d'année, ils représentent 10 à 20 % de l'effectif de départ. L'action conjointe du conseiller d'éducation, du professeur principal et des professeurs responsables du dispositif permet souvent de faire revenir ces élèves. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, un seul inscrit a définitivement abandonné la structure d'aide mise en place.

Bien entendu, les progrès sont d'autant plus sensibles que l'élève est assidu et motivé. Mais cette motivation est parfois difficile à maintenir si l'élève ne prend pas conscience de ses propres progrès. En effet, il y a souvent une distorsion entre les résultats obtenus à l'écrit et les progrès enregistrés en lecture, que les notes ne reflètent pas. D'où la nécessité d'un dialogue permanent entre les enfants et les adultes responsables du fonctionnement de l'atelier mais aussi avec les autres professeurs et les parents de ces élèves.

Pour remédier aux difficultés des élèves face à l'écrit, un « atelier d'écriture » leur est proposé en cinquième à raison de 2 heures hebdomadaires. Cet atelier est pris en charge par un professeur de français et par un professeur d'histoire et géographie. L'« atelier d'écriture » exploite dans un premier temps la sortie effectuée à la fin de l'année précédente, à partir des photos et des souvenirs des élèves. Il aboutit à l'écriture en commun de plusieurs documents. L'année 2001-2002 a ainsi vu paraître un recueil de textes intitulé *Je me souviens*, suivi d'un autre *Souvenez-vous du 11 septembre* puis d'un troisième, *Nos anniversaires* et s'est achevée par la rédaction d'un petit roman historique. Cet atelier est transformé en itinéraire de découverte depuis la rentrée 2002.

Un premier bilan montre que les premiers élèves ayant participé à ce dispositif en 1998 sont parvenus en troisième sans avoir redoublé de classe au collège. L'un d'entre eux a obtenu une orientation en seconde

**TABLEAU 3 – Résultats des élèves de l'atelier lecture en septembre 2001 et en mars 2002**  
(les résultats ont été anonymés)

NOM		Score par item en septembre	Score en % de septembre	Score par item en mars 2002	Score en % de mars 2002
<b>Gilles</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	19/21 items	<b>90 %</b>
	Total lecture	19/40 items	48 %	24/40 items	60 %
<b>Ingrid</b>	Base lecture	12/24 items	50 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	15/40 items	38 %	20/40 items	50 %
<b>Grégoire</b>	Base lecture	11/24 items	46 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	13/40 items	33 %	19/40 items	48 %
Rosalie	Base lecture	13/24 items	54 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	18/40 items	46 %	15/40 items	40 %
Raïssa	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	76 %
	Total lecture	19/40 items	48 %	21/40 items	53 %
<b>Bertrand</b>	Base lecture	12/24 items	50 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	19/40 items	48 %	22/40 items	55 %
Reine	Base lecture	9/24 items	38 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	15/40 items	38 %	15/40 items	38 %
<b>Alain</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	17/40 items	43 %	25/40 items	63 %
<b>Inès</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	20/21 items	<b>95 %</b>
	Total lecture	26/40 items	65 %	30/40 items	75 %
<b>Adelphe</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	14/21 items	<b>67 %</b>
	Total lecture	18/40 items	45 %	18/40 items	45 %
<b>Apollinaire</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	17/40 items	43 %	18/40 items	45 %
<b>Aimé</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	13/21 items	<b>62 %</b>
	Total lecture	12/40 items	30 %	19/40 items	48 %
Roland	Base lecture	12/24 items	50 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	14/40 items	35 %	14/40 items	35 %
Édith	Base lecture	13/24 items	54 %	–	–
	Total lecture	12/40 items	30 %	–	–
Renaud	Base lecture	16/24 items	67 %	15/21 items	71 %
	Total lecture	27/40 items	68 %	25/40 items	63 %
<b>Nadège</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	19/21 items	<b>90 %</b>
	Total lecture	15/40 items	38 %	23/40 items	58 %
<b>Émilie</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	20/21 items	<b>95 %</b>
	Total lecture	22/40 items	55 %	26/40 items	65 %
Davy	Base lecture	12/24 items	50 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	13/40 items	33 %	14/40 items	35 %
Matthieu	Base lecture	9/24 items	38 %	11/21 items	52 %
	Total lecture	9/40 items	23 %	12/40 items	30 %
<b>Maurice</b>	Base lecture	16/24 items	67 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	23/40 items	58 %	26/40 items	65 %
Thècle	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	76 %
	Total lecture	21/40 items	53 %	21/40 items	53 %
Hermann	Base lecture	13/24 items	54 %	11/21 items	52 %
	Total lecture	20/40 items	50 %	12/40 items	30 %
Côme	Base lecture	16/24 items	67 %	14/21 items	67 %
	Total lecture	17/40 items	43 %	15/40 items	38 %
<b>Vincent</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	20/40 items	50 %	22/40 items	55 %
Venceslas	Base lecture	6/24 items	25 %	10/21 items	48 %
	Total lecture	8/40 items	10 %	14/40 items	35 %
<b>Michel</b>	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	22/40 items	55 %	20/40 items	50 %
Jérôme	Base lecture	10/24 items	42 %	14/21 items	67 %
	Total lecture	12/40 items	30 %	21/40 items	53 %

générale. Quatre élèves ont été admis en seconde technologique et tous les autres élèves sans exception ont obtenu la seconde professionnelle répondant à leur vœu. Aucun de ces élèves n'a quitté le système scolaire.

Le dispositif qui vient d'être décrit repose sur trois points essentiels : la reconnaissance, le consentement et la confiance.

En tout premier lieu vient la reconnaissance de l'élève, de ce qu'il est et de ce qu'il sait faire. Même si les évaluations nationales aident les enseignants à cerner rapidement les compétences des enfants, cette reconnaissance se construit tout au long de l'année et dépend des relations des uns et des autres. Cette

relation, elle-même, est fondée sur l'adhésion initiale au projet. Les élèves, prenant conscience de l'aide qui leur est proposée et de la possibilité qu'ils ont de la refuser, deviennent responsables de leur scolarité. C'est ce consentement qui fonde le travail engagé. Au fil du temps, cependant, il est maintes fois remis en question. Souvent découragés, démobilisés, les élèves ont tendance à le nier ; les enseignants doivent alors prendre le temps d'examiner les raisons de ce découragement et d'explicitier à nouveau les termes du contrat qui les engage, tout comme il engage les élèves. Ce rapport de confiance patiemment construit est la condition sans laquelle un tel dispositif ne peut aboutir. ■



# Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions d'aide individualisée

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *La gestion de la diversité des élèves fait l'objet depuis quelques années d'une véritable réflexion, tant au niveau de l'institution, qu'au niveau local, au sein des établissements. On s'interroge principalement sur les actions à mener pour permettre à tous les élèves d'acquérir une base commune de connaissances et de compétences pendant les quatre années de collège. De nombreux dispositifs ont été développés ces dernières années : soutien, remédiation, pédagogie différenciée, aide individualisée, aménagement d'horaires, regroupement d'élèves, parcours diversifiés, etc., sans qu'apparaissent toujours des résultats tangibles. Une proportion préoccupante d'élèves entrent encore en sixième avec de sérieuses difficultés d'apprentissage. Leur avenir dans l'enseignement secondaire est alors compromis et leur parcours, souvent laborieux, aboutit à des orientations plus subies que souhaitées.*

**Bruno SUCHAUT,**  
maître de conférences en sciences de l'éducation  
IREDU-CNRS et université de Bourgogne

Le présent article concerne précisément ces élèves en difficulté à l'entrée au collège. Il adopte une démarche non académique, qui s'écarte des recherches conventionnelles, puisqu'il est principalement fondé sur la réflexion de professionnels confrontés à la problématique de la difficulté scolaire à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas de dresser un bilan de toutes les actions mises en place pour remédier aux difficultés scolaires, ni d'évaluer tel ou tel dispositif institutionnel ou local relevant de cette thématique, moins encore d'effectuer une revue de la littérature sur le sujet abordé. Cette action relève d'une démarche exploratoire qui relate partiellement un travail effectué dans le cadre d'un groupe d'innovation formé d'une vingtaine de professionnels<sup>1</sup> [1]. Trois axes de travail ont été retenus pour orienter les activités du groupe. Le premier axe correspond à une mutualisation des représentations de la notion de difficulté scolaire à travers des témoignages sur le rôle et l'action des différents acteurs concernés. Le second axe concerne une approche objective et externe du phénomène étudié. Il s'agit de réaliser un suivi longitudinal d'un échantillon d'élèves repérés en difficulté sur la base de leurs résultats aux évaluations nationales à l'entrée en sixième. Afin d'étudier les parcours des élèves et de dégager

### NOTE

1. Il s'agit d'un groupe de travail constitué dans le cadre des groupes d'innovation de la délégation académique aux formations et à l'innovation de l'académie de Bourgogne.

l'influence des facteurs qui sont susceptibles d'agir sur ces parcours, des informations ont été collectées sur les élèves et sur les établissements qu'ils fréquentent. Le troisième axe de travail débouche sur des propositions concrètes cherchant à traiter de façon plus satisfaisante la situation des élèves en difficulté au collège. Seuls les deux derniers axes de travail sont abordés dans cet article.

## □ UN CONSTAT LOCAL DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Afin de mieux identifier les conséquences du faible niveau d'acquisitions de certains élèves à l'entrée au collège, il est apparu opportun de s'intéresser aux parcours scolaires. Un échantillon d'établissements a été retenu dans cette perspective sur la base de deux critères principaux : la taille de l'échantillon, liée aux contraintes imposées par le cadre de la recherche action (le petit nombre d'établissements retenus était connu de la plupart des membres du groupe de travail)<sup>2</sup> et la diversité du public accueilli dans les collèges : diversité scolaire, sociale et géographique. Six collèges du département de la Côte-d'Or ont été retenus pour participer à la phase empirique de ce travail. Les principales caractéristiques des collèges de l'échantillon sont présentées dans le tableau 1.

La taille des établissements est très différente, du petit collège rural de 139 élèves au grand établissement du centre ville de plus de 1 100 élèves et la population d'élèves accueillie est également très variable d'un établissement à l'autre : 50 % d'élèves en retard scolaire et 1 % d'enfants de cadre dans le collège F (collège relevant d'un secteur ZEP), 13 % d'enfants en retard et 42 % d'enfants de cadre pour le collège C (collège du centre ville). Ces chiffres

reflètent d'ailleurs bien la situation départementale, assurant ainsi une certaine représentativité de l'échantillon : au niveau du département, on observe des taux de réussite aux évaluations nationales de 66 % en français et de 59 % en mathématiques. Du point de vue de la tonalité sociale, les données sont également très voisines, voire identiques entre l'échantillon et le niveau départemental (16 % d'enfants de cadre et 30 % d'enfants d'ouvrier sur le département).

## □ LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE : UN CRITÈRE OBJECTIF ?

Opérationnaliser la notion de difficulté scolaire repose sur le choix d'une référence la moins arbitraire possible. La référence retenue dans ce travail, les évaluations nationales à l'entrée en sixième, présente l'avantage de fournir une mesure du niveau d'acquisitions des élèves établie sur une population beaucoup plus large que celle retenue (au niveau de l'académie et au niveau national) ce qui permet les comparaisons spatiales. Les comparaisons temporelles sont plus délicates, du fait de la modification des contenus d'une année sur l'autre, mais néanmoins possibles<sup>3</sup>. La difficulté scolaire peut alors s'appréhender en fonction des scores obtenus par les élèves dans les deux disciplines et on peut convenir qu'en deçà d'un certain seuil de réussite, les collégiens peuvent être considérés comme sujets « en difficulté ». La détermination de ce seuil relève en revanche d'une certaine subjectivité à moins de mener une analyse approfondie des résultats des élèves en fonction des compétences visées dans chaque item<sup>4</sup>. Il serait ainsi possible de distinguer les collégiens selon leur degré de maîtrise des compétences mesurées dans

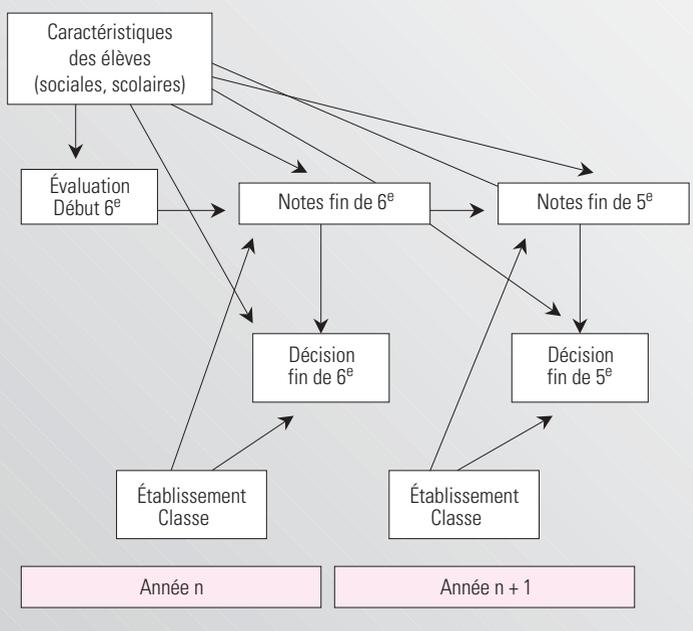
**TABEAU 1 – Caractéristiques des collèges de l'échantillon**

	Collèges					
	A	B	C	D	E	F
Nombre d'élèves (hors SEGPA)	727	824	1139	139	624	330
Nombre de divisions de 6 <sup>e</sup>	7	10	10	2	7	4
Nombre d'élèves de 6 <sup>e</sup>	178	246	286	44	190	89
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> en retard scolaire	27,5	36,6	13,2	36,3	34,7	50,6
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> étrangers	61,8	0	2	2,3	12,6	50
% d'enfants de 6 <sup>e</sup> de père cadre	8,4	8,1	41,6	6,8	5,2	1,1
% de réussite aux évaluations 6 <sup>e</sup> français	65	64	79	63	60	60
% de réussite aux évaluations 6 <sup>e</sup> mathématiques	56	59	71	60	58	52

les différents domaines de l'évaluation nationale. À titre d'illustration, pour l'année considérée dans ce travail, la répartition des élèves en fonction de ce critère au niveau d'un échantillon national est fournie dans le tableau 2 [2].

Ce degré de précision n'a toutefois pas pu être atteint dans ce travail et il fallut se limiter au pourcentage global de réussite dans les deux disciplines. Pour des raisons purement matérielles (nombre d'élèves dans l'échantillon), la population de base pour cette recherche-action concerne les élèves qui ont obtenu en septembre 1997 moins de 50 % de réussite en français ou en mathématiques, les élèves « en difficulté » étant, de fait, compris dans cette population.

GRAPHIQUE 1



**TABEAU 2 – Les compétences à l'entrée en sixième : évaluations nationales de septembre 1997 (en pourcentage d'élèves)**

	Lecture	Calcul	Géométrie
Ne maîtrisent pas les compétences de base	14,9	33,3	23,5
Maîtrisent uniquement les compétences de base	50,6	48	59,1
Maîtrisent aussi les compétences approfondies	26,6	15,3	14,7
Maîtrisent en outre les compétences remarquables	7,9	3,4	2,7

## LA DÉMARCHÉ D'ANALYSE

Le premier objectif de la phase empirique était de mieux cerner les caractéristiques de la population d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième et de suivre leurs parcours scolaire pendant les deux premières années de collège. Le second objectif était d'identifier les facteurs qui ont pu agir sur ces parcours scolaires. Le graphique 1 illustre la démarche d'analyse retenue dans ces perspectives.

Ce graphique représente un suivi longitudinal classique qui implique une collecte des informations étalée sur deux années. Deux avantages majeurs sont associés à cette structure analytique : avoir une vue à moyen terme de l'évolution de la scolarité d'un

échantillon d'élèves (comme pour un suivi de cohortes classique), et pouvoir raisonner en termes de progrès scolaires sur la base de l'évaluation de début de sixième, des notes attribuées au cours de l'année et des décisions de fin d'année.

Les différentes variables indiquées sur le schéma et les relations qui les lient, peuvent être étudiées :  
– *Le score aux évaluations nationales à l'entrée en sixième*

Cette variable possède ici un double statut. Elle est en premier lieu considérée comme une variable dépendante afin de mesurer l'influence des caractéristiques des élèves sur leur niveau de réussite à l'entrée au collège. Elle est en second lieu utilisée comme variable de contrôle pour permettre d'identifier les facteurs qui expliquent les progressions

### NOTES

- Plusieurs membres du groupe de travail exerçaient leur profession (principal, conseiller principal d'éducation, professeur, assistant social, etc.) dans les établissements retenus dans l'échantillon.
- Il est, par exemple, possible d'effectuer ces comparaisons sur des items communs entre certaines années. En outre, la comparaison temporelle peut toujours être effectuée sur la base d'une mesure relative des performances (écart à la moyenne départementale, académique ou nationale).
- C'est notamment le cas de l'étude spécifique réalisée par la DPD relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième [4].

des élèves en sixième et en cinquième en raisonnant à niveau initial donné.

– *Les caractéristiques des élèves*

Les élèves présentent des caractéristiques différentes qui sont liées à leur environnement social, à des variables démographiques et à leur passé scolaire. Ces caractéristiques personnelles et environnementales agissent sur la scolarité des élèves indépendamment ou en interaction avec le contexte scolaire. La modélisation retenue permet de mesurer leur influence sur les progrès des élèves.

– *Les caractéristiques de l'environnement scolaire*

Des élèves de caractéristiques comparables peuvent obtenir des résultats différents selon la classe ou l'établissement fréquenté, ces différences liées à l'environnement scolaire sont le reflet de plusieurs facteurs, parfois difficiles à identifier dans les recherches : expérience des enseignants, climat de l'établissement, pratiques pédagogiques, etc.

– *Les résultats en fin d'année*

Cette variable est centrale puisque les résultats des élèves en fin d'année scolaire renseignent sur la qualité des parcours des élèves. Dans l'étude, deux dimensions ont été retenues pour appréhender les résultats des élèves : les notes moyennes et les décisions de fin d'année. Les notes attribuées par les enseignants sont assorties de plusieurs biais liés à l'élève lui-même (ses caractéristiques scolaires et sociales notamment) mais aussi associés à la classe ou à l'établissement. Il est ainsi difficile de comparer les notes attribuées à des élèves qui proviennent de classes ou d'établissements différents, les élèves peuvent être « sur » ou « sous » notés par rapport à leur valeur « réelle », qui pourrait être appréciée par des épreuves standardisées. Pour contourner ce problème, on peut chercher à identifier la position de chaque élève dans la classe (mesure relative) plutôt que relever ses notes en tant que telles (mesure absolue). Une seconde mesure des résultats des élèves est relative à la décision du conseil de classe du dernier trimestre de l'année considérée : passage dans la classe supérieure, maintien dans la même classe, orientation dans une autre filière, etc.

– *Les relations entre variables*

Le graphique 1 précédent comporte des flèches, qui sont la transcription graphique de la relation entre

les variables prises en compte dans cette étude. Les relations sont mesurées à l'aide d'une méthode corrélative classique nommée « analyse multivariée ». Cette méthode présente plusieurs avantages dont les principaux sont la mesure de l'effet propre de chaque variable, la mesure de l'influence globale de la variable dépendante et la prise en compte des effets temporels des différentes variables. (cf. encadré)

### L'analyse multivariée

L'analyse de régression multiple correspond à la résolution d'une équation du type :

$$Y_{ij} = a_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \beta_3 X_{3j} + \dots + \beta_n X_n + e_{ij}$$

Avec Y la variable dépendante (ou à expliquer) dont la valeur sera estimée d'après l'équation,  $a_0$  la constante de la droite de régression,  $\beta$  les coefficients (pente de la droite de régression) associés aux variables explicatives, X les variables explicatives. Les variables  $X_1$  et  $X_2$  sont des variables représentant les caractéristiques de l'élève, scolarisé dans la classe  $j$ , la variable  $X_3$  concerne des caractéristiques du contexte de la classe ou de l'établissement. Le terme  $e_{ij}$  représente l'erreur de prédiction du modèle pour l'individu  $i$  de la classe  $j$ .

À chaque modèle de ce type est associé un indicateur statistique global qui permettra de mesurer l'influence des variables explicatives sur la variable dépendante. Cet indicateur, nommé  $R^2$  (il varie dans l'absolu de 0 à 1) correspond au pourcentage de la variance de Y qui est expliqué par les variables X de l'équation de régression multiple. Pour chaque coefficient  $\beta$ , est effectué un test (t de Student) qui permet de mesurer la confiance statistique que l'on peut avoir dans la valeur de ce coefficient. Pour une taille d'échantillon donnée, plus la valeur du t de Student est élevée, plus on peut avoir confiance en sa valeur. Généralement, en sciences sociales, on admet un seuil d'erreur inférieur ou égal à 10 %.

À titre d'exemple, le modèle de base qui servira à expliquer les différences de réussite des élèves en fin de 6<sup>e</sup> peut être formalisé ainsi.

$$POS6 = f(REU6, SEXE, RETARD, CSP, MOY6)$$

Avec

POS6 :	position de l'élève dans sa classe
REU6 :	score à l'évaluation de début de 6 <sup>e</sup>
SEXE :	sexe de l'élève
CSP :	profession des parents
RETARD :	retard scolaire
MOY6 :	moyenne générale de la classe

Ce type d'analyse pourra bien sûr être reproduite pour l'année de cinquième et de 4<sup>e</sup>.

## CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

En référence au critère préalablement défini (moins de 50 % de réussite aux évaluations en mathématiques ou en français), ce sont 284 élèves, scolarisés dans 36 classes, qui ont été recensés sur les 6 collèges (273 pour lesquels les scores dans les deux disciplines étaient disponibles), soit un peu moins de 25 % de tous les élèves de sixième. Le graphique 2 propose la répartition des élèves dans l'échantillon, exprimée en pourcentage, sur la totalité des élèves de sixième de chaque collège.

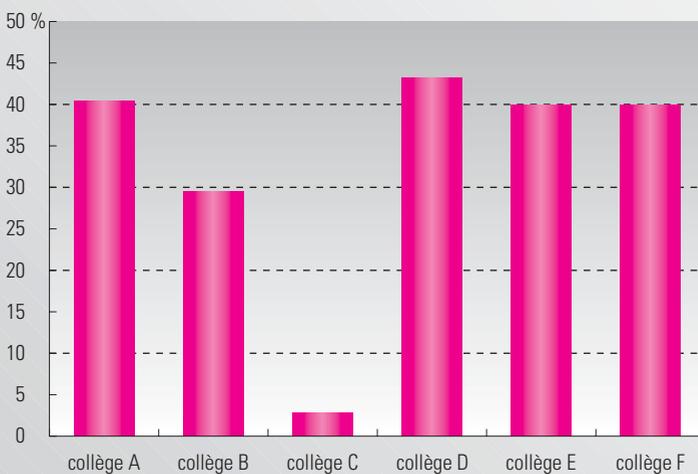
Le graphique donne une image forte des disparités des publics d'élèves dans les collèges de l'échantillon avec 3 collèges dans lesquels le pourcentage d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième représente environ 40 % des effectifs, un établissement qui présente un pourcentage d'environ 30 % et le dernier établissement qui se démarque nettement des autres avec un taux de l'ordre de 3 % (8 élèves sont concernés sur un effectif de 286 élèves de sixième). Des fiches ont permis de collecter des renseignements sur les caractéristiques socio-démographiques et scolaires de la population cible. En dehors de la profession du père (les enfants d'ouvriers représentent 50 % de l'échantillon), ce qui caractérise cette population d'élèves c'est le retard scolaire accumulé : près d'un élève sur deux présente au moins une année de retard et 11 % des élèves ont redoublé la classe de sixième. L'élément le plus important de cette description de la population est le profil général des résultats à l'évaluation de début d'année. Le tableau 3 fournit les principaux paramètres des deux distributions des scores (en mathématiques et en français).

**TABLEAU 3 – Caractéristiques des distributions des scores de français et de mathématiques (évaluations nationales en sixième, septembre 1997, N = 278)**

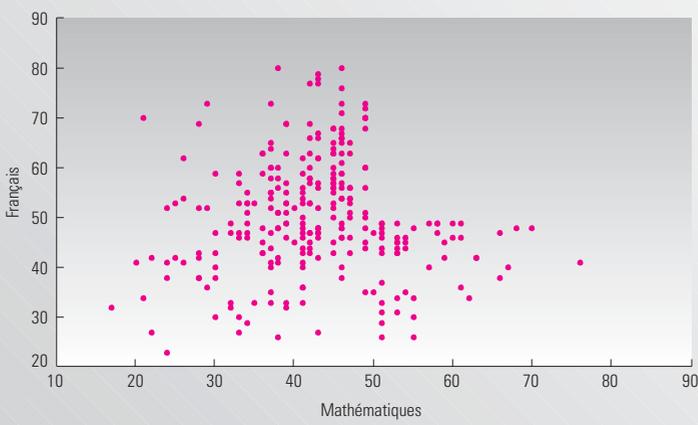
	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Score en français	23	80	50,2	11,6
Score en mathématiques	17	76	42,7	9,4

Les paramètres statistiques montrent nettement le caractère étendu des deux distributions, ce qui signifie que certains élèves en difficulté dans une discipline affichent des scores élevés dans l'autre. La relation statistique entre les scores obtenus dans les deux disciplines indique une corrélation nulle sur la population d'élèves considérée, comme en témoigne le nuage de points dispersés du graphique 3.

**GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves en difficulté par collège**



**GRAPHIQUE 3 – Relation entre les scores en français et en mathématiques**



Un des premiers enseignements de cette enquête est donc que la difficulté scolaire apparaît spécifique et que le critère initial (moins de 50 % de réussite dans l'une ou l'autre des deux disciplines) regroupe des élèves ayant des profils très différents de réussite. Par exemple, les élèves très faibles en français (avec un score inférieur à 30 %) peuvent obtenir en mathématiques un score de réussite qui varie de 20 à 55 %, la réciproque étant également vraie. Il n'est pas nécessaire ici de s'attarder sur l'analyse des déterminants des résultats aux évaluations nationales sur cet échantillon : meilleure réussite des filles en français et des garçons en mathématiques, effet négatif du redoublement de la sixième en français notamment.

## LE PARCOURS AU COLLÈGE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

### Les résultats scolaires en fin de sixième

Sans rappeler les précautions à prendre quand on utilise les notes pour rendre compte des progressions des élèves, on peut rappeler que la notation est chargée d'une valeur symbolique commune à tous les acteurs (parents, élèves, enseignants) si bien que la note attribuée peut, parfois, être assez éloignée de la performance réelle de l'élève. Si, dans leurs évaluations, les enseignants différencient correctement leurs élèves au sein d'une même classe, des élèves d'un même niveau (mesuré par un test de référence) peuvent obtenir des notes très variables d'un

établissement scolaire à l'autre. Ceci semble se confirmer dans l'échantillon de la présente étude : les moyennes les plus élevées sont observées dans les classes du collège qui accueille le public le plus en difficulté.

Au niveau des élèves ciblés dans cette enquête, les notes (moyennes annuelles) varient de 2,3 à 14,7 en français (moyenne de 9,1) et de 2,6 à 19,9 en mathématiques (moyenne de 8,8), les distributions étant gaussiennes. L'étendue des distributions confirme bien le caractère sélectif de la difficulté, des élèves en difficulté dans une matière (en début de sixième) peuvent obtenir des notes très élevées dans l'autre discipline (supérieures à 15 par exemple). Compte tenu du caractère aléatoire de la notation du point de vue de la qualité de la mesure des performances, une variable de position dans la classe, qui tient le rôle d'indicateur des résultats des élèves, a été construite. Cet indicateur (qui est l'écart par rapport à la moyenne de la classe) présente une valeur moyenne de - 2,5 points en mathématiques (il varie de - 12,8 à + 7,1) et de - 1,9 en français (il varie de - 8,7 à + 4,4). L'étape suivante consiste à rechercher les variables qui expliquent la position de l'élève dans sa classe en fin de sixième (tableau 4).

Les estimations sont comparables dans les deux disciplines (coefficients du même signe et valeurs assez proches). Sans surprise, on constate une liaison importante entre le score aux évaluations de début de sixième et la position dans la classe ; en mathématiques, 5 points de plus aux évaluations procure un avantage de + 0,65 point en termes de classement par rapport à la moyenne de la classe et le chiffre est de + 0,5 point (5 x 0,10) en français.

TABLEAU 4 – Modèles analysant la position de l'élève dans sa classe en fin de sixième

Variable de référence	Variable active	Position en mathématiques		Position en français	
		coefficient	t de Student	coefficient	t de Student
Score aux évaluations de début 6 <sup>e</sup>		0,13	***	0,1	***
Garçon	Fille	0,62	**	0,65	***
« À l'heure »	1 an et plus de retard	- 0,75	***	- 0,91	***
Score moyen de la classe début 6 <sup>e</sup>		- 0,16	***	- 0,15	***
Constante		0,92	***	2,07	*
R <sup>2</sup> pourcentage de variance expliquée		32,7		47,2	

\*\*\* significatif au seuil de 1 %  
 \*\* significatif au seuil de 5 %  
 \* significatif au seuil de 10 %  
 n.s. : non significatif

**TABLEAU 5 – Estimation de la position de l'élève dans sa classe en français**

	Score début 6 <sup>e</sup>	Sexe	Retard	Niveau moyen de la classe	Position estimée
Élève « a »	50	filles	« À l'heure »	50	0,22
Élève « b »	40	garçon	1 an	60	- 3,84

Les filles, à score de début d'année donné, obtiennent de meilleurs classements (+ 0,6 point dans les deux disciplines). Les élèves en retard scolaire (1 année et plus) progressent moins que les élèves « à l'heure », l'effet est plus fort en français (presque 1 point de moins en termes de classement par rapport à la moyenne de la classe) qu'en mathématiques (- 0,75). Le contexte exprime également sa marque sur les progressions des élèves ; plus le niveau moyen de la classe est élevé en début d'année, moindre sont les chances de progression des élèves. Pour les élèves de l'échantillon, les chances d'obtenir un bon classement sont donc plus faibles pour un élève faible confronté à un environnement plus concurrentiel. Les modèles précédents permettent également de réaliser des simulations (tableau 5).

Les simulations effectuées sur deux élèves de caractéristiques différentes (et scolarisés dans des contextes scolaires différents) montrent des écarts importants en termes de résultat. Pour l'élève « a » (une fille, sans retard scolaire...) la position estimée est de + 0,2 point au-dessus de la moyenne de sa classe. Pour l'élève « b » (garçon, en retard scolaire...), la position dans la classe est de - 3,8 points au-dessous

de la moyenne de sa classe, soit plus de 4 points d'écart entre ces deux élèves.

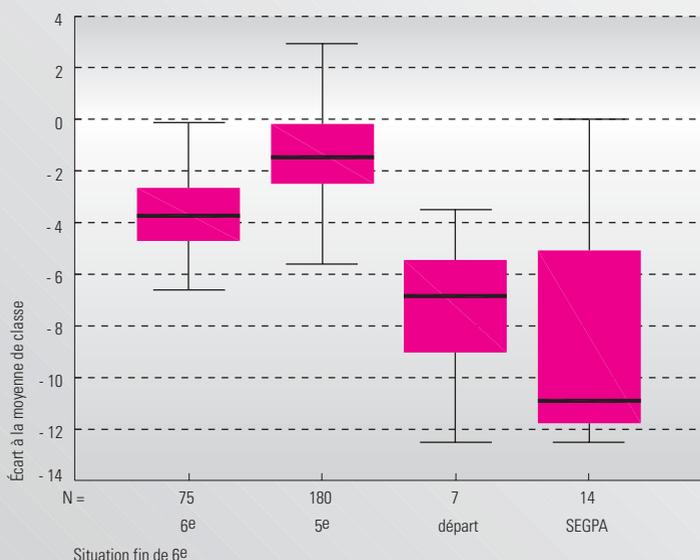
### La décision en fin de sixième

Bien que la majorité des élèves passent dans la classe supérieure (63 %), ils sont néanmoins un quart à être maintenus dans la même classe (26 %) ; 6,7 % des élèves sont orientés en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Enfin, 10 élèves, soit 3,5 % quittent leur établissement pour un autre à l'issue de l'année de sixième. La variable qui explique le plus les différences de parcours est, sans surprise, la position de l'élève dans sa classe, les élèves qui passent dans la classe supérieure ont des résultats proches de la moyenne de leur classe (- 1,3 point) alors que ceux qui sont maintenus en sixième affichent un score beaucoup plus faible (- 3,8 points au-dessous de la moyenne de leur classe). Les élèves orientés en SEGPA sont ceux qui ont les résultats les plus faibles (8,9 points en deçà de la moyenne de la classe). On peut également noter que les élèves qui quittent leur établissement ont également des résultats très faibles : ils sont

à - 7,4 points de la moyenne de la classe (ce qui peut nous interroger sur les causes de ces départs).

Le graphique 4 permet de visualiser les distributions des positions des différents groupes d'élèves (le graphique représente un découpage par quartiles). Il semble qu'une « logique méritocratique » soit présente dans les décisions de fin d'année car les recouvrements entre les distributions sont assez faibles, mis à part un recouvrement assez marqué entre les résultats des élèves qui quittent leur établissement et ceux qui sont orientés en SEGPA.

**GRAPHIQUE 4 – Décision de fin de sixième en fonction de la position de l'élève dans sa classe**



Lecture : Le trait horizontal de chaque bloc indique la position de la médiane.

L'estimation d'un modèle de régression logistique permet d'avoir une idée plus précise de l'impact de cette variable sur la probabilité de passage dans la classe supérieure : un accroissement d'une unité de la variable « de position dans la classe », augmente la probabilité de passage en cinquième d'environ 30 %.

Au niveau des établissements, des différences dans les parcours des élèves sont également visibles. Si le taux moyen de passage en cinquième est de 63 % sur l'ensemble de l'échantillon, des variations très fortes sont relevées d'un collège à l'autre

Il semble bien que les établissements gèrent les flux d'élèves différemment en fonction des caractéristiques de leur public. Par exemple, dans le collège C (implanté au centre ville, de grande taille, public favorisé) tous les élèves identifiés en difficulté en début d'année sont maintenus en sixième. Le collège F, (petit collège en zone rurale, public non favorisé), oriente la quasi-totalité des élèves en difficulté dans la classe supérieure. C'est d'ailleurs ce collège qui se distingue des autres de façon significative quand on raisonne « toutes choses égales par ailleurs » (notamment à âge des élèves donné) quant à sa politique en termes de décision de passage et d'orientation. Il existe aussi des différences pour l'orientation en SEGPA ; alors que peu d'élèves de l'échantillon sont concernés par ce type d'orientation, on relève un pourcentage élevé dans le collège E : 17 %.

## LES PARCOURS EN CINQUIÈME

### Notes et position dans la classe

Le suivi en classe de cinquième concerne 165 élèves en difficulté sur les 284 de l'échantillon de départ<sup>5</sup>, les mêmes informations que l'année précédente ont été collectées (notes, moyennes de la

division). Le tableau 6 présente les caractéristiques des distributions des résultats des élèves en français et en mathématiques (note moyenne et position dans la classe) pendant l'année de cinquième.

**TABLEAU 6 – Caractéristiques des distributions des notes et de la position de la classe en cinquième**

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Moyenne en mathématiques	2,1	16	8,1	2,3
Moyenne en français	2,6	14,7	9,4	2,7
Position en mathématiques	- 9,1	4,3	- 2,1	2,3
Position en français	- 8,5	3,3	- 1,4	2,2

Des écarts consistants sont toujours présents parmi la population d'élèves en difficulté, les notes moyennes variant de 2 à 16 pour les mathématiques et de 3 à 15 pour le français. Si globalement, les élèves repérés en difficulté dans l'une ou l'autre des deux disciplines à l'entrée en sixième se situent en dessous de la moyenne de leur classe en cinquième, des différences sont présentes et certains d'entre eux obtiennent une position honorable (entre 3 et 4 points au-dessus de la moyenne selon la discipline). Les facteurs qui influencent les résultats des élèves sont présentés dans les modèles du tableau 7. Les pourcentages de variance expliquée sont très proches des estimations précédentes concernant la classe de sixième. Il faut noter que la variable sexe, n'étant pas significative, n'a pas été introduite dans les modèles. De même, le score aux évaluations de sixième perd totalement de sa pertinence en tant que variable explicative lorsque l'on prend en compte la position de l'élève dans sa classe en sixième, il n'a par conséquent pas été pris en compte dans les modèles.

Deux variables contribuent à expliquer les différences de position en fin de cinquième : le retard scolaire et la position relative en sixième. Un élève en retard d'une année ou plus, présente un désavantage de près d'un point en mathématiques et d'un demi-point en français, en termes de position dans la classe en cinquième, par rapport aux élèves entrés « à l'heure » au collège. Pour un point de plus en sixième (en termes de position dans la classe), un élève gagne près d'un demi-point en mathématiques et trois-quarts de point en français, en cinquième.

#### NOTE

5. Les élèves redoublants, ceux orientés en SEGPA, et ceux qui ont quitté l'établissement n'ont pas fait l'objet d'un suivi par le groupe d'innovation. En outre, quinze élèves ont changé d'établissement après la sixième.

**TABLEAU 7 – Modèles analysant la position de l'élève dans sa classe en fin de cinquième**

Variable de référence	Variable active	Position en mathématiques		Position en français	
		Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student
« À l'heure »	1 an et plus de retard	- 0,94	***	- 0,49	*
Position de l'élève en 6 <sup>e</sup>		0,46	***	0,74	***
Constante		- 0,91	***	- 0,31	*
R <sup>2</sup> pourcentage de variance expliquée		31		48,8	

\*\*\* : Significatif au seuil de 1 %, \*\* : Significatif au seuil de 5 %, \* : Significatif au seuil de 10 %, n.s. : non significatif

### Le passage en quatrième

À la fin de l'année de cinquième, le pourcentage moyen d'élèves qui accèdent à la quatrième générale est de 67 %. Les différences dans les taux de passage selon les collèges sont beaucoup plus faibles que l'année précédente. Le taux le plus élevé est relevé pour le collège F avec un chiffre de 73 % (notons que ce collège était déjà caractérisé par un taux élevé pour le passage de sixième en cinquième) et le plus faible pour le collège B : 58 % (collège présentant déjà un faible taux de passage en cinquième). Les chiffres qui correspondent aux différentes orientations sont présentés dans le tableau 8.

Des modèles logistiques ont été estimés pour repérer les variables qui jouent un rôle sur la probabilité de passage en quatrième générale. Comme pour l'année précédente, deux variables sont significatives, il s'agit du retard scolaire et de la position dans la classe en cinquième. Les élèves en retard scolaire ont une probabilité de passage en classe de quatrième supérieure de 20 % à celle des élèves « à l'heure », ce qui pourrait s'interpréter comme un passage au bénéfice de l'âge. La position dans la classe accroît, pour sa part (et de façon marginale) les chances de passage de 16 %. Au total, sur les 273 élèves de sixième pour lesquels nous disposons à la fois des évaluations de mathématiques et de français, seulement 116 accèdent en classe de quatrième sans redoublement, soit deux élèves sur cinq.

Si l'on adopte un critère beaucoup plus sélectif sur la population initiale, on relève un taux d'échec bien plus conséquent dans les parcours scolaires. L'idée étant d'isoler un groupe d'élèves qui se trouve être en difficulté dans les deux disciplines et non plus seulement dans l'une ou l'autre. Sur la base de ce critère il y a 9 % des élèves de l'échantillon qui affichent des scores inférieurs à 50 % de réussite en français et ne mathématiques. Cette population d'élèves en grande difficulté est majoritairement composée de garçons (60 %), d'élèves en retard scolaire (11 % d'entre eux ont au moins deux années de retard à l'entrée en sixième). Les résultats scolaires de ces élèves sont nettement inférieurs à ceux des autres élèves puisqu'en moyenne ils obtiennent en cours de sixième des notes inférieures de plus 4 points à la moyenne de la classe en mathématiques et de plus de 3 points en français. En fin de sixième, 43 % des élèves en grande difficulté passent en cinquième, 43 % sont maintenus. Les orientations en SEGPA concernent 6,5 % des collégiens et les départs vers d'autres établissements, 7,5 % (des différences existent également entre les établissements). En fin de cinquième, 7 élèves (soit 19 %) sont maintenus dans la même classe, alors que 22 élèves (soit 24 %) passent en quatrième générale ; 4 élèves sont orientés en quatrième technologique (4 %), 2 élèves en quatrième dans une Maison familiale rurale, (2 %), 1 élève en CFA. (1 %), 4 élèves quittent leur établissement sans que l'on puisse identifier leur nouvelle affectation.

**TABLEAU 8 – Situation en fin de cinquième par collège (en %)**

	Maintien 5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> technologique	4 <sup>e</sup> MFR (Maison familiale et rurale)	SEGPA	CFA	Départ	4 <sup>e</sup> générale
Collège A	26,5	2,04	2,04	2,04	0	2,04	65,3
Collège F	16,7	10	0	0	0	0	73,3
Collège B	28,9	10,5	0	0	0	2,6	57,9
Collège E	10,8	13,5	2,7	0	2,7	2,7	67,6
Collège D	11,1	5,6	0	0	0	0	83,3
Ensemble	20,3	8,1	1,2	0,6	1,2	1,2	67,4

Des informations supplémentaires collectées sur l'orientation en fin de quatrième indiquent que seulement 13 élèves de l'échantillon de départ (soit 14 %) atteignent la troisième générale sans redoublement ; 5 sont maintenus en quatrième, 2 élèves partagent des orientations différentes (troisième d'insertion et CFA) et 2 élèves quittent l'établissement.

Les chiffres qui viennent d'être présentés ne donnent pas lieu à un grand optimisme quant aux parcours scolaires des élèves qui éprouvent des difficultés sévères à l'entrée au collège. De ce fait, les réflexions du groupe de travail se sont orientées vers des solutions concrètes en vue de la prise en compte et du traitement de la difficulté scolaire.

## □ DES PROPOSITIONS POUR UNE AIDE INDIVIDUALISÉE

La nécessité d'instaurer un suivi individualisé des élèves en difficulté s'est imposée au groupe, qui a fait trois propositions dans ce sens.

– *Coordonner les informations et les actions de suivi*  
Il est apparu que de nombreuses initiatives avaient lieu dans les collèges, ces initiatives étant la plupart du temps diffuses, isolées et rarement pérennisées. La raison en est sans doute un manque de coordination des diverses actions menées par les équipes éducatives. Pour prendre rapidement en charge et gérer efficacement les situations difficiles auxquelles peuvent être confrontés les élèves, il paraît indispensable de mutualiser et consigner les informations disponibles dans un document, qui puisse servir de fil rouge entre les élèves et les adultes. Cette proposition, la plus importante parmi celles qui ont été formulées, s'est concrétisée par l'élaboration d'un outil de suivi individualisé des élèves : la fiche individuelle d'aide et de progrès (présentée en annexe). Avec la circulation des informations sur l'élève en difficulté, on attend des modifications du comportement des acteurs en matière d'analyse de réponses éducatives et pédagogiques possibles. La fiche de suivi sert de guide et de mémoire pour la compréhension de la situation dans laquelle se trouve l'élève.

Mais l'outil ne présente un réel intérêt qu'à la condition qu'il existe, au sein de l'établissement, un réseau important d'échanges d'informations. C'est au professeur

principal de gérer les informations qui lui sont transmises par les enseignants, les parents et les élèves notamment pendant l'heure de vie de classe. C'est également lui qui prend contact avec l'équipe de suivi si nécessaire. Cette dernière centralise les informations et décide du type de prise en charge en associant, si besoin est, les professeurs, les tuteurs ou d'autres partenaires.

### – *Instaurer des lieux d'écoute*

Pour doter la *fiche d'aide et de progrès* d'une réelle efficacité, une volonté d'écoute et de communication doit s'instaurer dans les établissements. L'écoute permet à l'élève de faire émerger ses difficultés, d'être soutenu de manière positive dans les différentes étapes de sa vie d'adolescent et permet une meilleure compréhension de la situation. L'écoute aide également à renforcer les liens entre la famille, l'école et le jeune. Les modalités concrètes de la mise en place de ces lieux d'écoute restent à préciser, mais certaines limites des dispositifs institutionnalisés (par exemple les cellules d'écoute) apparaissent, notamment quand les intervenants n'ont pas reçu une formation spécialisée dans ce domaine. L'écoute requiert, en effet, une technique particulière. Il ne s'agit pas d'aller nécessairement dans le même sens que le jeune, ni de lui fournir, obligatoirement, une réponse immédiate à un problème, mais de permettre avant tout une reconnaissance de l'individu. Plus concrètement, et afin d'aider au mieux les élèves, il apparaît indispensable de repérer et d'utiliser les ressources et les compétences des professionnels exerçant dans l'établissement. En outre, il peut être nécessaire d'accroître le temps de présence de certains partenaires tels que le médecin scolaire, le conseiller d'orientation-psychologue et l'assistante sociale, ce qui requiert des moyens (problème soulevé lors de l'expérimentation des différents outils proposés par le groupe de travail).

### – *Améliorer la liaison école-collège*

La transmission des informations concernant les élèves qui quittent le cycle primaire, paraît essentielle pour une prise en charge rapide de la difficulté scolaire. Or, sur cet aspect, on constate un grand cloisonnement des informations, la crainte liée à l'utilisation des informations à caractère confidentiel n'étant certainement pas étrangère à cela. Une meilleure connaissance des rôles et modes d'intervention des psychologues premier et second degrés devrait jouer

un rôle bénéfique sur ce plan ; à ce titre, l'organisation d'une rencontre entre les deux corps pourrait être programmée chaque année à la rentrée scolaire. Une grande partie des élèves en difficulté à l'entrée au collège a déjà été repérée pendant la scolarité primaire, certains élèves ont même bénéficié d'une aide spécifique au sein des réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED). Dès lors, la mutualisation des informations les concernant est nécessaire et pourrait prendre la forme de documents de synthèse diffusés uniquement aux professionnels concernés.



Dans ce travail exploratoire, il s'agissait surtout de valoriser, par sa diffusion, une démarche originale de réflexion de praticiens sur une problématique ardue. La recherche-action menée dans le cadre du groupe « innovation » a tout d'abord permis de dresser un constat local assez inquiétant quant à l'avenir des élèves en grande difficulté à l'entrée au collège ; parmi eux, un élève sur sept accède à la classe de troisième sans redoublement et une forte proportion est écartée de la voie générale. Il est apparu également que la prise en charge individualisée de la difficulté scolaire était quasi-inexistante dans l'échantillon étudié. Le groupe de travail s'est donc orienté vers des propositions concrètes, susceptibles d'améliorer la situation actuelle en ayant une approche globale de la difficulté, qui prenne en compte différentes dimensions : sociale, cognitive, affective, éducative et scolaire. L'élément le plus important qui ressort des

réflexions du groupe de travail est la coordination de toutes les interventions dont devrait bénéficier le jeune collégien en difficulté. Cela doit se traduire par l'élaboration d'un projet individuel, impliquant le jeune, sa famille et les professionnels des domaines pédagogique, éducatif, administratif, médical, social et psychologique. La mise en œuvre d'un programme personnalisé pour chaque collégien concerné doit renforcer la cohérence des actions. Tous les partenaires doivent être associés à ce programme, dont les décisions sont consignées par écrit.

Cette recherche-action a donc ouvert des voies originales pour mobiliser les acteurs au niveau local sur un élément essentiel du fonctionnement du collège, que les seules mesures institutionnelles parviennent difficilement à régler de façon satisfaisante. La mobilisation de tous les acteurs est plus que nécessaire, ce n'est qu'à cette condition que la difficulté scolaire peut être prise en compte et traitée efficacement et pas uniquement subie par les élèves. Cela implique en outre une évolution du regard de l'équipe éducative portée sur les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base à l'entrée au collège, mais qui doivent pourtant bénéficier, comme les autres, de parcours de réussite. L'aide individualisée est manifestement une condition nécessaire à l'atteinte de cet objectif ambitieux, qui requiert la mobilisation et l'engagement de tous les acteurs du collège et le dépassement d'une pratique individuelle du métier d'enseignant, obstacle majeur à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à la réduction de la difficulté scolaire [3].

### À LIRE

[1] Perriau J.-P., Suchaut B., dir. (2001) « Le collégien en grande difficulté : recherche-action d'un groupe d'innovation 1998-2000 », Coll. *Documents, actes et rapports pour l'éducation*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2001 – 156 p.

[2] Colmant M., Dupé C., Robin I., « Évaluations CE2-6<sup>e</sup> – Repères nationaux, septembre 1997 ». Coll. *Les dossiers*, n° 100, MEN-DPD, juin 1998.

[3] Dubet F., Cousin O., Guillemet J.-P., « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie* n° 2, avril-juin 1989, pp. 235-256.

[4] Baktavatsalou R., Pons C., « Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième ». Coll. *Les dossiers*, n° 112, MEN-DPD – septembre 1999.

J.-P. Delahaye, A. Henry, *La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2002-018, Mars 2002.

**Au niveau national, moins d'un tiers des élèves en difficulté en français ou en mathématiques à l'entrée en sixième atteignent la troisième générale sans redoublement**

Jean-Paul Caille

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire  
Direction de l'évaluation et de la prospective

THÈME

L'article de Bruno Suchaut débouche sur l'idée que les élèves entrés en sixième avec des acquis mal assurés en français ou en mathématiques présentent des chances de réussite au collège fortement obérées. Ce constat ne surprendra pas. À la fin des années quatre-vingt-dix, les études réalisées sur le panel d'élèves entrés en sixième en 1989 faisaient déjà apparaître un lien très fort entre le niveau d'acquis à l'entrée en sixième et les parcours scolaires au début des études secondaires<sup>1</sup>. L'étude de Bruno Suchaut suggère que cette situation est encore d'actualité, mais à partir d'un constat établi en observant un échantillon d'élèves de taille réduite et concentré sur six établissements du département de la Côte d'Or. Il est donc intéressant de se demander si cette conclusion a une portée plus générale et peut être extrapolée au niveau national.

Le panel d'élèves du second degré que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) suit depuis la rentrée scolaire 1995 permet de répondre à cette question. Les parcours scolaires des collégiens qui en font partie sont actualisés chaque année. Les scores qu'ils ont obtenus aux épreuves nationales d'évaluation figurent parmi les informations recueillies. On peut donc observer, dans des conditions identiques à celles mises en œuvre dans la Côte d'Or, mais sur un échantillon plus conséquent et représentatif au niveau national, le lien entre difficultés importantes en français et en mathématiques à l'entrée en sixième et chances de réussite au collège.

Reproduire sur ces élèves la méthode utilisée par Bruno Suchaut pour isoler les collégiens les plus en difficulté à l'entrée en sixième débouche sur des ordres de grandeur comparables à ceux qu'il observe sur son échantillon : à l'évaluation nationale de sixième, 22 % des élèves du panel 1995 avaient réussi moins de 50 % des items en français ou en mathématiques et ceux qui avaient réussi moins de 50 % des items dans chaque discipline représentent 8 % de la cohorte. Au total, ce sont respectivement 3 540 et 1 301 collégiens dont les parcours scolaires peuvent être observés depuis la sixième.

Les jeunes qui se trouvent dans l'une de ces deux situations ont majoritairement rencontré des difficultés au cours de leur scolarité au collège. En effet, seule une minorité d'entre eux a pu atteindre la troisième générale sans redoublement : moins du tiers des élèves en difficulté à l'entrée en sixième dans l'une des deux disciplines, et seulement deux collégiens sur dix quand le déficit d'acquis concernait à la fois le français et les mathématiques (*tableau*). Comme pour les collégiens de la Côte d'Or, ces difficultés apparaissent dès le début des études secondaires. Ainsi, 28 % des élèves en difficulté – soit presque trois fois plus que la moyenne des élèves du panel 1995 – redoublent à l'issue de leur première année de scolarité secondaire. Une fréquence de redoublement identique s'observe parmi les élèves parvenus en cinquième sans avoir redoublé la sixième.

Dans l'ensemble, les informations recueillies dans le panel national confirment donc les résultats obtenus par Bruno Suchaut sur l'échantillon de la Côte d'Or. Cependant, parmi les collégiens de cet échantillon, la fréquence d'échec des élèves ayant des difficultés dans les deux matières serait plus importante qu'au niveau national. Les données nationales font en effet apparaître des taux d'accès sans redoublement aux différents niveaux du collège toujours supérieurs. L'échantillon de la Côte d'Or présente aussi une fréquence d'orientation en SEGPA en fin de sixième sensiblement plus élevée que celle observable parmi les élèves du panel national. À l'issue de cette classe, seulement 2 % de ces derniers sont orientés en SEGPA contre 7 % des collégiens en difficulté de la Côte d'Or. Mais au-delà de ces écarts, les informations recueillies dans le panel national et celles issues de l'échantillon de la Côte d'Or observé par Bruno Suchaut vont bien dans le même sens. Elles montrent que les chances de réussite des élèves parvenus en sixième avec un déficit d'acquis important en français et en mathématiques restent encore aujourd'hui faibles.

L'orientation en fin de troisième confirme ce constat. En effet, si à l'issue d'un redoublement au collège, près des deux tiers des collégiens qui présentaient un déficit d'acquis dans au moins une matière atteignent la troisième générale, cette classe constitue souvent la dernière classe de la voie d'enseignement général qu'ils vont fréquenter : seulement 18 % d'entre eux sont orientés en seconde générale et technologique en fin de troisième.

#### Parcours au collège et accès en seconde générale et technologique des élèves entrés en sixième en 1995 selon la réussite à l'évaluation nationale de sixième (en %)

		< 50 % d'items réussis en français <b>et</b> en mathématiques	< 50 % d'items réussis en français <b>ou</b> en mathématiques	Ensemble des élèves du panel 1995
Taux d'accès sans redoublement	cinquième	61,0	69,4	88,9
	quatrième générale	24,0	35,9	73,2
	troisième générale	19,7	29,1	66,9
	seconde générale & techno,	3,4	9,1	49,5
Taux d'accès sans ou après redoublement	cinquième	92,9	96,4	99,1
	quatrième générale	60,3	70,6	89,5
	troisième générale	49,9	62,1	85,9
	seconde générale & techno,	8,7	17,8	59,0

**Lecture :** lorsqu'ils avaient réussi moins de 50 % des items de français *et* de mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de sixième, 61,0 % des élèves entrés en sixième en 1995 sont parvenus sans redoubler en cinquième ; cette proportion atteint 69,4 % quand les élèves avaient réussi moins de 50 % des items en français *ou* en mathématiques et grimpe à 88,9 % parmi l'ensemble des élèves.

**Champ :** entrants en sixième de France métropolitaine public + privé.

**Source :** Panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

1. Ainsi, quand ils faisaient partie des 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques au début des études secondaires, seulement 9 % des élèves entrés en sixième en 1989 sont parvenus en seconde générale et technologique sans redoubler, et près du quart d'entre eux est sorti sans qualification du système éducatif. Voir Caille J.-P., – « Niveau d'acquisition à l'entrée en sixième et réussite au collège », *Note d'information* 97-01, janvier 1997 et – « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Éducation & formations* n° 57, juillet - septembre 2000, pp. 19-37.

Les informations reportées sur cette fiche sont strictement confidentielles et ne peuvent être communiquées qu'avec l'accord de la famille

Établissement actuel : Année scolaire :

## Fiche individuelle d'aide et de progrès

### Identité de l'élève

Nom et prénom : Date de naissance :

Adresse de l'élève : Téléphone :

Nom et prénom du responsable légal :

Adresse (si différente) :

Téléphone :

Classe actuelle :

Établissement d'origine (année précédente) :

### Acteurs du suivi de l'élève au collège

**Nom du tuteur** (à choisir en accord avec la famille et le jeune) :

	Nom et prénom	Fonction	Téléphone
Domaine administratif			
Domaine médical			
Domaine social			
Domaine scolaire			
Domaine familial			
Conseiller d'orientation psychologue			
Autres			



## Programme personnalisé

Domaine scolaire, familial, éducatif, médical et périscolaire

Actions mises en œuvre

Synthèse d'évolution  
(fin janvier-début février)

Synthèse bilan  
(fin mai-début juin)

Dates des rencontres avec l'élève et la famille :

En cas de besoin, réunion(s) d'aménagement de projet : date(s)

# Aide individualisée et accompagnement de l'apprentissage des élèves en classe de seconde

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *Les modules et l'aide individualisée en classe de seconde sont des dispositifs mis en œuvre pour traiter l'hétérogénéité des élèves et les accompagner tout au long de leur apprentissage. Cette dernière mission du métier d'enseignant s'avère être difficile à mener mais plus que jamais indispensable à un moment où, paradoxalement, les dispositifs mis en œuvre à cette fin semblent ne plus suffire pour des élèves qui arrivent au collège avec d'importantes lacunes.*

Marc FORT  
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Dans son rapport<sup>1</sup>, J.-P. Obin, Inspecteur général de l'Éducation nationale, évoque la double mission du métier d'enseignant : prendre en charge la transmission des savoirs et accompagner l'apprentissage des élèves. Or, autant la transmission des savoirs semble être une activité maîtrisée, inhérente au métier de professeur, autant l'accompagnement de l'apprentissage des élèves semble plus difficile à faire vivre.

En classe de seconde, les modules comme l'aide individualisée, relèvent de l'accompagnement des apprentissages. En dehors de son sens commun, l'expression « aide individualisée » est un dispositif pédagogique précis mis en place, à ce niveau, depuis septembre 1999.

Il s'agit ici, dans une première approche, de réagir aux problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves de seconde en individualisant les enseignements, ce qui était déjà l'un des objectifs des modules introduits lors de la rénovation pédagogique des lycées en 1992.

Ces différents dispositifs illustrent bien comment sont posées et traitées les questions relatives à l'accompagnement des élèves dans l'enseignement secondaire.

### NOTE

1. Jean-Pierre Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars 2002.

## □ LES MODULES : UN DISPOSITIF DISPARU DANS LE TOURBILLON DE LA RÉFORME DE 1999

Initialement installés en seconde et en première, les modules n'existent plus, en 2001/2002, qu'en classe de seconde<sup>2</sup> pour trois heures réparties sur quatre disciplines : les lettres, la langue vivante 1, l'histoire-géographie et les mathématiques<sup>3</sup>. Théoriquement, ils visent à mettre en place un enseignement différencié, concernant tous les élèves, organisés en groupes numériquement inférieurs à la classe entière et qui peuvent évoluer tout au long de l'année scolaire. De fait, dans certaines matières plus que dans d'autres, les modules sont devenus des séances de travaux dirigés : exercices d'entraînement avec des groupes fixes dans l'année (quelquefois par ordre alphabétique, d'autres fois en fonction des contraintes d'organisation des groupes d'options)<sup>4</sup>. De ce fait, leur fonctionnement n'a plus vraiment de rapport avec les orientations initiales.

Les modules n'ont résisté ni aux modifications de programmes et d'horaires (y compris la suppression des travaux dirigés pour certaines disciplines) qui remettaient en cause la part de la transmission des savoirs, ni à une organisation du temps de plus en plus complexe qui amène la confection d'un emploi du temps en classe de seconde au stade de l'exploit. « L'emploi du temps des élèves est introuvable » comme l'écrivent les Inspecteurs généraux Dominique Borne et François Perret dans leur rapport<sup>5</sup> sur ce sujet.

### NOTES

2. En classe de première, ils ont été remplacés par des heures « dédoublées ».

3. Une demi-heure en français, une demi-heure en histoire-géographie ; une heure en langue vivante 1 et une heure en mathématiques.

4. Le phénomène est variable suivant les disciplines : très prononcé en mathématiques, il l'est peut-être moins en histoire-géographie.

5. Dominique Borne et François Perret, *L'emploi du temps des élèves*, rapport IGEN au Ministre de l'Éducation nationale, novembre 2001.

6. Préparation de la rentrée 2001 dans les lycées d'enseignement général et technologique – Circulaire du 11 juin 2001 publiée au BOEN n° 24 du 14 juin 2001.

## □ L'AIDE INDIVIDUALISÉE, APPRÉCIÉE, NE RÉPOND PAS EXACTEMENT À CE QU'ON EN ATTENDAIT

Mise en place lors de la réforme de 1999, l'aide individualisée est censée être réservée aux élèves les plus en difficulté. Elle est organisée en groupes de huit élèves au maximum, à raison de deux heures hebdomadaires réparties entre le français et les mathématiques, auxquelles peut s'ajouter, localement, un contingent de deux heures supplémentaires réparties sur deux des disciplines enseignées à la discrétion de l'établissement.

Après trois années de fonctionnement, on peut affirmer que l'aide individualisée contribue largement à l'amélioration des relations entre enseignants et élèves, qu'elle change certainement les pratiques pédagogiques en permettant une meilleure prise en compte des difficultés et une prise en charge plus personnalisée des élèves.

Cependant les objectifs fixés par les différents textes sont loin d'être réalisés, la circulaire de rentrée 2001<sup>6</sup> met bien l'accent sur les dérives rencontrées :

- dans l'attribution du complément d'heures, certains établissements particulièrement bien dotés, ne sont pas ceux qui reçoivent le public le plus défavorisé ;
- au sein des établissements, l'aide individualisée bénéficie souvent à des élèves n'éprouvant pas de difficultés particulières ;
- les contenus sont parfois décalés par rapport aux besoins des élèves en difficulté ;
- l'articulation entre les différents dispositifs de la classe de seconde (modules et aide individualisée) « est encore insuffisamment exploitée par les équipes pédagogiques. »

Les élèves bénéficiant de l'aide individualisée ne sont pas forcément ceux qui rencontrent des difficultés importantes. Cela tient, entre autre, au fait que leur désignation hésite entre « prestation convaincante » et volontariat des élèves. Il semble bien que les élèves volontaires soient systématiquement acceptés en aide individualisée. Dans le même ordre d'idée, les professeurs sont loin d'être convaincus de la pertinence du dispositif pour les élèves en grande difficulté scolaire. Par ailleurs, la complication

extrême des emplois du temps de la classe de seconde fait que, suivant les priorités choisies par l'établissement, l'aide individualisée se trouve parfois placée à des heures qui l'apparentent plus à une sanction qu'à une aide.

L'aide individualisée peut servir parfois à certains élèves pour progresser et consolider un passage en série S ou ES dans de bonnes conditions<sup>7</sup>.

De plus, l'utilisation insuffisante de l'évaluation à l'entrée en classe de seconde, puis sa disparition, privent les équipes éducatives et l'institution d'un outil qui pouvait permettre d'évaluer ces dispositifs (en rapportant cet indicateur à d'autres indicateurs comme l'évolution des orientations en fin de classe de seconde, les taux d'accès de la seconde au baccalauréat, etc.). Il est, à cet égard, intéressant de remarquer qu'au niveau national, la simultanéité entre l'apparition de l'aide individualisée et la baisse des taux d'orientation en première générale et technologique à la fin de la classe de seconde est troublante et demanderait à être analysée.

Ainsi, on ne connaît pas véritablement l'efficacité de ce dispositif et on ne dispose que d'outils incomplets pour pouvoir l'apprécier.

Le texte de 1999 : *Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle* insiste sur « le devoir de la communauté éducative du service public d'éducation de faire du lycée son propre recours au moment où le secteur marchand développe une activité qui, à terme, finira par détruire ou tout au moins dénaturer le service public ». Aucune étude précise ne permet de dire si cette perspective s'est éloignée. La multiplication des publicités pour des officines privées<sup>8</sup> laisse plutôt supposer le contraire.

## □ D'AUTRES DISPOSITIFS SPÉCIFIQUES

On voit arriver dans les classes de seconde quelques élèves ayant de grosses difficultés (souvent à la fois scolaires et sociales) que les dispositifs actuels ne permettent pas de prendre en charge. Les établissements mettent alors en place des dispositifs spécifiques (accompagnement mis en place par l'équipe de direction à laquelle s'ajoutent les CPE, les assistantes sociales).

Par exemple, un lycée a mis en place une classe spécifique de redoublants n'ayant pas le projet d'aller en S (ce n'est pas légal, la seconde ne devant pas être différenciée), la classe fonctionne avec un aménagement d'horaires, renforcés en français, mathématiques, histoire-géographie et langue vivante 1. Elle est dotée de moyens spécifiques et l'équipe enseignante dispose d'une certaine liberté dans l'utilisation des heures, dont une partie est fixe et stable, l'autre modulable.

Tel proviseur utilise un volant d'heures supplémentaires effectives (HSE) permettant de rémunérer les appuis ponctuels qu'apportent les enseignants (à leur demande) à de très petits groupes d'élèves, tel autre met en place un tutorat des élèves de seconde par des élèves de première.

## □ LA REMISE EN CAUSE IMPLICITE DE L'ORGANISATION EN « GROUPE CLASSE »

Modules et aide individualisée contribuent à un phénomène que l'Inspection générale relève déjà dans son rapport sur l'emploi du temps des élèves au lycée<sup>8</sup> : « Le système éducatif évolue progressivement vers une plus grande individualisation des enseignements. Aujourd'hui par exemple, un élève de seconde générale et technologique n'est en classe entière que 16 heures 30 par semaine sur les 23 heures de tronc commun ; avec LV2 et SES en enseignements de détermination et l'aide individualisée, la classe entière fonctionne 20 h 30 sur 29 ». Ces procédés d'individualisation de la formation entraînent l'émiettement du « groupe classe » sans qu'on n'ait jusqu'alors vraiment étudié quels pouvaient être les effets pédagogiques du fonctionnement en classe entière, des alternances entre le travail en grand groupe et en groupes plus restreints sur les apprentissages des élèves.

### NOTES

7. Très souvent et même presque toujours à partir de la deuxième moitié du deuxième trimestre.

8. *L'emploi du temps des élèves au lycée* – Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale au ministre, n° 2001-48, novembre 2001.

Finalement, on ne peut que constater deux évolutions fortes de notre système d'enseignement, la part grandissante occupée par la prise en charge de l'accompagnement de l'apprentissage des élèves (reviendra-t-on un jour aux répétiteurs du début du siècle dernier ?) et l'autonomie de plus en plus grande des établissements quant à la prise en charge de cette

question. Cette autonomie est incontournable mais elle doit être pilotée.

Une grande question demeure, cette tendance à l'individualisation des enseignements est-elle cohérente avec l'objectif de socialisation qui est fixé à l'école ? ■

# L'aide individualisée, une affaire à deux !

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *Dans la panoplie des locutions qui, dans le domaine de l'éducation ou ailleurs, font mode, l'aide individualisée est une expression toute récente aux allures innovantes. Pourtant le phénomène qu'elle désigne existe depuis fort longtemps, dans l'éducation familiale des enfants. En pédagogie, l'aide individualisée a souvent un parfum de pauvreté, orientée vers les élèves défavorisés. Mais elle se décline en fait sous de multiples formes : ainsi de la direction de thèse à l'université. Cette situation permet de voir ce que recouvre l'aide individualisée : une histoire à deux, avec des efforts, des plaisirs et des responsabilités de chaque côté, où l'enjeu pour l'aidant comme pour l'aidé ne peut être occulté. Un contrat qui, parfois, part d'une demande et devient relation dans la durée, puis s'arrête. Avec en ligne de mire une attitude et une volonté qui, pour continuer à réussir, ne doivent pas se laisser aller à l'apparente froideur bureaucratique de la formule : l'aide individualisée est une affaire de personnes.*

Jacky BEILLEROT,  
Université Paris X-Nanterre

Nous sommes maintenant habitués, depuis quelques décennies à un phénomène socio-linguistique généralisé que l'on peut nommer : la saturation sémantique.

Un terme, un syntagme, une expression, apparaissent dans les discours, les écrits, les textes officiels, au point de s'imposer comme une évidence. Plus tard on s'inquiétera de savoir qui en est l'inventeur, dans quelles conditions, mais en attendant, le nouveau venu dans le vocabulaire s'impose, répété à l'envi, jusqu'à donner lieu à des ouvrages, des enquêtes, des livraisons de revues. Très vite les discussions et les réflexions montrent que d'autres termes font concurrence au dernier né, que malgré le contrôle que peut exercer une définition normative plus ou moins administrative et réglementaire, il n'est jamais certain que le terme devenu notion, et pour les plus téméraires commentateurs, concept, au fur et à mesure de son usage intensif, soit aisé à définir et à comprendre. Les locuteurs savants ou ordinaires sont contraints d'expliquer, de s'expliquer dans des gloses sans fin. Ainsi le nouveau mot se sature de ses emplois successifs, de ses analyses répétées de son évidence qui demeurent la marque mise par ceux qui ont droit à la nomination des choses.

Le champ de l'éducation, de l'école et de la formation est particulièrement concerné par ce phénomène, depuis bientôt 40 ans, et il est toujours vain de le réduire à l'ordre de la mode ou du tic de langage. Il s'agit de bien autre chose : nommer des pratiques, des innovations, des « traditions

nouvelles», des intentions ou des volontés, sans doute toujours moins révolutionnaires que les concepteurs le pensent, et cependant toujours plus interrogatives que les gardiens des temples ne le voudraient.

Après l'échec scolaire qui a peut-être inauguré la série, l'aide individualisée a fait, à son tour, son apparition.

Bien des auteurs, y compris dans cette livraison, ne manqueront pas d'interroger les paradoxes de la notion. L'aide individualisée est aussi vieille que l'éducation ; on sait même aujourd'hui qu'elle a cours (même si elle ne se pense pas), dans le monde des chimpanzés<sup>1</sup>. En effet, que font les adultes et les parents si ce n'est veiller, porter attention, à chacune de leur progéniture ? Dès l'invention de l'école, il y a quelques millénaires, se succèdent ou cohabitent des regroupements d'enfants et des exercices ou des explications plus individualisés. Dans les sociétés occidentales, pour les classes sociales privilégiées et dominantes, on ne compte plus les formes diversifiées de préceptorat, au point que celui-ci constitue peut-être encore, un imaginaire éducatif très prégnant<sup>2</sup>, si bien que l'aide individualisée en aurait comme une sorte de parfum à la Proust. Mais en même temps, on pressent bien que le terme même n'est pas sans connotation (cf. les politiques d'aide, l'aide sociale, l'aide aux mourants, etc.), et que l'aide individualisée ne saurait alors être que le préceptorat du pauvre. Il s'agit en effet moins d'une mesure commune et ordinaire pour tous les élèves, que d'un dispositif spécial, pour des élèves spéciaux, ceux qui peinent ou qui échouent<sup>3</sup>.

### NOTES

1. Les éthologues ont observé, en Côte d'Ivoire, depuis plus de 20 ans, des comportements « pédagogiques » notamment des guenons chimpanzés envers leurs petits. Un récent article du Monde (29 mai 2002) rappelait qu'il faut 7 ans de soins assidus pour qu'un jeune ait appris à casser des noix avec une enclume et des grosses pierres.

2. Aletta Grisay : Communication publiée dans *Documenter, informer*, n° 3, juin 1995, montre à l'issue de centaines d'enquêtes sur l'efficacité de dispositifs pédagogiques, que le préceptorat a une efficacité exceptionnelle.

3. Depuis trente ans on a laissé s'installer les innovations pour remédier aux difficultés diverses, et ce au détriment des changements réels qui concerneraient l'ensemble des élèves. On contribue ainsi à accroître la stigmatisation et la ségrégation.

L'aide individualisée, expression générique, recouvre donc des pratiques et des situations fort différentes. Qu'on pense simplement à un seul élément : la situation de l'aide. Elle peut s'effectuer dans la classe, s'exercer auprès d'un seul élève ou auprès de deux ou trois en même temps ; elle peut exister à l'étude ou au CDI ; elle peut être encore dans la classe hors des heures de cours ; mais on la met en œuvre aussi au domicile de l'élève, ou dans de multiples lieux sociaux et culturels dans des contextes alors moins scolarisés. On imagine bien que si l'on tient compte des multiples facteurs qui peuvent être invoqués, le nombre d'actions que recouvre la notion « d'aide individualisée » est très conséquent, au point, pour rejoindre notre introduction, qu'une autre notion pourrait tout aussi bien les subsumer, comme nous l'avions nous-même envisagé, en 1982, sous l'expression de « la formation au singulier ».

On trouve maintenant l'aide individualisée présente dans la plupart des écrits pédagogiques contemporains, ainsi qu'en atteste la brochure récente du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS) qui résume les premiers résultats d'une enquête auto-remplie auprès des établissements et des circonscriptions et qui porte sur 2 000 actions innovantes. La place de l'aide est mentionnée comme telle, dès lors que les innovateurs écrivent quelques lignes qui s'ajoutent aux cases remplies du questionnaire. Mais le nombre d'occurrences est faible, treize citations relatives aux objectifs de l'innovation, huit, pour nommer ce sur quoi porte le changement.

En fin de compte, que recouvre l'aide individualisée, dès lors que l'on voudrait dépasser la proclamation et l'intention : une attitude, une technique, un objectif, une procédure, le tout à la fois ?

Pour apporter un début de réponse à ces questions, on peut analyser un exemple. Il existe en effet dans le système universitaire une activité très précise, aussi courante que peu connue parce que peu étudiée : la direction de thèse. Voilà bien une fonction qui n'a jamais été apprise et qui s'exerce le plus souvent dans le secret d'un bureau. Même si les activités collectives en faveur des doctorants se sont multipliées, même si les séminaires sont plus nombreux que jadis, il n'empêche qu'un directeur de recherche est investi par la loi et les règlements, auprès de chaque doctorant pour l'aider dans sa tâche. Quel est

le travail du directeur de thèse (ou des directeurs de multiples mémoires qui se sont maintenant calqués sur le modèle des thèses) ?

Les directeurs de thèse disent souvent entre eux qu'il s'agit de la plus difficile de leur tâche dans leur métier d'enseignant-chercheur ; la plus difficile, veut sans doute dire la plus susceptible de plaisirs et d'inquiétudes. Voyons les secondes, les premiers serviront à la conclusion.

Tout commence par la décision à prendre : accepter ou pas une demande présentée par un étudiant. Se joue alors un mélange d'intuitions et de réalités, sans compter la propension propre de chacun à être plutôt craintif ou aventurier. La connaissance préalable ou non du demandeur, l'état de sa proposition, l'estimation de ses chances, sa situation objective de pouvoir dégager ou non plusieurs centaines d'heures de travail, la charge de travail du directeur pressenti, ne sont sans doute que certains des paramètres en jeu. Admettons que l'examen de conscience, parfois soutenu de quelques mots échangés avec les collègues les plus proches, aboutisse au « d'accord ! » qui se matérialisera par une signature sur un bordereau, et voilà un singulier colloque qui s'installe pour des années.

L'activité du directeur consiste à soutenir, pousser, tirer, demander, exiger, suggérer, orienter, conseiller, lire, corriger. Être présent sans être pesant, il y faut de l'art.

Petit à petit, le thésard devient plus compétent que son directeur, au moins sur la fine pointe de la recherche menée. Comment être alors encore utile ? En appréciant à chaque instant la responsabilité propre de chacune des deux personnes de ce binôme.

Alors les plaisirs ? Deux grands moments dans la longue vie d'un directeur ; le jour où l'on sait que la thèse est engagée, qu'elle va aboutir, que son auteur a traversé les périls et « qu'il tient » son objet et son sujet. Deuxième temps, le bonheur du thésard, qui malgré ses doutes, ses craintes et ses regrets, reconnaît son œuvre. De nouveaux savoirs ont été créés, inventés, produits dans le long processus d'une formation, au sens du siècle des Lumières. Le directeur peut alors croire y avoir pris une certaine place.

Que retenir de l'exemple ? Quelques traits.

Tout commence par une demande, même si, dans certains cas, celle-ci est une réponse à une offre

(le directeur ou le laboratoire propose, dans certains cas, une « liste de sujets de thèse », mais le candidat en se portant volontaire présente, bel et bien, une demande). Donc le candidat fait un choix, d'objet et de personne (les deux souvent très intriqués), auquel répond le choix du futur directeur : accepter l'objet et l'impétrant. Moments décisifs, non qu'ils soient les garants d'une idyllique histoire à venir, mais en ce qu'ils sont cependant fondateurs d'une justesse, à laquelle l'une et l'autre des personnes engagées, pourront, tout au long de leur relation à venir, se référer.

Ensuite l'aide dont il est ici question se manifeste par de nombreuses actions et activités mentales de la part des deux protagonistes et n'obéit guère à des protocoles prévus à l'avance, ce qui n'empêche pas cependant des conduites routinières et ritualisées, notamment de la part du directeur. Enfin, l'aide se déploie dans une durée, bornée par les textes et plus encore par l'achèvement du travail prévu selon un certain degré d'exigence.

Sans doute l'exemple est particulier, mais y en a-t-il d'autres ? Il nous renseigne cependant sur la nécessaire collaboration des personnes engagées dans un « contrat »<sup>4</sup>, pour une tâche précise, où chacun a sa responsabilité propre, et partant, sa marge d'autonomie (le doctorant a le droit de quitter son directeur). L'aide ainsi dessinée montre encore qu'elle concerne réellement autant le directeur que l'étudiant même si celui-ci court plus de risques que celui-là.

L'aide individualisée est une expression qui manifeste une intention, à première lecture, sympathique certes ; mais c'est aussi une catégorie, une catégorie technico-bureaucratique, comme le signent sa neutralité apparente et son abstraction. Elle évite soigneusement de nommer les personnes, les sujets, même lorsqu'elle se complète de l'ajout « aux élèves ». C'est bien un nouveau paradoxe, alors que ce qui est en jeu, sans être nécessairement l'enjeu, est que le

#### NOTE

4. Il existe depuis 1998 une charte des thèses que le doctorant signe, au moment de son inscription, avec son directeur de thèse, celui de l'équipe d'accueil et celui de l'École doctorale. La charte définit explicitement la thèse comme un « accord librement conclu », mais qui, une fois qu'il est passé, implique de part et d'autre des droits et devoirs d'un haut niveau d'exigence.

pédagogue, le précepteur, le tuteur, le directeur, le moniteur ou le professeur, vit et organise, pour ce qui le concerne, une relation, à laquelle « une autre personne » répond, qui elle aussi, l'éprouve, l'oriente, l'utilise et la subvertit. Une relation à laquelle, tour à tour, elle se soumet, contre laquelle elle se révolte jusqu'à la rage, jusqu'aux pleurs et aux poings rentrés, jusqu'à la haine, pendant que l'autre, directeur en titre, oublie, somnole, en rêve, se redresse, trouve une référence, un exercice, un conseil et reprend le chemin de la vie et que le premier ou la première, revient avec un travail, inquiet de l'inquiétude de « l'aideur » lui-même.

Si on ne veut pas que « l'aide individualisée » scolaire et universitaire, devienne une nouvelle usine ou une nouvelle manufacture, si on veut que les professionnels de l'école, toutes catégories confondues, s'engagent, et cela ne se fera pas sans leur accord, leur adhésion pleine et entière, au service distancié et régulé des plus pauvres des apprentissages, alors, il faut lire et relire un des livres<sup>5</sup> les plus profonds de cette décennie, un livre qui parle des clochards, un livre sous-titré « avec les clochards de Paris » qui signifie que l'on ne peut pas parler de ceux que l'on aide sans parler de soi en tant que personne « aidante ». Toute aide, et l'aide individualisée donc,

est une affaire à deux. Les dispositifs et les textes ont une fâcheuse tendance à oublier cette réalité pour ne mettre l'accent que sur le seul sujet aidé. Il y a beaucoup à travailler et à inciter au travail du côté de celui qui aide.

Je ne pense nullement que les étudiants et les élèves soient des clochards ; en revanche, je crois que nos anciennes divisions sociales de la réflexion et du travail sont de plus en plus obsolètes. Les explorateurs du champ de l'action sociale, comme ceux de la médecine, comme ceux de la formation des adultes, comme ceux de la protection judiciaire de la jeunesse et de la magistrature, mais ceux aussi des associations et de l'éducation populaire, et ceux, encore, de la police, ont beaucoup travaillé, réfléchi, « expérimenté » à propos des mécanismes de l'aide et de ses enjeux. Ils ont essuyé bien des échecs, mais ils ont aussi pensé leurs réussites.

Enseignants que nous sommes, il nous suffit d'apprendre... des autres ! ■

## NOTE

5. Patrick Declerck, *Les naufragés*, Paris, Plon, 2001.

# La formation continue à l'aide individualisée : quelles compétences à développer

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ Par delà la diversité des projets de formation mis en place dans l'académie de Montpellier pour accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de réformes institutionnelles ou d'actions innovantes liées à l'aide individualisée, toutes les actions ont en commun de chercher à développer une ou des compétences jugées nécessaires à la conduite de l'aide individualisée. L'accompagnement des élèves requiert, en effet, une grande maîtrise professionnelle dans les domaines de l'écoute, de l'empathie, de la métacognition et des capacités réflexives en matière de didactique, d'épistémologie de la discipline, ainsi qu'une bonne connaissance de l'adolescent et des principales théories de l'apprentissage. Ces compétences alliées à la pratique du travail en équipe et à la démarche de projet peuvent accroître l'efficacité de l'aide individualisée.

Depuis de nombreuses années, les différentes réformes en collège (études dirigées, remédiation, dispositifs d'aide, etc.) et en lycée (modules, aide individualisée, etc.), les besoins nés des difficultés liées à l'hétérogénéité grandissante des élèves et les progrès réalisés dans le domaine des sciences de l'éducation, ont entraîné la mise en place de nombreuses actions de formation soit disciplinaires, soit interdisciplinaires, autour des notions d'aide, de remédiation, d'individualisation, d'accompagnement des élèves en difficulté, etc.

Dans l'Académie de Montpellier ces formations ont été mises en place, soit à la demande des établissements, pour accompagner les équipes dans la mise en œuvre des réformes institutionnelles ou des innovations expérimentées dans le cadre du projet d'établissement, soit dans le cadre du « pilotage académique », formations organisées à la demande des responsables institutionnels pour accompagner les transformations du système éducatif et permettre aux enseignants de développer les compétences nécessaires à ces évolutions.

Les actions de formation continue mises en place dans le cadre d'un plan académique de formation dépendent étroitement des conceptions de leurs promoteurs. Avant d'étudier quelles compétences devraient contribuer à développer des formations à l'aide individualisée, il convient donc d'en définir les contours.

Jean-Paul UDAVE  
Adjoint au délégué académique  
à la formation continue des personnels et à l'innovation  
Académie de Montpellier

## □ QUELLE AIDE INDIVIDUALISÉE ?

Les mots *aide* et *individualisée* renvoient à une conception constructiviste de l'apprentissage. Il s'agit d'aider, de favoriser la construction des apprentissages et non de transmettre. L'idée d'*individualisation* fait écho à l'hétérogénéité sociale et culturelle grandissante dans les classes, mais aussi et surtout à la construction de ses apprentissages par l'élève, qui apprend en exerçant sa volonté de comprendre, de mémoriser, d'appliquer...

Vue sous cet angle, l'aide individualisée est d'abord un enjeu pédagogique. Elle se distingue radicalement de toutes les formes traditionnelles de *soutien*, fondées sur la répétition de règles et notions peu ou mal assimilées, sur des regroupements restreints d'élèves. Il ne suffit plus pour l'enseignant de trouver la « bonne manière » d'expliquer autrement ce qui a été présenté dans le cadre du groupe classe, de revenir sur des lacunes anciennes qui empêchent de s'approprier une notion nouvelle, ou d'organiser des exercices systématiques d'entraînement et d'appropriation. De nombreux enseignants savent faire cela, avec une efficacité certaine dans un certain nombre de situations.

Mais force est de constater que la massification du système éducatif réduit l'efficacité de ces pratiques. De nombreux élèves résistent à l'École. Ils sont en panne de projet, ne savent plus ce qu'ils font au collège ou au lycée. Ils n'ont pas su ou pu développer une motivation pour apprendre. Parfois l'écart est si grand entre les normes, les valeurs et les

exigences de l'École et celles du milieu social et familial ou du groupe adolescent auquel ils appartiennent, que les activités et les savoirs qu'on leur propose leur semblent dépourvus de sens<sup>1</sup>. Dès lors, leur rapport au savoir est à reconstruire.

Pour d'autres élèves, il s'avère difficile de mener de pair la double vie du collège ou du lycée. Le temps des copains est un temps non contraint, qui échappe au regard des adultes, où se déploient tous les enjeux de l'adolescence : primauté du regard des pairs et des valeurs partagées, éveil de la sexualité et de la vie amoureuse, prise de distance vis-à-vis du monde des parents et des adultes, goût du risque voire de la transgression... Le risque est grand de voir ce temps aspirer toutes les préoccupations et les enjeux des adolescents, jusqu'à en faire la vraie vie, opposée au temps « mort » de la classe, des devoirs et des leçons. Il faut redonner le goût d'apprendre à ces élèves.

Parfois aussi, notamment pour les plus jeunes d'entre eux, l'obstacle à surmonter est l'absence de méthodes efficaces et de savoir-faire cognitifs, qui permettent de résoudre des tâches quotidiennes dans l'une ou l'autre discipline. Il s'agit de savoir mobiliser à bon escient tout à la fois les procédures et les processus nécessaires pour organiser son travail personnel, gérer son temps, maîtriser des stratégies mentales efficaces, etc.

L'aide peut être utile dans une ou plusieurs matières ou concerner l'ensemble du champ des apprentissages. Elle peut relever des savoirs particuliers propres à une discipline ou de compétences transversales<sup>2</sup> propres au métier d'élève.

L'enjeu de l'aide individualisée est aussi un enjeu social. L'aide individualisée repose sur l'idée que l'école doit être son propre recours, que la réussite scolaire ne fait souvent qu'enregistrer un héritage social, familial et culturel<sup>3</sup>. Si l'on admet que l'action des parents est déterminante dans le succès scolaire, depuis la transmission, souvent inconsciente, d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de pratiques familiales, sociales et culturelles, qui donnent du sens au travail scolaire, jusqu'à l'accompagnement quotidien du travail personnel, en passant par le suivi des résultats scolaires, la fréquentation des enseignants, alors il faut que l'École assure l'équité, particulièrement à ceux dont les parents ne savent ni ne peuvent offrir les clefs de la réussite.

### NOTES

1. Cf. Les travaux de F. Dubet, J.-Y. Rochex, B. Charlot, etc.
2. Nous ne reprendrons pas ici le débat sur les compétences transversales dont l'existence est discutée par certains auteurs. Nous nous rangeons à l'avis de ceux qui estiment que chaque activité mentale peut se décomposer en invariants communs à l'ensemble des disciplines et en variables propres à chaque discipline. Nous renvoyons à ce sujet à l'article très éclairant de J.-M. Zakhartchouk, *Lecture de consignes : où en est-on ?* Cahiers Pédagogiques, n° 336, Septembre 1995, p. 39-42 ; et pour ceux qui veulent approfondir la question, à Bernard Rey : *Les compétences transversales en question*, Paris, 1996, ESF.
3. Cf. Les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron (notamment, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris 1964, Ed. de Minuit).

Ces constats établis, se pose la question du comment. On ne peut y répondre sans se demander ce qu'est un élève, ou plus exactement, un adolescent, qui apprend et qui est porteur d'interrogations et d'inquiétudes, souvent bien difficile à porter<sup>4</sup>. Un élève est une personne, une histoire unique, un ensemble complexe d'affects, de ressentis, d'émotions, que des parcours scolaires, parfois sources de douleurs et de renoncement, peuvent chahuter. Sans estime de soi, pas d'apprentissage possible. Il faut une bonne dose de confiance en soi pour accepter de prendre le risque de ne pas comprendre, de ne pas retenir, de se tromper, d'avoir une mauvaise note ! L'École peut avoir écorné cette confiance là. Une personne, enfin, c'est une intelligence singulière. De nombreux travaux récents convergent pour affirmer que l'intelligence est multiple<sup>5</sup>, que chaque individu possède son propre profil cognitif<sup>6</sup>, sa propre représentation du monde<sup>7</sup>.

Prendre en compte simultanément cette globalité et cette singularité dans la complexité des interactions entre cognition, corps et affects, est le défi que doit relever tout enseignant, mais tout particulièrement celui qui prend en charge l'aide individualisée.

Cette singularité donne tout son sens à la notion d'individualisation, assez couramment interprétée comme une injonction paradoxale : comment individualiser face à un groupe (qu'il s'agisse d'un groupe de huit ou d'un groupe classe) ? En fait, l'individualisation ne se traduit pas par un traitement individuel de chaque élève comme dans un cours particulier<sup>8</sup>. Il ne s'agit pas de préceptorat. La prise en compte de chaque élève dans son individualité est compatible avec des situations de groupes.

Si l'on accepte l'ensemble de ces postulats, l'aide individualisée exige un profond bouleversement de la posture enseignante. Il ne suffit plus de savoir pour transmettre, expliquer et être compris, mais de permettre à l'autre de se (re)construire comme sujet apprenant.

On peut considérer que les élèves qui réussissent sont capables, plus ou moins consciemment, de parvenir à cette implication personnelle, à cet engagement nécessaire à l'apprentissage<sup>9</sup>. Les bénéfiques qu'ils retirent de leur réussite leur permettent d'étoffer leur estime de soi, d'accepter le risque de l'erreur et de la déstabilisation cognitive et affective. Ces élèves savent développer une activité cognitive efficace, en

situation traditionnelle de cours et en situation de travail personnel. Leur réussite rassure et conforte les enseignants dans leurs pratiques, alors que les difficultés de certains élèves, inquiètent et déstabilisent. L'élève qui ne comprend pas (qui refuse de s'élever !), remet en cause, à son insu, les compétences professionnelles de l'enseignant. L'élève qui échoue peut être ressenti comme la négation vivante de l'expertise de l'enseignant.

Alors, que faire pour accompagner un changement de posture professionnelle susceptible d'induire une vraie centration sur l'élève ?

La formation continue se heurte ici violemment au processus de construction identitaire des enseignants du second degré, dont l'identité est d'abord liée à la discipline et au savoir disciplinaire. Le premier obstacle à surmonter est l'acceptation du détour par la personne de l'élève, ce qui nécessite l'acquisition de compétences nouvelles.

## □ QUELLES COMPÉTENCES ?

Ces compétences à acquérir sont multiples, mais peuvent néanmoins être regroupées en quelques grandes directions.

### NOTES

4. Annie Birraux, *L'adolescent face à son corps*, Paris, 1994, Bayard.

5. Howard Gardner, *Les intelligences multiples : pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1996.

6. Michel Huteau, *Style cognitif et personnalité*, Lille, 1987, PUL ;

Jean-Pierre Astolfi, « Style d'apprentissage et mode de pensée », in *La pédagogie*, une encyclopédie pour aujourd'hui, dir. J. Houssaye, Paris, 1993, ESF ; et les nombreux ouvrages d'Antoine De La Garanderie.

7. Cf. Les travaux de l'école de Palo Alto.

8. On ne doit pas cependant exclure dans certaines situations, l'entretien individuel.

9. À cet égard, les théories américaines de l'engagement introduites en France par Jean-Léon Beauvois et Robert-Vincent Joule (par exemple, *La soumission librement consentie*, Paris, PUF, 1998), offrent certainement des perspectives intéressantes pour comprendre l'engagement des élèves dans leurs études et sans doute des pistes pour y amener ceux qui « résistent ».

## Écoute et communication

L'aide individualisée passe par l'écoute des élèves. L'écoute ne s'improvise pas, elle est difficile pour l'enseignant quotidiennement amené à développer une forme de communication dans laquelle il est l'émetteur. Un enseignant qui n'expliquerait pas, ne dirait pas comment il faut faire, en serait-il encore un... ?

Il faut donc commencer par apprendre à se taire, à donner à l'autre la parole, à l'inciter à la prendre, à savoir l'entendre. Cela revient à accepter des discours qui peuvent déranger, qui risquent d'ébranler les plus solides convictions professionnelles. On ne peut accompagner des élèves, plus ou moins en rupture, sur le chemin de la réconciliation avec l'institution scolaire et avec l'apprentissage, sans être accompagné soi-même par eux. Ce n'est pas une aventure sans risque de remise en cause de ses convictions, de ses pratiques, de ses routines ! Il est possible qu'au bout du chemin, celui qui accompagne soit aussi transformé que celui qui est accompagné.

Telle qu'elle a été d'abord définie par Carl Rogers, l'écoute active implique simultanément l'adoption d'une posture, d'une éthique et la maîtrise d'outils. Écouter c'est d'abord apprendre l'empathie. Celle-ci suppose l'adoption d'une attitude positive inconditionnelle face à l'écouté, l'acceptation de la personne de l'autre quel que soit le degré de sympathie ou d'antipathie que l'on serait spontanément tenté d'éprouver. Elle implique la capacité à se décentrer de soi-même, pour mobiliser toutes ses capacités d'attention dans la compréhension de l'autre et de ce qu'il dit. Mais la décentration n'est pas un oubli ou une négation de soi : il faut savoir rester à l'écoute de sa propre subjectivité pour accueillir et reconnaître ses propres émotions afin de ne pas être submergé par elles. Cette disposition intérieure est la garantie de « l'authenticité » (rester « vrai ») et de la « congruence » (accord entre le moi interne et l'image renvoyée à l'autre). La congruence permet d'être accepté par l'écouté, de construire avec lui un véritable dialogue, parce qu'elle génère la confiance indispensable à l'établissement de la communication dans le cadre d'une relation d'aide.

L'acquisition de cette posture professionnelle passe par la compréhension de sa dimension éthique

et par l'adhésion aux valeurs humanistes sur lesquelles elle s'est construite : tout être humain recèle en lui les ressources qui vont lui permettre de surmonter les difficultés qu'il peut rencontrer. C'est le postulat rogerien. De ce point de vue, aider quelqu'un ce n'est pas lui proposer des solutions conçues par d'autres, mais l'aider à identifier des ressources internes pour construire ses propres solutions. C'est notamment le cas, dans une relation enseignant-enseigné, située dans une perspective éducative de développement de la personnalité et de l'autonomie des jeunes.

La maîtrise de l'écoute et de l'empathie passe aussi par l'acquisition de compétences plus techniques comme la reformulation ou la connaissance des effets négatifs dans le cadre de la relation d'aide, d'attitudes comme le jugement, le conseil, le soutien, le questionnement ou l'interprétation. L'apprentissage de ces outils peut être conduit au cours d'exercices et de pratiques empruntées à la formation d'adultes (photolangage, jeu de rôle, etc.).

Ces exercices transférés en situation scolaire peuvent se révéler particulièrement heuristiques pour l'expression du vécu scolaire par les élèves, notamment dans les groupes d'aide individualisée ou de remédiation. Ils permettent alors aux élèves de se positionner par rapport au travail scolaire, à leurs performances, à une discipline, de s'interroger sur le sens des savoirs enseignés, de l'école... On peut, à titre d'exemple, imaginer des séances sur les peurs (la peur de l'entrée en sixième, en seconde, la peur du redoublement, etc.), sur les difficultés mais aussi sur les plaisirs. L'aide individualisée doit aussi être un temps de verbalisation, en groupe, des émotions, des perceptions et des représentations induites par les situations scolaires. Ces temps d'expression reposent sur l'idée que la parole joue à la fois un rôle libérateur d'exutoire, de mise à distance et de réappropriation de son propre vécu. L'adoption d'une attitude compréhensive et la pratique de la reformulation autorisent l'enseignant-écoutant à être le miroir qui permet aux élèves de se comprendre, de s'accepter et de se réconcilier avec eux-mêmes et avec l'école, de se projeter dans l'avenir.

La pratique de l'écoute nécessite pour l'enseignant, outre un certain entraînement technique, un travail sur soi afin de parvenir à un accord profond entre attitude intérieure et outils utilisés : c'est en ce

sens que l'on peut parler de posture nouvelle à adopter. Une authentique formation à ce que pourrait être une « écoute scolaire », c'est-à-dire une écoute orientée vers l'expression du vécu scolaire et des processus cognitifs, implique une forte dimension déontologique. Il importe d'en maîtriser le cadre et les limites, afin de ne pas glisser vers des dérives psychologiques ou thérapeutiques. Il s'agit simplement et seulement de développer des compétences permettant d'établir une véritable communication sur l'expérience scolaire des élèves afin de les accompagner sur le chemin de la réussite.

Réussir cette communication avec les élèves, qui ont des difficultés et les aider à les surmonter, impose la maîtrise d'autres savoirs.

### Psychosociologie de l'adolescent, métacognition

Les comportements des collégiens et des lycéens se comprennent (y compris au sens rogérian du terme) souvent mieux si on sait les replacer dans le contexte de l'adolescence, de cette phase si particulière et parfois si difficile de la construction identitaire du sujet, avec tout ce qu'elle implique de fragilité et de risques.

Le temps de l'adolescence est un temps de mutation, d'abord physiologique, puis psychologique, intellectuelle et sociale entre enfance et âge adulte. Un des paradoxes de cet âge est qu'il est simultanément celui d'une extrême vulnérabilité au regard des autres (qu'il s'agisse d'adultes ou de jeunes) et qu'il suscite la peur des adultes. L'adolescence est en effet porteuse de valeurs subversives et de contestation de l'ordre des adultes, que ce soit au sein de la famille, de l'école ou de la société. Pour surmonter la faiblesse propre à leur âge, les adolescents se regroupent. Ces groupes ont tendance à développer leurs propres normes et valeurs en marge, sinon en opposition, de la société adulte. L'adolescence implique aussi l'expérimentation de nouveaux comportements et une soif d'autonomie qui peut déboucher sur des comportements à risque ou de transgression. Toutes les sociétés s'efforcent d'encadrer la jeunesse afin d'en limiter les excès réels ou imaginaires.

Or, dans le monde actuel, la domination des valeurs individualistes, le culte de la jeunesse et de l'imédiateté, la toute puissance de la consommation

peuvent, chez certains jeunes, accentuer le rejet de la culture scolaire, toute entière fondée sur des valeurs fondamentalement distinctes. Dans nos sociétés, le rapport à l'autorité a considérablement évolué et les adultes (parents, enseignants, éducateurs, etc.) se sentent de moins en moins légitimes à imposer aux jeunes leur point de vue, dans le cadre d'une relation fondée sur la domination naturelle des adultes. Les adultes se sentent souvent désarmés, sinon désemparés face aux exigences des adolescents : ils hésitent alors entre un « jeunisme » démagogique et impuisant et les condamnations sans appel.

Comprendre l'adolescence dans sa quête identitaire, c'est apprendre à se poser comme adulte capable de rappeler la règle, la loi (dont l'intériorisation est indispensable à l'acquisition de l'autonomie) et donc d'assumer d'imposer des sanctions (dans toute l'acceptation étymologique du terme). Mais c'est aussi, et simultanément, adopter une attitude d'écoute compréhensive. Il importe de renvoyer aux adolescents l'image rassurante d'adultes capables de sanctionner et de comprendre, image susceptible d'enclencher des processus identificatoires.

Maintenir ce double cap, qui seul peut aider à grandir, ne relève en général pas d'une attitude spontanée, mais d'une démarche réfléchie. Elle peut être construite en cours de formation. La formation doit aussi sensibiliser les enseignants aux apports de la sociologie de l'éducation, notamment quand elle s'efforce de comprendre comment collégiens et lycéens construisent leur relation au savoir et à l'école<sup>10</sup>.

Au-delà de cette indispensable réflexion sur la position de l'adulte vis-à-vis de l'adolescent, l'enseignant doit avoir une vision claire des conceptions théoriques qui fondent les pratiques pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre dans les séances d'aide individualisée. Faire, en formation, le lien entre aide individualisée et constructivisme contribue à

#### NOTE

**10.** Nous pensons bien entendu aux travaux de F. Dubet sur les nouveaux lycéens (François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996), à ceux de J.-Y. Rochex et de l'équipe de recherche ESCOL (par exemple, Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995) ou à ceux de B. Charlot (par exemple : Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997). Nous reviendrons ultérieurement sur ces apports.

donner du sens aux pratiques préconisées et permet, en outre, d'introduire les notions complexes de méthodes de travail, de compétences transversales et de stratégies d'apprentissage. On ne peut faire ici le point sur ces questions difficiles mais essentielles<sup>11</sup>. Toutefois, de nombreux travaux débouchent sur la pratique de l'introspection cognitive comme pratique d'accompagnement. La métacognition recouvre en effet un grand nombre de courants didactiques et pédagogiques depuis les narrations de recherche en mathématiques jusqu'à l'entretien d'explicitation tel qu'il a été conçu et expérimenté par Pierre Vermersch, en passant par le dialogue pédagogique d'Antoine de La Garanderie. Ils ont en commun de proposer au « sujet apprenant » un retour rétrospectif sur une tâche intellectuelle. Il s'agit d'utiliser les ressources de la mémoire et les traces de l'activité mentale (production finie, brouillons, etc.) pour amener le sujet lui-même à reconstituer les opérations mentales effectuées, dans leur chronologie et leur logique. Cet itinéraire mental est ensuite confronté à son résultat dans une visée d'auto-évaluation et de transfert. Dans certains cas (gestion mentale) la description des processus mentaux s'appuie sur une typologie, souvent très discutée sur le plan scientifique.

Les partisans de ces démarches insistent sur le fait que l'objectif de ces pratiques introspectives est moins une description aussi « vraie » que possible des processus mentaux tels qu'ils ont réellement été mis en œuvre, qu'une prise de conscience de l'importance de l'activité mentale quand il s'agit de comprendre, mémoriser, expliquer, appliquer, imaginer... En essayant de décrire son activité mentale dans une tâche précise, l'élève prend conscience de l'importance des stratégies mentales et de l'intérêt à les anticiper et à les adapter à la tâche elle-même. Conduite en groupe, la métacognition permet à l'élève de confronter diverses stratégies utilisées face à une même tâche, d'en mesurer l'efficacité et d'apprendre progressivement à travailler avec plus d'efficacité et plus de profondeur ;

#### NOTES

**11.** Pour une vision synthétique et pratique de ces questions, cf. José-Luis Wolfs, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université* (recherche, théorie, application), De Boeck université, Bruxelles, 2001.

**12.** La métacognition, pour être menée avec succès, requiert naturellement les compétences de l'écoute.

elle leur donne l'habitude de faire précéder la réalisation d'une activité scolaire par une réflexion préalable sur la meilleure façon de la conduire avec succès.

Inscrite dans la logique de l'antique précepte socratique « Connais-toi toi-même », la métacognition favorise en outre la construction identitaire de la personne, si importante à l'adolescence, en lui permettant, au cours de ces temps de verbalisation, de se décrire dans la singularité de son moi cognitif. Les travaux liés à la métacognition se rapprochent en effet de ceux qui mettent en évidence les différences de style cognitif dans l'apprentissage. Dans la lignée du constructivisme, ils soulignent la singularité de chaque apprenant dans la réalisation d'opérations mentales pourtant aussi banales que la mémorisation par exemple.

Métacognition et connaissance de la diversité des styles cognitifs autorisent l'enseignant à accompagner les élèves dans l'analyse de l'erreur et dans l'exploration des compétences transversales aux différentes disciplines (attention, lecture de consigne, mémorisation, prise de notes compréhension, etc.) mais aussi dans les compétences propres à sa discipline.<sup>12</sup>

### Épistémologie et didactique de la discipline

La question de l'expertise disciplinaire dans la conduite de l'aide individualisée est, dans le second degré, le socle des compétences de chaque enseignant, socle sur lequel viennent se greffer tout au long de la carrière, par la diversité des expériences et des formations, de nouvelles compétences. En effet, à la fameuse question : « Que faut-il connaître, pour enseigner les mathématiques à Jean ? Jean ou les mathématiques ? », la réponse est bien entendu, « Et Jean et les mathématiques ! ». Les compétences des enseignants ne sont pas exclusives les unes des autres, mais complémentaires. C'est de cette complémentarité que naît précisément la compétence, c'est-à-dire la capacité pour une personne, dans une situation professionnelle précise, de mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui vont lui permettre de résoudre un problème.

Le renforcement de l'expertise disciplinaire ne relève pas uniquement de l'individualisation, c'est une

préoccupation constante de la formation continue, que de développer l'actualisation des connaissances scientifiques dans la discipline d'exercice et de mettre à la disposition des enseignants, les résultats de la recherche didactique. La réflexion didactique, quand elle intègre tous les apports des sciences cognitives et des recherches en sociologie de l'éducation, est une source féconde pour l'organisation de séquences d'aide individualisée.

Le volet disciplinaire d'une formation à l'aide individualisée peut intégrer une approche de l'évaluation dans ses liens avec l'individualisation. Tous les efforts tendant à faire partager par les élèves les critères d'évaluation, les pratiques d'auto ou de coévaluation, peuvent déboucher, non seulement sur une meilleure compréhension et analyse de sa situation scolaire (dans une perspective métacognitive), mais faciliter le dialogue et l'acceptation même de l'aide si souvent refusée par les élèves pour lesquels même ces temps de la scolarité sont dépourvus de tout sens autre que celui de la stigmatisation.

Si l'objectif est de travailler, au cours de séances d'aide individualisée, le sens des exercices scolaires, le sens d'une discipline et sa place dans le savoir humain, alors il importe de développer chez les enseignants une connaissance épistémologique de leur discipline. S'interroger de manière critique sur le statut scientifique d'une science (sur laquelle est fondée une « discipline » scolaire), sur sa valeur et sur sa portée ne peut que contribuer à en asseoir le sens de son apprentissage pour les élèves.

### **Travail en équipe et conduite de projets**

Comme les activités traditionnelles du métier enseignant, l'aide individualisée peut se concevoir comme un exercice solitaire. Un enseignant prend en charge un groupe d'élèves, pour un temps plus ou moins long, et les accompagne au mieux de ses compétences. Nul ne sait précisément, dans son établissement, ce qu'il fait avec eux, ce que sont ses objectifs, les dispositifs qu'il met en œuvre, la manière dont il a choisi ce groupe d'élèves. Et on ne lui demandera pas de bilan final. C'est ainsi que fonctionne, par exemple, l'aide individualisée en seconde dans nombre de lycées.

Cette manière d'organiser l'aide individualisée, reposant quasi exclusivement sur la bonne volonté des enseignants, aboutit à faire peser sur chacun d'eux une responsabilité qui peut légitimement être perçue comme écrasante. C'est une tâche difficile et souvent ingrate dont on a du mal à mesurer l'efficacité. Dans ces conditions, nombre de professeurs se détournent de cette activité quand ils le peuvent, (ce qui n'est pas le cas en lycée) ou l'acceptent pour des raisons parfois peu avouables (moins d'élèves, moins de copies...) ou comme un complément de service. Rares sont ceux qui y voient le cœur de leur professionnalité.

Une aide individualisée organisée dans de telles conditions n'est pas inutile car elle permet d'aider réellement quelques élèves, ceux dont les difficultés sont les moins grandes, et de faire diminuer les tensions dans les cours ordinaires. Mais ces résultats ne répondent pas aux objectifs plus ambitieux, que l'on est en droit d'attendre des mesures en faveur de l'aide individualisée, compte tenu de leur coût au niveau de l'ensemble du système scolaire. De fait, leurs effets sur les indicateurs (taux de passage dans la classe supérieure, taux de réussite aux examens...) paraissent bien faibles.

Une plus grande efficacité peut être obtenue par l'organisation, au niveau du projet d'établissement, de l'aide individualisée. Piloté par le chef d'établissement ou par un autre membre de la communauté éducative, un dispositif d'individualisation, conçu pour l'ensemble des classes d'un niveau, permet de poser des objectifs, de faire des choix pédagogiques, de déterminer des critères et des indicateurs d'évaluation. Il facilite la circulation des élèves en fonction de leurs besoins, il optimise les compétences des enseignants (par échange et mutualisation) et autorise l'organisation de formations sur site pour développer les compétences nécessaires à l'organisation de l'individualisation.

La formation à l'aide individualisée ne peut donc se désintéresser de la question du travail en équipe et de la démarche de projet, qui est également posée dans les formations accompagnant la mise en place d'actions pluridisciplinaires (TPE, IDD, PPCP, ECJS, etc.). C'est un des grands enjeux actuels de l'évolution de la professionnalité enseignante et certainement une des clefs de la réussite des transformations en cours et de l'adaptation du système scolaire.

La conclusion de cette analyse est que l'aide individualisée requiert des enseignants, de nouvelles compétences, qui recouvrent des champs très divers, à la mesure de la complexité du défi posé par l'aide aux élèves en difficulté. Cette forme d'aide à l'élève exige donc un haut degré de professionnalité, l'adoption d'une posture radicalement différente de la posture enseignante classique. Il s'agit de se poser non pas en transmetteur de connaissances, ni même en organisateur de situations d'apprentissage, mais en accompagnateur d'élèves, y compris d'élèves en rupture, résistant à la culture et à la norme scolaire.

Ainsi conçue, l'aide individualisée réclame un effort considérable en matière de formation continue pour coordonner un ensemble de dispositifs et de modules, tant au niveau du pilotage académique qu'à celui des formations organisées sur site, à la demande des établissements.

Lors d'une intervention, au cours d'une rencontre interacadémique sur les classes-relais, Jean-Yves Rochex, résumant les travaux de l'équipe ESCOL, sur les rapports au savoir et à l'école et sur les composantes objectives et subjectives de l'expérience scolaire des enfants et des adolescents issus de milieux « défavorisés », déclarait : « (...) *La difficulté scolaire ne se situe pas sur le seul registre des apprentissages intellectuels mais, parce qu'elle tient aux modes et aux possibilités d'interprétation des situations et activités scolaires par les élèves, concerne également le domaine des relations entre personnes et la possibilité ou l'impossibilité de les réguler à partir d'activités ou de visées partagées et de places et fonctions différenciées.* »<sup>13</sup>

Si ce constat est vérifié, alors il importe que l'aide individualisée soit une forme d'initiation au travail scolaire pour ce type d'élèves, afin de les aider à élaborer un rapport à l'école et au savoir compatible avec une plus grande réussite et une reconstruction de l'estime de soi. L'aide individualisée pourrait alors prendre la forme de *groupes d'analyse de pratiques au métier d'élève*. Transposant les protocoles utilisés pour l'analyse des pratiques professionnelles des adultes, l'enseignant pourrait proposer à un élève d'exposer une situation scolaire (et plus particulièrement une situation d'apprentissage, ou d'évaluation) et le groupe l'analyserait. Ce travail d'analyse, inscrit dans la durée, éclairé éventuellement par quelques interventions ponctuelles de l'enseignant, pourrait permettre progressivement à chacun des membres du groupe de reconstruire une représentation du travail scolaire et de l'engagement nécessaire plus conforme avec la réussite scolaire. Ces séances permettraient peut-être aussi d'aborder l'ensemble de l'expérience scolaire y compris les questions de motivation, de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage, ainsi que celles liées au sens des disciplines et des activités et exercices scolaires. Pour animer de telles séances, ce sont bien des accompagnateurs pourvus de toutes les compétences que nous avons présentées, qui sont nécessaires. ■

## NOTE

13. In J.-Y. Rochex, « Apprentissage et socialisation : un rapport problématique », *Regroupement des acteurs des classes-relais*, CNDP-CRDP Versailles, Les actes de la DESCO, 2002, pages 26 et 27.

# L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *Jusqu'aux premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, le travail personnel des élèves a été au cœur de l'enseignement secondaire, et a fait l'objet d'un encadrement par un corps de surveillants-répétiteurs. Ce dispositif, lié aux finalités et aux méthodes pédagogiques des humanités classiques, a été peu à peu mis à mal par la modernisation des contenus et des pratiques d'enseignement, avant de succomber au déclin de l'internat et aux effets de la massification. Parallèlement, une partie des pratiques pédagogiques extérieures à la classe s'est intégrée à la fonction professorale, malgré l'attention des professeurs à la hiérarchie des tâches et leur crainte d'un déclasserement de leur fonction. Ce rappel de l'héritage historique de l'enseignement secondaire a pour objectif de mettre en perspective la question de l'aide individualisée aux élèves et celle de la répartition des tâches pédagogiques dans l'établissement.*

Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement secondaire a fondé sa pédagogie sur l'association de l'enseignement magistral et d'un encadrement du travail personnel des élèves. Ces deux fonctions étaient confiées respectivement à des professeurs et à des surveillants-répétiteurs appelés maîtres d'études ou répétiteurs au XIX<sup>e</sup> siècle. Ce modèle, qui remontait au XVI<sup>e</sup> siècle, époque de la naissance des collèges d'humanités<sup>1</sup>, s'est définitivement perdu à l'occasion de l'explosion démographique de l'enseignement secondaire, après la deuxième Guerre mondiale, et de la pénurie de professeurs qui en a résulté. C'est dans ces circonstances que les adjoints d'enseignement, derniers dépositaires de la fonction de surveillant-répétiteur, sont devenus une simple catégorie d'enseignants du secondaire [13].

Cette mutation a privé les lycées de ces personnels qualifiés et voués à l'assistance pédagogique au moment même où ils devaient faire face à un changement radical de leurs milieux sociaux et culturels de recrutement. Elle constitue donc un des premiers effets pervers de la massification de

### NOTE

1. C'est dans le cadre de l'université de Paris que des collèges où étaient pensionnés des élèves boursiers de la faculté des arts sont devenus au XVI<sup>e</sup> siècle des collèges d'enseignement comportant une division en classes, accueillant des élèves plus jeunes (grammairiens) et proposant un enseignement d'inspiration humaniste. Le modèle parisien s'est ensuite diffusé à l'Europe entière, notamment sous la forme des collèges des congrégations catholiques et des académies protestantes [6].

**Philippe SAVOIE**  
Directeur adjoint du Service d'histoire de l'éducation  
Institut national de recherche pédagogique / URA 1397 CNRS

l'après-guerre, mais elle n'est pas que le fruit des circonstances. Nous verrons ici que le déclin de l'internat et l'avènement d'une nouvelle pédagogie avaient déjà, au début du XX<sup>e</sup> siècle, largement miné le modèle traditionnel. Cet article n'a pas pour propos d'ériger la pratique ancienne du partage de l'encadrement pédagogique en modèle applicable à l'enseignement secondaire d'aujourd'hui, mais plutôt de montrer combien cette pratique était solidaire d'un projet éducatif global, dont les méthodes et les finalités étaient fort différentes des objectifs que la société assigne aujourd'hui à l'enseignement secondaire. On cherchera à déterminer jusqu'à quel point les fonctions assurées par les surveillants-répétiteurs ont été intégrées à la fonction professorale – et donc ce qui en a été abandonné – et à analyser les craintes que cette évolution a entraînées chez les professeurs de l'époque et ce qu'il peut en rester aujourd'hui.

## □ DES MAÎTRES D'ÉTUDES AUX PROFESSEURS ADJOINTS

La création des lycées par Bonaparte, en 1802, marque le retour, après la courte expérience des écoles centrales<sup>2</sup>, au modèle scolaire des collèges d'Ancien Régime que la Révolution française avait privés de leurs moyens d'existence. Les lycées ont donc été conçus comme des établissements fermés dotés d'un internat (ou associés à des pensions privées). Comme dans les anciens collèges, le temps scolaire y est divisé en deux parties distinctes et complémentaires : celle de la classe, d'une part, et celle du travail personnel et d'une série d'activités complémentaires, d'autre part [7].

### NOTES

2. Créées en 1795 par la Convention, les écoles centrales sont des externats publics présents dans chaque département. Elles représentent, par le contenu moderne et utilitaire des études proposées, l'application des conceptions des Lumières en matière d'enseignement des élites. Elles sont plus des juxtapositions de chaires, sans administration ni cursus imposé, que de véritables établissements.

3. Voir le règlement du 21 prairial an 11 (10 juin 1803), [12], pp. 100-104. On trouvera dans cet ouvrage l'essentiel de la réglementation relative au corps enseignant du secondaire entre 1802 et 1914, expliquée et mise en perspective. On y renvoie une fois pour toutes.

Les deux classes quotidiennes de deux heures, le matin et l'après-midi, cinq jours par semaine sont les moments où tous les élèves, externes et internes, travaillent ensemble sous la conduite de leur professeur. Comme dans les anciens collèges, la classe consiste en une succession ordonnée de séquences pédagogiques dans lesquelles l'enseignement magistral proprement dit occupe une place relativement modeste au profit de l'interrogation des élèves, de la correction de travaux écrits et de la distribution de nouveaux travaux. Le travail écrit est en effet au centre de la pédagogie en vigueur dans les lycées, du moins jusqu'aux années 1880 [4].

C'est à l'étude que la plupart des élèves effectuent leur travail personnel quotidien. Au lycée pour les internes (et, plus tard, pour les internes surveillés), et dans des pensions privées pour beaucoup d'externes des lycées. L'internat, qui permet aux familles de placer leurs fils dans un établissement éloigné, est aussi considéré à l'époque comme le mode de scolarisation idéal, celui qui offre un encadrement permanent des élèves et les préserve des distractions et des tentations de l'extérieur. Les pensions et institutions privées proposent souvent un cadre de vie moins rude que celui des internats publics. Leur complémentarité avec les lycées est imposée puisqu'elles sont tenues, de 1810 à 1850, d'envoyer leurs pensionnaires suivre les classes de l'établissement public voisin.

Pendant la majeure partie du XIX<sup>e</sup> siècle, les internes passent les deux tiers de leur temps de travail, cours annexes exceptés, à l'étude, soit environ 40 heures par semaine contre 20 heures de classe. L'étude du matin commence à 6 heures les jours de classe (6 h 30 le jeudi, 9 h 30 le dimanche et les jours de fête)<sup>3</sup>. Les élèves y sont encadrés par un personnel de surveillants-répétiteurs appelés maîtres d'études jusqu'en 1853, puis maîtres répétiteurs et enfin répétiteurs. Chargés d'aider, de contrôler et, dans une certaine mesure, d'évaluer le travail personnel des élèves, les maîtres d'études sont aussi et avant tout des surveillants qui ont la responsabilité des élèves nuit et jour, au dortoir et dans toutes leurs activités de la journée, hormis la classe : cours accessoires, pratique religieuse, déplacements, promenades, etc. Mais on leur confie aussi, faute d'agrégé disponible, la suppléance des professeurs en congé, les divisions de classes quand le nombre des élèves

impose de les dédoubler, et les classes élémentaires qui existent dans la plupart des établissements [12].

C'est dire que le domaine de compétence des maîtres d'études est vaste. Il s'élargit encore au fil du XIX<sup>e</sup> siècle, puisque le travail administratif, le service de l'infirmerie ou la préparation des manipulations de sciences physiques y entrent à leur tour. En l'absence de personnel spécialisé, on a recours à tout propos à ces jeunes bacheliers qui se destinent, en principe, à une carrière enseignante. Leur statut est longtemps aussi précaire que leurs conditions de travail sont rudes, leurs traitements modestes (mais ils sont logés et nourris) et leur réputation d'ensemble déplorable. Pour une part, cette mauvaise réputation tient à des préjugés idéologiques. Réputés rudes, grossiers et dénués de sentiment religieux, les maîtres d'études cristallisent sur leur fonction toute la méfiance des milieux conservateurs à l'égard de l'institution scolaire d'État. C'est cette mauvaise image qui conduit les autorités scolaires, à partir de la Monarchie de Juillet, à améliorer le contrôle mais aussi le statut, la condition et les perspectives de carrière de cette main-d'œuvre sensible afin d'y attirer des sujets de valeur<sup>4</sup>. Cet effort, qui consiste notamment à leur allouer un peu de temps pour leur travail personnel et à organiser des conférences de préparation à l'agrégation de grammaire puis à la licence<sup>5</sup>, est à l'origine d'une remarquable progression du niveau de formation des répétiteurs. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, une grande partie d'entre eux est en possession de la licence et leur rémunération est alignée sur celle des professeurs des collèges communaux<sup>6</sup>.

La conjonction de l'amélioration du statut et du niveau des répétiteurs avec le déclin de l'internat dans les lycées impose à la même époque une réforme profonde de leurs fonctions. Devenus trop nombreux, protégés par leur statut mais privés de perspectives par l'encombrement des carrières, les répétiteurs représentent une dépense considérable pour les lycées de garçons et manifestent vigoureusement leurs frustrations. La réforme de 1902 coupe le lien qui les associait à l'internat [11]. Comme leurs homologues de l'enseignement secondaire public féminin (créé en 1880), les répétiteurs deviennent des fonctionnaires de l'externat, et on s'efforce de les associer à l'enseignement. On crée pour ceux qui ont des charges régulières d'enseignement le statut de professeur

adjoint<sup>7</sup>. Tout ceci traduit surtout la difficulté à maintenir dans une position jugée subalterne une main-d'œuvre qualifiée, que remplacent progressivement de simples surveillants (maîtres d'internat et surveillants d'externat). Le rapprochement de la fonction des répétiteurs avec celle des professeurs alimente, en tout cas chez ces derniers, un sentiment grandissant de déclassement, et elle contribue à perturber la collaboration, déjà problématique, entre les deux parties chargées de l'encadrement pédagogique des élèves [13]. La promotion des répétiteurs se conjugue en effet à l'évolution de la fonction professorale pour brouiller la frontière qui séparait ces deux catégories.

## □ LE PROFESSORAT, DU MODÈLE HUMANISTE À L'ENSEIGNEMENT MODERNE

La partition pédagogique pratiquée dans les lycées pendant la majeure partie du XIX<sup>e</sup> siècle correspond, on l'a vu, à un type d'enseignement qui accorde une place prépondérante au travail personnel des élèves<sup>8</sup>. On ne peut en comprendre le sens que si on la relie à la finalité essentielle de l'enseignement humaniste, qui est l'acquisition du latin (et accessoirement du grec), laquelle permet l'accès à la culture classique et une éducation morale fondée sur l'exemple héroïque

### NOTES

4. « Les maîtres d'études sont les surveillants habituels des mœurs et de la conduite des élèves, et doivent les diriger dans leurs travaux. La bonne composition de cette classe de fonctionnaires est donc un des principaux éléments d'une éducation publique telle que doivent la désirer l'État et les familles », écrit Vatimesnil dans son rapport au roi du 26 mars 1829 (*ibid.*, p. 208).

5. Jusqu'en 1852, le baccalauréat ès lettres permet de se présenter à l'agrégation de grammaire. À partir de 1853, la licence devient nécessaire pour accéder au professorat de l'enseignement classique.

6. Les collèges communaux sont des établissements secondaires de statut municipal. L'État y régularise les traitements et les carrières à partir de 1880, et les aligne sur ceux de catégories inférieures des lycées.

7. Circulaire du 30 août 1905 et décret du 30 juillet 1909 ([12], pp. 632-636 et 646-653). Le statut d'adjoint d'enseignement unifié, en 1945, les deux fonctions de répétiteur et professeur adjoint. Détourné de sa vocation principale, les études surveillées, le corps des professeurs adjoints a été mis en extinction en 1989 ([13], p. 7).

8. Voir [10], pp. 50-58

des anciens. C'est précisément le caractère gratuit, anti-utilitaire, de cet enseignement qui le réserve à une petite élite pour laquelle la familiarité avec la culture classique constitue un signe de distinction et de reconnaissance. Pour ceux d'entre eux qui se destinent aux carrières judiciaires ou aux fonctions politiques, l'art du discours est aussi un outil professionnel. En 1802, le retour aux humanités classiques, discréditées à l'époque des Lumières, constitue une sorte de paradoxe historique [5]. Mais, après l'échec relatif des écoles centrales, qui relèvent au contraire d'une conception encyclopédiste et utilitariste conforme à l'esprit des Lumières, BONAPARTE choisit de s'appuyer sur un type d'enseignement à l'efficacité éprouvée, et auquel les familles restent attachées.

La pédagogie humaniste consiste en une patiente imprégnation qui repose sur la mémorisation et sur l'imitation. Elle s'appuie sur la répétition et la pratique intensive d'exercices écrits, dont une bonne part consiste dans la rédaction des cours et des corrigés à partir des notes prises par l'élève en classe [4]. L'élève acquiert ainsi la maîtrise du langage écrit et parlé, l'art de développer et d'ornier son discours, une rhétorique formelle qui importe beaucoup plus que les idées et la réflexion. Quant aux connaissances dispensées au fil des cours, elles sont plus destinées à éclairer la matière des textes étudiés qu'à construire un savoir ordonné. C'est un enseignement essentiellement littéraire. Les sciences n'étaient d'ailleurs introduites, dans les collèges de l'Ancien Régime, que dans les classes de philosophie.

À cet égard au moins, le lycée napoléonien ne revient pas totalement au modèle ancien. Il rompt avec le régime du maître unique en ajoutant des professeurs de mathématiques à ceux de latin, ou de grammaire (petites classes), et de belles lettres (classes supérieures). Entre 1809 et 1821, on revient à un dispositif de plus en plus semblable à celui des anciens collèges, les mathématiques étant repoussées progressivement vers la fin des études. La nécessité de maintenir la préparation aux examens d'entrée à l'École polytechnique maintient toutefois en vie l'enseignement scientifique.

Mais, au fil du siècle, l'organisation de l'enseignement est bouleversée par un mouvement de spécialisation disciplinaire. Avant 1850, les sciences physiques et l'histoire se détachent des

enseignements mathématique et littéraire, et les langues vivantes passent du statut d'enseignement accessoire à celui de discipline scolaire à plein titre. Après un coup d'arrêt entre 1852 et 1856, la division disciplinaire reprend : le dessin, la gymnastique, les sciences naturelles accèdent à leur tour au rang de discipline.

Tout en remettant en cause le modèle classique, la spécialisation disciplinaire se coule d'abord dans le moule pédagogique ancien. Par exemple, l'enseignement des langues vivantes prend un tour plus littéraire que dans les cours facultatifs des maîtres de langue. L'enseignement scientifique lui-même s'accommode du système de la classe de deux heures et des méthodes d'apprentissage traditionnelles. L'encadrement du travail personnel y est d'ailleurs un atout particulièrement précieux quand il s'agit de préparer les concours des grandes écoles. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, des pensions privées se spécialisent dans cette préparation qui est une forme de bachotage. En offrant à leurs pensionnaires un grand nombre de conférences et d'interrogations, elles complètent efficacement l'enseignement des professeurs de mathématiques spéciales des lycées parisiens et obtiennent des succès remarquables. Ce modèle est importé dans les lycées dans les années 1860 [1].

Mais la division disciplinaire, qui tend à faire du professeur le dispensateur d'un savoir spécialisé, constitue en soi une résurgence de l'esprit encyclopédiste et utilitaire refoulé en 1802, et une contestation de la tyrannie du latin. Les modernisateurs de l'enseignement prennent l'avantage avec l'accession au pouvoir des républicains, à la fin des années 1870. Non sans difficultés ni sans retours en arrière, la place du latin diminue, d'une part au profit d'un enseignement littéraire plus centré sur le français, et d'autre part au bénéfice des matières modernes : histoire et géographie, langues vivantes et sciences. Le développement de l'enseignement du français est favorisé, parallèlement, par la place qu'il occupe dans l'enseignement secondaire féminin, dont le latin est exclu jusqu'en 1924 [9].

Mais c'est aussi la pédagogie ancienne qui est mise en cause. Les modernisateurs lui reprochent son formalisme et son caractère routinier, besogneux, peu épanouissant pour l'intelligence de l'élève. Ils veulent lui substituer des méthodes faisant appel à

l'observation, à l'expérimentation, à la réflexion personnelle<sup>9</sup>. La modernisation de l'enseignement est marquée par l'avantage pris – du fait d'une évolution de la pratique professorale qui précède celle de la réglementation [3] – par de nouveaux exercices, la dissertation française et l'explication de texte, sur la composition latine et le thème latin.

La modernisation pédagogique, encouragée par les autorités scolaires à partir du ministère de Jules Ferry, tend à modifier l'enseignement professoral dans deux directions différentes. D'abord, elle entraîne le triomphe du cours d'une heure, adopté comme unité de base du temps scolaire en 1902 à la place de la classe de deux heures. Cela correspond à l'avènement dans l'enseignement secondaire du cours magistral de type universitaire, centré sur la transmission directe de connaissances. C'est aussi le retour au modèle des écoles centrales de 1795. D'un autre côté, l'accent mis sur la formation de l'intelligence par l'observation et l'expérimentation, modifie le rapport entre les professeurs. Jusque là, le professeur donnait sa leçon, distribuait du travail, le corrigeait et interrogeait les élèves, mais il ne faisait pas directement travailler chaque élève. Dans la nouvelle pédagogie, le travail fait en classe impose plus souvent, de la part du professeur, une démarche de soutien à l'effort intellectuel de l'élève, un contact plus direct avec lui. La nouvelle pédagogie modifie donc les conditions d'exercice du métier de professeur, et elle rend moins radicalement différentes – et sans doute moins nécessairement complémentaires – les fonctions de professeur et de répétiteur. D'ailleurs, on demande désormais aux professeurs de participer à la vie de l'établissement et on les associe à sa direction en leur faisant une place au conseil des professeurs et au conseil d'établissement [11]. Une des conséquences de l'adoption de l'heure de cours est d'ailleurs de faire retomber sur les professeurs la surveillance des petites récréations d'interclasse, ce qui provoque un affrontement public entre les associations de professeurs et de répétiteurs, qui obtiennent gain de cause<sup>10</sup>. Parce que leurs habitudes de travail sont dérangées, mais peut-être surtout en raison des menaces de déclassement qu'ils sentent peser sur leur fonction, beaucoup de professeurs vivent cette évolution avec anxiété.

## □ LA QUESTION DES RÉPÉTITIONS, CONFÉRENCES ET EXAMENS

Pourtant, l'encadrement et le suivi pédagogique des élèves en dehors des classes n'a rien d'une fonction étrangère à la tradition professorale. Bien que moins pratiqué que dans les pays voisins où il occupe la place du pensionnat public en France, le pensionnement d'élèves au domicile du professeur est toléré par la réglementation de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle dans la limite de deux élèves par professeur<sup>12</sup>. Il constitue pour les professeurs une source de revenus significative, offre aux élèves un cadre de vie familial et, en principe, une aide éducative de qualité. Les professeurs donnent également des leçons particulières, au lycée ou à leur domicile. Certains d'entre eux louent leurs services aux institutions privées, notamment pour des conférences et pour des « colles » dans le cadre de la préparation aux concours et examens [1].

Avec la loi Falloux qui, en 1850, établit le régime de la liberté de l'enseignement secondaire, les établissements privés deviennent des concurrents des lycées et collèges publics. Hippolyte Fortoul, devenu Ministre de l'Instruction publique en 1851, au lendemain du coup d'État de Louis-Napoléon BONAPARTE, s'appuie sur cette configuration nouvelle pour interdire aux professeurs d'héberger des élèves et de donner des leçons à domicile ou dans les établissements privés<sup>11</sup>. En outre, il inscrit pour chaque catégorie de professeurs, dans le premier texte officiel qui définit des temps de service, quelques heures pour « conférences, répétitions et examens »<sup>13</sup>. Cela doit permettre d'améliorer à moindre frais l'encadrement pédagogique dans les lycées, et de mieux répondre à la concurrence des pensions et institutions privées. Plus généralement, ces mesures s'inscrivent dans le cadre d'une profonde redéfinition de la fonction professorale.

### NOTES

9. *Ibid.*, pp. 246-252.

10. Voir la circulaire du 1<sup>er</sup> août 1906, [12], pp. 638-643.

11. Décret du 17 mars 1808, art 101 (*ibid.*, p. 119).

12. Circulaire du 4 avril 1852, *ibid.*, pp. 309-310. La tolérance en matière de pensionnement d'élèves est rétablie par la circulaire du 6 août. 1857 (*ibid.*, pp. 358-361).

13. Arrêté du 10 septembre 1852, *ibid.*, pp. 313-314.

H. Fortoul entend faire des professeurs, non plus des spécialistes disciplinaires, mais des enseignants polyvalents, et avant tout des professionnels de la pédagogie. Il s'oppose ainsi au mouvement de fragmentation disciplinaire en cours. Des sept agrégations existant en 1851 (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, mathématiques et sciences physiques), il revient à deux, celle de lettres et celle de sciences [3]. L'autre objectif est de rationaliser l'emploi des professeurs pour alléger les coûts. Des professeurs polyvalents ayant des obligations de service indépendantes des besoins de leur chaire pourront suppléer leurs collègues littéraires ou scientifiques. Tout ceci repose sur une conception résolument instrumentale de la fonction professorale : les professeurs doivent appliquer sans déviation des programmes et des instructions détaillant avec un soin extrême le contenu des cours, leur progression, le nombre et la nature des exercices. L'instauration du cahier de texte de la classe (appelé journal des professeurs) vise précisément à faciliter, pour les inspecteurs et l'administration des établissements, le contrôle de la bonne marche du cours<sup>14</sup>.

L'imposition des conférences, répétitions et examens rencontre une sourde résistance qui va conduire les autorités à renoncer, en 1857, à la méthode autoritaire, et à confier aux répétiteurs ce que les professeurs refusent. Les répétitions faisaient particulièrement problème en raison de leur parenté avec la tâche des anciens maîtres d'études, rebaptisés justement maîtres répétiteurs en 1853. Elles ne sont désormais confiées aux professeurs que sur leur demande. Si l'on se réfère à la définition qu'en donne le ministre Gustave Rouland<sup>15</sup>, les répétitions « *ont pour but de diriger le travail ordinaire, d'aider la faiblesse de l'élève, de combler les lacunes de son instruction. Elles s'adressent exclusivement à ceux qui ne peuvent suivre sans secours la marche de la classe* ».

## NOTES

14. Voir *ibid.*, pp. 51-52 et 311-322.

15. Circulaire du 6 août 1857.

16. « Le meilleur professeur, ce n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves », souligne le rapport Prost sur les lycées, publié en 1983 [8]. Sur les demandes de la littérature officielle concernant l'évolution de la fonction professorale, voir [13].

Les conférences s'adressent au contraire aux meilleurs élèves et « *ont pour objet de mettre le professeur en contact plus intime avec les élèves et de lui permettre de développer certaines parties de l'enseignement qui n'ont pu être suffisamment approfondies dans une classe nombreuse et composée d'éléments divers* ». Elles sont maintenues (avec les examens, c'est-à-dire les colles pour les élèves qui préparent les examens et concours), à raison d'une heure hebdomadaire au lieu de quatre, dans les obligations de service des professeurs. Un nouvel assouplissement applique en 1860 aux conférences et examens le même régime qu'aux répétitions : elles ne seront confiées aux professeurs qu'à leur demande. Les professeurs échappent donc, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, aux obligations extra-magistrales qu'a voulu leur imposer Fortoul. Mais, l'évolution pédagogique mentionnée ci-dessus rapproche par la suite une partie de l'enseignement magistral du modèle des conférences.

L'affaire des conférences, répétitions et examens entre 1852 et 1857, puis celle des récréations d'interclasses de 1904 à 1906 démontrent l'importance qu'accordent les professeurs à la hiérarchie symbolique des tâches. Jean-Michel Chapoulie a pu mettre en évidence la persistance de ce phénomène chez les enseignants des années 1970 [2]. Dans les réticences récentes ou actuelles de nombreux professeurs à s'engager dans le tutorat, l'aide individualisée, voire les méthodes de pédagogie active, il entre certainement une part de crainte d'aggraver, en abandonnant l'enseignement magistral (ou l'idée qu'ils s'en font), le déclassement qui leur paraît toucher leur profession. Le même sentiment les pousse à se raccrocher aux disciplines scolaires autour desquelles s'est cristallisé, depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le sentiment d'appartenance professionnelle des professeurs du second degré.

Pourtant, on demande aux professeurs, depuis un siècle mais surtout depuis la fin des années 1960, de revoir radicalement leurs méthodes d'enseignement et d'accroître leur engagement éducatif. Après avoir mis essentiellement l'accent sur les contenus et les conditions de l'enseignement – pour réclamer l'éclatement de la classe et celui des disciplines –, on a redécouvert depuis une vingtaine d'années l'importance du travail personnel des élèves et de l'encadrement de ce travail par des adultes qualifiés<sup>16</sup>.

Or, c'est précisément cet encadrement organisé et institutionnalisé du travail personnel des élèves qui a été gravement affecté par l'effacement des répétiteurs. L'évolution de l'enseignement comme celle des modes de vie ne permet pas d'imaginer sérieusement le retour à des dispositifs analogues à celui des lycées du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais il n'est pas interdit de souhaiter

un développement de l'offre en matière d'études surveillées et, surtout, de réfléchir à une coordination efficace du travail des enseignants avec celui d'autres acteurs pédagogiques qui seraient investis, de façon formelle, d'une partie de la formation et de l'éducation des élèves. ■

### À LIRE

- [1] Belhoste Bruno, La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX<sup>e</sup> siècle : établissements publics et institutions privées, in Compère M.-M., Savoie Ph., *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 90, mai 2001, pp. 101-130.
- [2] Chapoulie Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la M.S.H., Paris, 1987.
- [3] Chervel André, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Éditions Kimé, 1993, 289 p.
- [4] Chervel André, Les travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle, in *Travaux d'élèves, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 54, mai 1992, pp. 13-38 (repris dans A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 57-75).
- [5] Compère Marie-Madeleine, Chervel André, Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français, in M.-M. Compère, A. Chervel (dir.), *Les Humanités classiques*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, mai 1997, pp. 5-38.
- [6] Compère Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard-Julliard, 1985, 286 p.
- [7] Compère Marie-Madeleine, Savoie Philippe, Le temps scolaire des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles, in M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP / Économica, 1997, pp. 267-312.
- [8] *Les Lycées et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1983, 288 p.
- [9] Mayeur Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 488 p.
- [10] Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.
- [11] Savoie Philippe, Autonomie et personnalité des lycées. La réforme administrative de 1902 et ses origines, in Compère M.-M., Savoie Ph., *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 90, mai 2001, pp. 169-204.
- [12] Savoie Philippe, *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels, tome 1 : 1802-1914*, Paris, INRP-Economica, 2000, 751 p.
- [13] Savoie Philippe, Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire, in *Enseigner, un métier pour demain*, rapport au ministre de l'Éducation nationale présenté par J.-P. Obin, mars 2002, annexes, pp. 2-13.



# Questions et enjeux autour du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde »

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ Fondé sur une étude approfondie des textes officiels parus au Recueil des Lois et Règlements, cet article examine les différents enjeux relatifs à la mise en place dans les lycées du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde » et en dégage les principaux enjeux socio-pédagogiques. L'« aide individualisée en classe de seconde » est proposée à des élèves que la découverte du nouvel environnement scolaire et social du lycée peut dérouter. La question est, dès lors, de savoir dans quelle mesure ce dispositif peut effectivement leur venir en aide et dans quels domaines. Il s'agit de mettre en lumière les objectifs assignés au dispositif par l'institution, les moyens mis en œuvre et les interrogations qui s'y rapportent. À quelles difficultés se heurte-t-on pour mettre en place un dispositif innovant en toute cohérence et sans contradiction, compte tenu des besoins à satisfaire ? »

Nicolas EURIAT  
Doctorant en sociologie,  
membre du Groupe de recherche sur l'éducation  
et l'emploi (GRÉE)<sup>1</sup>, université Nancy 2

« Dès la rentrée scolaire 1999-2000, une aide individualisée est prévue dans l'emploi du temps réglementaire de la classe de seconde, pour des élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou qui présentent des lacunes plus profondes » (note de service 99-073). L'aide individualisée concerne le français et les mathématiques. La dotation horaire globale, pour l'ensemble des divisions de seconde, est de deux heures par semaine. Les séances d'aide individualisée se réalisent en groupe de huit élèves au maximum, choisis par l'enseignant concerné. L'aide individualisée est présentée comme une « réforme innovante » où il est question « d'une adaptation continue à des élèves précis, rencontrant des difficultés spécifiques » [1]. Les « dispositifs innovants » de cette réforme visent à favoriser un « accompagnement pédagogique » des élèves : modules, aide Individualisée, travaux personnels encadrés (TPE), éducation civique, juridique et sociale (ECJS), etc.

Les objectifs explicites du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde » sont relatifs à l'autonomie des élèves, à leurs besoins, à la notion de confiance ; il est aussi question des problèmes liés aux difficultés langagières, d'une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux par les élèves et de la prise en charge de l'hétérogénéité.

### NOTE

1. Le GRÉE est une équipe associée au CNRS au sein de l'université Nancy 2 et centre régional associé du CEREQ.

Les moyens explicites mis en œuvre pour atteindre ces objectifs passent par différents modes d'évaluation des élèves et la pratique d'entretiens individuels entre professeurs et élève(s). L'« aide individualisée en classe de seconde » suppose aussi une organisation adaptée, un décloisonnement des divisions et une concertation régulière entre les enseignants.

Tous ces éléments sont naturellement imbriqués. Le fait de les dissocier ne sert qu'à en faciliter l'appréhension et ne doit en aucun cas les faire apparaître comme juxtaposés dans la réalité. Les perspectives de cette réflexion sont de s'intéresser aux effets implicites que peut avoir la mise en œuvre de l'« aide individualisée en classe de seconde », ainsi qu'à la place que tiennent enseignants et élèves dans ce dispositif.

## □ AIDE INDIVIDUALISÉE, AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ

Au sein de l'aide individualisée, les élèves « *sont ainsi mis en situation d'acquérir peu à peu une autonomie et de nouvelles compétences pour rentrer dans la logique du travail qui leur est demandé* » [note de service 99-073]. Dans les textes officiels, l'autonomie est considérée comme un atout que les élèves doivent posséder. Elle permet d'améliorer le travail personnel, d'acquérir des savoirs. *A contrario*, le manque d'autonomie entraîne des difficultés pour l'élève, qui conduisent à leur tour à un travail personnel mal géré et mal effectué, avec des conséquences négatives sur la réalisation des tâches demandées par l'enseignant. Celui-ci, par manque de temps dans les heures habituelles de cours, se voit contraint de refaire ces tâches à la place des élèves, de montrer plus qu'il n'explique, de faire plus qu'il ne fait faire. Ainsi, l'enseignant a tendance à monopoliser la parole en classe, ne laissant alors que très peu de place aux initiatives des élèves, ce qui freine en conséquence le développement de leur autonomie... ! [2]. L'accès à l'autonomie peut-il mieux se faire au sein du dispositif qu'en situation habituelle de cours ?

Si l'autonomie de l'élève peut se traduire par la capacité à mieux organiser son travail personnel, il est nécessaire de réfléchir à la définition du temps ou du volume de travail à fournir selon les tâches

à accomplir [3]. En effet, une fois chez lui, l'élève ne peut plus s'appuyer sur le découpage horaire et disciplinaire qui est de rigueur au lycée. Il doit également mettre en adéquation le calendrier scolaire, relativement stable et connu longtemps à l'avance avec son propre agenda, tributaire de sa vie personnelle et beaucoup plus aléatoire. En dernier lieu, il est privé, à la maison, de la présence de ses camarades qui, au lycée, lui fournissent une certaine émulation, qu'elle soit négative ou positive.

La « contrainte à l'autonomie » dont parle A. Barrère est une notion qui interroge aussi le domaine de la méthodologie dans le cadre du travail scolaire. Si certaines tâches disparaissent des priorités au lycée (soin apporté à la tenue du cahier de textes par exemple), d'autres tâches, en revanche, deviennent plus prégnantes (l'augmentation du travail personnel, ou encore la prise de notes). Or, la définition de ces tâches, la manière dont elles sont interprétées par les élèves et les enseignants et, au-delà, la manière dont elles doivent être réalisées, relèvent de l'implicite, tout comme le changement lui-même, l'apparition et la disparition de certaines tâches. De plus, tous ces éléments sont très variables, selon les établissements, selon les disciplines, selon les enseignants.

D'un point de vue méthodologique toujours, l'apprentissage de l'autonomie passe par l'auto-évaluation par l'élève de sa démarche de travail personnel. « *L'aide individualisée est d'abord consacrée à faire prendre conscience aux élèves de la nature de leurs difficultés et à leur donner les moyens de remédier à certaines lacunes* » [note de service 99-094]. Or, l'évaluation, dont il sera question ultérieurement, reste principalement la « chasse gardée » de l'enseignant et demeure, elle aussi, largement implicite. L'élève ne parvient pas toujours à mettre en relation ses propres notes avec plusieurs éléments constitutifs de la notation, par exemple la hiérarchisation entre les élèves, les classes ou encore les filières. Une même note, partagée par deux élèves, n'a jamais la même signification ni pour l'un ni pour l'autre.

Il est donc opportun de se demander si l'apprentissage de l'autonomie a pour objectif que l'élève se saisisse de lui-même de l'ensemble de ces implicites<sup>2</sup> et comprenne, en particulier, ce qu'on attend de lui ?

La baisse de la connivence culturelle entre les enseignants et leurs élèves, peut les laisser désarmés face au sens à donner aux tâches scolaires. Laisser les élèves seuls face à la question du sens risque d'accentuer les inégalités entre eux. Un élève issu d'un milieu favorisé [4] est plus à même de relier son activité scolaire à son avenir lointain. Il n'a pas à s'adapter aux valeurs et aux codes linguistiques de l'Institution puisqu'il les partage, il est en conformité avec l'École qui conforte ses valeurs.

La perspective de rendre l'élève autonome ne peut-elle conduire, trop rapidement peut-être, à un relâchement de l'encadrement enseignant, pourtant essentiel dans une structure d'accompagnement ? N'est-on pas, en effet, dans la situation paradoxale de renforcer l'accompagnement de l'élève pour le rendre plus autonome ?

Pour conclure ici, l'enjeu principal de l'apprentissage de l'autonomie par les élèves serait donc un enjeu de responsabilité. L'encouragement à l'autonomie ne risque-t-il pas de rendre les élèves seuls responsables de leurs résultats scolaires et, de ce fait, de leurs éventuels échecs ? Les questionnements relatifs à l'autonomie et à la responsabilité se posent aussi dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité « culturelle » des élèves.

## AIDE INDIVIDUALISÉE ET GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ « CULTURELLE »

*« L'aide individualisée, en faveur des élèves qui en ont le plus besoin, doit constituer une préoccupation majeure des établissements. La lutte contre l'échec scolaire, la réduction des taux de redoublements, la réussite aux examens, en somme la qualité des apprentissages des élèves, exige, compte tenu de l'hétérogénéité des publics, la mise en place de dispositifs d'aide individualisée » [circulaire 98-263].*

Dans le cadre d'un dispositif tel que celui de l'aide individualisée, la gestion de l'hétérogénéité des élèves concerne principalement une hétérogénéité culturelle et de besoins pédagogiques. Il s'agit, en d'autres termes, de traiter les différences de rythmes et de modes d'apprentissage selon les élèves, les

différences de prérequis culturels, notamment de langage, ou encore celles du degré de leur connivence culturelle avec les enseignants. « Avec la plus grande sincérité, les professeurs de lycée souhaitent des classes d'enfants homogènes par rapport à eux-mêmes, et préfèrent laisser les autres enfants à d'autres branches d'enseignement » [5]. L'aide individualisée peut être un temps ou un lieu où les implicites culturels de conversation peuvent être mis en évidence et traités. Ces codes implicites de conversation peuvent générer des difficultés de prise de parole [6] : en fonction de qui ils sont, en effet, les élèves peuvent choisir de poser des questions nombreuses, de ne rien dire, de ne jamais être en désaccord pour éviter les conflits. En conséquence, les contenus risquent de varier. Il en va de même pour l'interprétation qui est faite, tant par les enseignants que par les élèves, des expressions employées en classe et de leur fréquence. Tous ces éléments constituent autant de freins à la « communication pédagogique ». Cet exemple, parmi d'autres, illustre bien le fait que références culturelles et langage sont des éléments constitutifs fondamentaux de l'hétérogénéité culturelle, qui existent au sein de la classe.

Si le dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde » doit prendre en compte la spécificité de chaque élève, dans une perspective de gestion de l'hétérogénéité culturelle, pour rendre possible les apprentissages en commun, la question reste posée de savoir si cela signifie que les élèves doivent tendre vers un seul et même modèle, ou si tous les modèles différents visés se valent, ce qui pourrait entraîner les risques de « reproduction » des inégalités entre les élèves. La prise en charge individuelle des élèves exige, de toute façon, le repérage de leurs besoins.

### NOTE

2. Il va sans dire que toutes les demandes au lycée ne sont pas des demandes implicites et qu'il existe bon nombre de demandes explicites. Cependant, il est légitime de penser que les demandes implicites représentent une marge qui fera la différence entre des élèves favorisés et des élèves défavorisés.

## □ AIDE INDIVIDUALISÉE, CONNAISSANCE DES BESOINS DES ÉLÈVES ET ÉVALUATION

« Les enseignants font périodiquement un bilan de l'aide et peuvent réorienter la nature de celle-ci en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves » [note de service 99-094]. L'« Aide individualisée en classe de seconde » est fondée sur la prise en compte des besoins de chaque élève... « Les résultats de l'évaluation d'entrée en seconde, complétés par un entretien individuel entre l'élève et les professeurs, doivent servir de base pour identifier les difficultés propres à chaque élève et ses besoins en aide individualisée » [circulaire 98-263]. Il s'agit donc de permettre aux élèves de mettre en mots leurs attentes, leurs talents et leurs difficultés pour identifier ces besoins et y répondre. Le repérage et le traitement des besoins sont étroitement liés à la notion d'évaluation. L'évaluation au lycée recouvre plusieurs modalités : évaluation diagnostique nationale d'entrée en classe de seconde, évaluation sommative, plus traditionnelle, évaluation formative, évaluation des connaissances ou des savoir-faire, etc.

L'évaluation nationale obligatoire en classe de seconde a été supprimée à la rentrée 2002<sup>3</sup>. Elle était le premier moyen, chronologiquement, pour apprécier les capacités des nouveaux arrivants au lycée à satisfaire aux exigences nouvelles de la classe de seconde. Les limites de cette évaluation résidaient dans le fait qu'elle était loin d'être exhaustive en termes de connaissances disciplinaires et de compétences et

que l'exploitation des résultats en était limitée. Elle pouvait, néanmoins, apparaître comme une première pierre à l'édifice de la connaissance des élèves par leurs professeurs.

La composition des groupes et les contenus de l'aide doivent reposer sur les besoins<sup>4</sup> et les aspirations des élèves. Ce repérage peut se faire de façon individualisée en suivant les travaux écrits des élèves, dont le principal biais est le manque de spontanéité. Utiliser les performances orales des élèves en classe rencontre une difficulté proche : une conversation en classe, donc en public, peut relever autant, sinon plus, d'un jeu social que des réelles qualités de l'interlocuteur qu'est l'élève à ce moment. De plus, la détermination des besoins passe nécessairement par une traduction de l'enseignant, visant à satisfaire ses fins pédagogiques. Il doit, d'un côté, composer avec les choix et les besoins des élèves et, de l'autre, avec les savoirs et savoir-faire qu'il estime indispensables. La difficulté pour les enseignants se situe donc au niveau de l'interprétation. Une note ne semble pas être satisfaisante pour cela, puisque deux productions différentes d'élèves peuvent recevoir une note identique. Il s'agit pour les enseignants de pouvoir évaluer les savoir-faire et de connaître l'ensemble des démarches de travail des élèves. En ce qui concerne les savoir-faire, l'interprétation paraît difficile en raison de l'écart entre la situation d'apprentissage et la situation d'évaluation. Dans la situation d'apprentissage il est normal de voir l'élève hésiter, voire se tromper, puisque, par définition, il ne sait pas d'avance ce qu'il est en train d'apprendre. L'erreur a ici un « statut didactique positif » dans la mesure où elle sert de point d'appui à la construction de nouveaux savoir-faire. Dans la situation d'évaluation, en revanche, l'élève étant censé maîtriser connaissances et compétences, les erreurs sont le plus souvent considérées comme le signe d'un échec de l'apprentissage. C'est d'ailleurs tout l'enjeu d'une évaluation « formative » où la procédure évaluative est un moyen de mettre à jour les difficultés non encore surmontées (ce qui se rapproche donc d'une situation d'apprentissage).

La distinction entre les objectifs des situations n'apparaît pas toujours de façon nette, ce qui a pour conséquence de voir des élèves jugés (ou qui se jugent eux-mêmes) en échec sur la base du constat de difficultés rencontrées en situation d'apprentissage (alors

### NOTES

3. L'évaluation par protocole à l'entrée en classe de seconde générale est supprimée en tant que dispositif national centralisé à compter de la rentrée 2002. Cependant « la nécessité de repérer les forces et faiblesses des lycéens demeure. Outre les protocoles des rentrées antérieures qu'ils peuvent exploiter, les enseignants trouveront une gamme d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique des compétences des élèves sur le site du ministère de l'Éducation nationale » [circulaire n° 2002-076 du 11-4-2002].

4. Le propos de cet article n'étant pas lexicologique, on ne s'attardera pas sur la définition de la notion de besoin. On remarquera tout de même qu'il réside une grande difficulté, notamment pour les enseignants, à définir ce terme de « besoin » des élèves et que la plupart des définitions que l'on rencontre sont des définitions par défaut (« le besoin n'est pas une lacune » par exemple).

que ces difficultés sont, soit « normales », soit la conséquence d'une situation d'apprentissage mal adaptée aux capacités et aux caractéristiques des savoirs et des savoir-faire antérieurs des élèves). Ces questions d'ordre pédagogique ne doivent pas occulter une question fondamentale liée à chaque évaluation : celle de la hiérarchisation et de la sélection des élèves sur la base de leurs résultats, dont on sait que les déterminants, partiellement aléatoires, peuvent déborder du strict cadre scolaire. De plus, les enjeux soulevés ici par l'évaluation amènent à poser la question du « dialogue pédagogique » entre élèves et enseignants.

## □ AIDE INDIVIDUALISÉE, CONFIANCE DES ÉLÈVES ET RELATIONS INTERINDIVIDUELLES

Le dispositif « Aide individualisée en classe de seconde », doit aider les élèves à connaître le lycée qu'ils découvrent : nouvelle façon de travailler, nouvelles exigences des apprentissages, nouvelle organisation du travail personnel, etc. Mais il s'agit aussi de développer la confiance des élèves, premier objectif assigné au dispositif dans les textes : « *Cette aide doit permettre de redonner confiance aux élèves en leur offrant la possibilité, avec l'appui de leurs professeurs, de s'interroger sur leurs difficultés et sur les méthodes qui leur sont proposées* » [note de service 99-073].

La connaissance plus précise de l'élève et de ses besoins peut être obtenue à l'aide d'entretiens individuels entre élèves et enseignants réalisés dans le cadre de l'aide individualisée. Il s'agit de placer les élèves dans un climat de confiance et de réussite par l'intermédiaire d'exigences adaptées et d'un dialogue qui doit amener à une situation entre enseignants et élèves où chacun sait ce qu'il doit faire et ce qu'il peut attendre en retour. « *Un plan de travail est proposé à chaque élève concerné dans le cadre d'un dialogue qui doit permettre l'acceptation d'un contrat pédagogique* » [note de service 99-094].

Les relations interindividuelles se trouvent au cœur du bon ou du mauvais fonctionnement d'un dispositif tel que l'aide individualisée. Les interactions

entre les individus au sein de la salle de classe influent sur les comportements de chacun et, par voie de conséquences, sur les résultats scolaires des élèves. À travers une relation inhabituelle, le professeur met un élève en confiance en montrant qu'il sait « déjouer » son rôle de professeur (en se plaçant en marge d'un scénario ritualisé, en rompant par exemple avec l'image du « professeur sévère » à travers un rapport plus personnel et plus direct). Mais ceci peut entraîner une perte de repères pour l'élève qui risque alors de se retrouver face à un nombre croissant d'implicites à gérer.

De plus, dans un dispositif d'aide, la mise en confiance de l'élève est autant un objectif qu'un moyen de parvenir à la nécessaire situation de confiance. Or le « dialogue pédagogique » entre l'enseignant et ses élèves est fragile du fait des représentations différentes des uns et des autres. N'utilisant pas le même langage, l'enseignant et son élève, risquent de dévaloriser chacun l'univers de l'autre (Basil Bernstein) et ne plus communiquer que pour affirmer les différences qui les séparent. La conséquence négative éventuelle de ce genre de démarche est tout simplement une rupture dans la communication pédagogique. L'auteur insiste même sur le fait que des élèves défavorisés ne font pas de distinction entre une fonction et la manière dont cette dernière est remplie, « *de sorte que, [si l'élève] n'entretient pas de relation personnelle avec le maître, il dévalorise non seulement la fonction, mais tout ce qui s'y rapporte, tout en ressentant du malaise et en ayant conscience de son échec* » [7]. La réduction des effectifs qu'auto-ri- se le dispositif de seconde, semble faciliter l'instauration de relations de personne à personne, ce qui peut permettre à certains élèves de voir, en l'enseignant, à la fois la personne et la fonction, et de maintenir ainsi la communication pédagogique. Or, le dispositif doit faciliter des relations bilatérales dans le cadre d'un groupe composé de plusieurs élèves. On retrouve ici la tension entre l'aide individualisée qui s'adresse à un élève, mais qui est dispensée dans le cadre collectif ! Si les relations interindividuelles sont une des composantes du bon fonctionnement de l'aide individualisée, elles le sont également au travers de l'instauration d'un travail en équipes des enseignants.

## □ AIDE INDIVIDUALISÉE ET TRAVAIL EN ÉQUIPES DES ENSEIGNANTS

« On favorisera le décroisement entre divisions et le travail en équipes des professeurs : les heures d'aide individualisée pourront être alignées en barrettes afin que les enseignants organisent des séances pendant lesquelles ils peuvent accueillir d'autres élèves que les leurs (...). D'autres enseignants peuvent intervenir. » [note de service 99-094].

Le travail en équipes se révèle une condition nécessaire au fonctionnement du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde ». Il s'agit d'instaurer le dialogue et la concertation entre les différents enseignants des différentes classes. Les textes officiels précisent que les objectifs définis ne peuvent être atteints si le dispositif ne repose que sur des actions ponctuelles et individuelles. « Il s'agit de définir, au sein de l'établissement, un projet collectif d'aide aux élèves, porteur de pratiques pédagogiques nouvelles et notamment d'en préciser les objectifs, l'organisation, les contenus et l'évaluation » [note de service 99-094].

Cette concertation entre les enseignants, entre les différents membres d'une équipe pédagogique, est primordiale. Les échanges suivis entre les enseignants, constituent un apport considérable au niveau de la connaissance des élèves.

Le travail en équipes des enseignants aide également les élèves à donner du sens à leur activité scolaire. Face à plusieurs enseignants et plusieurs disciplines, la question est de substituer chez les élèves, à l'impression d'avoir affaire à un « empilement » et à une juxtaposition de disciplines où les liens éventuels restent tout entiers à trouver, le sentiment d'une certaine prise en charge ou d'une prise en charge certaine et d'une activité scolaire concertée, voire cohérente.

Le travail en équipes se situe au niveau d'un changement des modes d'organisation et de fonctionnement de l'action collective au sein du lycée. Dans le cas du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde », il est à mettre en œuvre dans une double logique : la logique collective qui existe à l'échelle de l'établissement à travers l'équilibre

permanent entre modes de pilotage de la direction et marges de manœuvre pédagogiques des enseignants, et la logique individuelle de chaque enseignant, dans sa propension, sa capacité et sa volonté personnelle à investir (à s'investir) et à intervenir dans l'action collective.

## □ AU-DELÀ DE L'« AIDE INDIVIDUALISÉE EN CLASSE DE SECONDE »

Ce dispositif soulève ainsi des interrogations qui méritent amplement d'être débattues aujourd'hui. Forcément replacé dans un contexte général, il ne peut être dissocié de l'ensemble des tentatives entreprises pour apporter des changements au sein du système éducatif. C'est ainsi que la plupart des questions soulevées ici se posent pour d'autres dispositifs innovants. La question de l'autonomie et de la responsabilité des élèves est, par exemple, au cœur des travaux personnels encadrés (TPE). Depuis une dizaine d'années, la réflexion sur les contenus disciplinaires et sur l'identification des besoins des élèves est directement liée à l'enseignement en modules. Plus récemment, au lycée professionnel, la question du travail en équipes se pose avec force dans le cadre des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP).

Le dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde » répond à l'objectif pertinent de recentrer l'enseignement sur les élèves, qu'ils soient ou non en difficultés, si l'on ne veut pas stigmatiser un peu plus et laisser à la marge un nombre grandissant de lycéens. Mais, introduire un dispositif innovant, au sein du lycée en l'occurrence, implique de travailler sur ses effets inattendus, dont certains peuvent aller à l'encontre de finalités fondamentales, comme la prise en charge des élèves en toute équité.

Autant dire qu'il est plus que nécessaire que l'ensemble des questions posées soit pris en compte de façon rigoureuse si l'on veut s'assurer que les « dispositifs innovants » mis aujourd'hui en place au sein du système éducatif, le soient réellement et de façon effectivement bénéfique. ■

- [1] *L'Aide individualisée en français en seconde*, Paris Versailles, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, juillet 2000, 107 p.
- [2] Raulin, Dominique, *Les Modules : vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, Paris, Hachette, CNDP, 2<sup>e</sup> éd., 1995, 112 p.
- [3] Barrère, Anne, *Les Lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, 262 p.
- [4] Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de minuit, 1975, 348 p.
- [5] Isambert-Jamati, Viviane, *Les Savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Éditions universitaires, 1990, pp. 29-30
- [6] Berrier, Astrid, « Hétérogénéité culturelle des apprenants et styles conversationnels », in *L'Hétérogénéité des apprenants*, Delachaux et Niestlé, 1993, pp.19-22
- [7] Bernstein, Basil. *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de minuit, 1975, 348 p.



# Questions sur l'aide individualisée

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ Parmi les mesures prises par le ministère, figurait de nouveau, à la rentrée de septembre 2002, la mise en place d'une « aide individualisée » aux élèves de collège\*. Voilà quelques années déjà que, à travers des dispositifs divers, plus ou moins intégrés à la classe ou à l'établissement, ou bien encore implantés à leur périphérie, « l'aide individualisée » est affichée comme une des propositions faites aux élèves, voire, puisque selon le mot d'un Ministre récent « l'école doit être à elle-même son propre recours », comme un des devoirs de l'institution, condition pour qu'elle puisse s'acquitter de ses « missions ». L'objet de ce texte est de s'interroger sur l'émergence de cette thématique et de questionner les formes – ou plutôt quelques formes – de sa mise en pratique. Concernant cette dernière, le propos s'appuiera sur des recherches récentes conduites dans des établissements scolaires et portant sur les tâches confiées aux « aide-éducateurs ». L'arrivée de ces derniers, depuis 1997, a fourni l'occasion de réactiver et de mettre en œuvre l'idée de l'aide individualisée ; c'est là en effet une des tâches qui, dans bien des cas, leur a été attribuée.

**Dominique GLASMAN,**  
Université de Savoie

### □ AUX ORIGINES DE L'AIDE INDIVIDUALISÉE

#### Une offre institutionnelle

Ce n'est certes pas d'aujourd'hui, ni même d'hier, que l'on trouve dans les textes des théoriciens de la pédagogie un appel à l'attention que mérite chaque élève ou chaque enfant, dans sa singularité, que l'on voit dénoncé l'anonymat auquel sont exposés les élèves dans l'école et l'indifférenciation du traitement réservé à des personnalités enfantines et adolescentes irréductibles à un supposé modèle de l'Enfant<sup>1</sup>. Ce qui nous intéressera ici est beaucoup plus récent, c'est l'inscription progressive d'une telle exigence dans les textes officiels eux-mêmes, ceux qui régissent ou sont censés régir le fonctionnement et l'organisation quotidienne des établissements.

#### NOTES

\* Une première version de ce texte a bénéficié des remarques critiques et des suggestions de Georges Collonges et de Claude Poulette, que je remercie vivement ici.

1. Cette attention à l'individu n'est pas cantonnée aux traités de pédagogie. Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim mentionne que l'internat dans les collèges de Jésuites avait pour but de permettre un contact continu entre éducateur et élèves, afin d'une part que l'élève ne soit jamais abandonné à lui-même (« l'enveloppement permanent »), et d'autre part que l'éducateur puisse découvrir le mode de direction qui convient le mieux à chaque enfant.

Voici deux décennies, le vent pédagogique fait flotter haut la bannière de la « pédagogie différenciée », dont on sait que, sous différentes modalités – groupes de niveau, groupes de besoins, etc. – elle est alors vue comme le moyen de concilier l'hétérogénéité des classes (en particulier au sein du collège unique) et la scolarisation de masse. La pédagogie différenciée, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, s'impose donc dans le discours et les pratiques scolaires au cours des années 1970 et 1980, c'est-à-dire au moment où l'enseignement, formellement de plus en plus unifié, se donne aussi un objectif d'égalité des chances et de démocratisation, en restant organisé sur la base de la classe rassemblant 20 à 35 élèves<sup>2</sup>. Apparue pour la première fois au cours des années 1960 dans les textes concernant les classes de transition, la pédagogie différenciée va attendre jusqu'au milieu de la décennie suivante, et le lancement de la Réforme Haby, pour devenir une doctrine pédagogique officielle valable pour tous : c'est quand on passe du collège organisé en filières distinctes et étanches (mis en forme sous le ministère Fouchet) au collège unique avec classes indifférenciées (innovation organisationnelle majeure du ministère Haby) que s'impose ce qui en est donné comme le corollaire pédagogique. Différencier la pédagogie apparaît dès lors, et de plus en plus au cours de la décennie 1980, comme une ardente obligation des enseignants, invités, incités à

prendre en compte, par là, l'hétérogénéité des publics<sup>3</sup>.

Dans cette perspective, des enseignants ont inventé, expérimenté, mis au point divers types de regroupement pédagogique, visant une plus grande efficacité dans les apprentissages, permettant que le temps de l'école soit tramé par des « durées profitables ». Au fil des années, des nouveautés ont été introduites par l'institution elle-même : les « parcours différenciés » au collège au milieu des années 1990, les « modules » au lycée, toutes nouveautés orientées sur le même objectif de prise en compte de la diversité des élèves dans une école se voulant démocratique.

Quels éléments de bilan peut-on tirer ?<sup>4</sup> Pour autant que la différenciation pédagogique ait été mise en œuvre et pas seulement proclamée – M. Duru-Bellat et A. Mingat montrent dans leur article que c'est seulement un cinquième des collèges qui constituent des classes hétérogènes au cours des années 1990 –, le bilan en est contrasté. Il n'est pas certain au bout du compte que, en dépit des espoirs qu'elle a suscités et de l'énergie consacrée par certains chefs d'établissement et certains enseignants individuellement ou en équipe, le bilan en soit globalement positif. Certes, divers dispositifs de différenciation ont rendu possible, pour les enseignants, la conduite des apprentissages, vraisemblablement ont-ils permis à certains élèves, au moins temporairement, de ne pas se sentir lâchés par l'enseignant ou par le rythme du travail de la classe. Toutefois, le résultat en termes d'apprentissages n'a pas toujours été à la hauteur des espérances et des énergies dépensées ; l'égalité des chances n'y a semble-t-il guère trouvé son compte ; les dispositifs ont parfois été détournés de leur but initial ; les effets « stigmatisants » de certaines formes de regroupement ont été repérés ; enfin l'homogénéité des groupes était artificielle et appelait un niveau supérieur de différenciation.

Moins bruyante, moins spectaculaire, donnant moins matière à débat public que des dispositifs spécifiques comme ceux que l'on vient d'évoquer, toute une différenciation pédagogique s'est opérée dans le quotidien du travail en classe ; combien de maîtres l'ont-ils mise en œuvre sans attendre les orientations ministérielles, et en ont-ils, jusqu'à aujourd'hui, fait une dimension essentielle de leur pratique en classe !

## NOTES

2. Dans son article « Pédagogie différenciée » du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994, Louis Legrand rappelle à juste titre que la pédagogie est différenciée depuis bien plus longtemps, et que, pour reprendre le vocabulaire de C. Baudelot et R. Establet, les « deux réseaux » de scolarisation, ou toutes les formes de tri des élèves selon leur origine ou leur destin social, ne font pas autre chose qu'offrir un enseignement différencié aux élèves. Ce qui est nouveau en effet, c'est de vouloir différencier la pédagogie au sein d'un même établissement et plus encore d'une même classe, devenue, par les transformations structurelles du système scolaire, de plus en plus hétérogène.

3. Du reste, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, cette exigence finit par être également adressée à l'enseignement primaire lui-même, de longue date largement ouvert et plus hétérogène que le collège. Ce qui a sans doute, pour une part, encouragé de nouvelles pratiques, et, pour une autre part, mis des mots nouveaux sur des façons de faire déjà éprouvées.

4. Voir par exemple : G. Langouët, *Suffit-il d'innover ?* PUF, 1985 ; M. Duru-Bellat et A. Mingat, « La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue Française de Sociologie* ; Vol XXXVIII, 1997 ; Y. Bruchon et G. Collonges, *op. cit.* p. 337.

Plus encore, c'est à une véritable individualisation que peuvent se livrer des maîtres, à certains moments du travail en classe ou en petits groupes, en exerçant successivement vis-à-vis de certains élèves une véritable fonction de « tutelle »<sup>5</sup>. C'est dire que l'individualisation, loin de s'opposer à la différenciation pédagogique, peut en constituer une des modalités, avec plus de degrés de liberté dans l'enseignement primaire – où le face-à-face avec l'enseignant s'étend sur toute la journée –, que dans le collège – où l'enseignant est davantage corseté par les contraintes de son programme et le cadre temporel de l'heure de cours –.

La pédagogie différenciée n'a disparu ni des textes officiels, qui en rappellent volontiers la pertinence et la nécessité, ni des pratiques des enseignants. Toutefois, elle semble avoir progressivement cédé le pas et pour le moins laissé place, dans les textes officiels, dans les projets d'établissement ou de ZEP, et dans les représentations de ce qu'il convient de faire au sein des écoles et des collèges, à la thématique de « l'aide individualisée ». Disons que, depuis 1989 et la loi Jospin, le « discours emblématique », qu'il émane du ministère ou des établissements, met plus volontiers en avant l'aide individualisée.

Celle-ci trouve place dans le contexte scolaire des années 1990, au cours desquelles le « collège pour tous » devient, dans la bouche des Ministres successifs, F. Bayrou puis S. Royal, le « collège de chacun »<sup>6</sup>. La « centration sur l'individu » se décline dans plusieurs registres, et pas seulement dans les discours : gestion individuelle des parcours (c'est-à-dire à la fois parcours différenciés et contrôle individuel et familial sur les orientations), sélection des options et des langues vivantes, choix de l'établissement scolaire, sont aujourd'hui des pratiques qui, aurait-on dit en d'autres temps, mettent l'individu au poste de commande dans la conduite de la scolarisation. L'individu ou sa famille, mais pas l'institution scolaire. Cette prise en compte, ce « respect » de l'individu dans sa singularité est d'ailleurs un emblème brandi dans la concurrence entre les établissements, au cours de laquelle les chefs d'établissement veillent toutefois à ne pas faire passer celui-ci comme une clinique pour élèves en difficultés<sup>7</sup>. C'est également avec cet argument que des dispositifs périphériques, marchands, comme les cours particuliers, ou gratuits, comme l'accompagnement scolaire associatif, entendent se démarquer d'un système scolaire

massifié, et faire valoir sur lui un avantage comparatif : les enquêtes montrent en effet que l'on y met volontiers en avant cette aptitude, dont l'école serait quasi structurellement dépourvue de prise en charge individuelle, de prise en compte de la personne de l'enfant (dans sa globalité, c'est-à-dire en ne le restreignant pas à son statut d'élève), de respect du rythme et des démarches de chacun<sup>8</sup>. Bref, on fait assaut de (bonne) volonté individualisante, armée parfois d'outils technologiques censés intégrer l'individualisation dans leur démarche elle-même. Et les entreprises ne sont pas en reste, qui proposent des produits pédagogiques, dont est vanté l'atout majeur, leur caractère adaptable et adapté à chacun : bandes vidéo, cassettes, ou encore CD Rom, logiciels d'apprentissage, didacticiels à utiliser sur un ordinateur individuel.

Ceci renforçant cela, de manière plus générale, parler dans l'école d'« aide individualisée » c'est se couler dans ce qu'E. Morin appelait l'« esprit du temps ». Celui-ci n'est pas seulement marqué par les lentes « transformations de l'équilibre nous-je » au bénéfice de l'identité du « je », comme le pointe Norbert Elias<sup>9</sup>. Il est également, de manière plus récente, façonné par l'ébranlement des institutions, le reflux du politique, et les transformations des économies capitalistes avancées<sup>10</sup>, qui concourent à faire

## NOTES

5. Pour reprendre l'expression de J.S. Bruner, sur laquelle nous reviendrons.

6. Comme le remarquent N. Ramognino, P. Vergès, D. Frandji, dans leur recherche : *Les « élèves en difficulté » : de la catégorie aux dispositifs*, LAMES, université de Provence, Janvier 2001, 283 pages.

7. Sur la « gestion » par les établissements scolaires de leur image et l'utilisation à cet effet d'argumentaires pédagogiques socialement diversifiés, voir S. Ball et A. Van Zanten, « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et Sociétés*, N°1, 1998.

8. D. Glasman et G. Collonges, avec l'équipe du CRE, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Ed. CNDP-FAS, 1994. Voir aussi, D. Glasman et alii, *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, rapport pour le FAS, CRE, université Jean Monnet, 1998.

9. N. Elias, *La société des individus*, Ed. Fayard, 1991.

10. Parmi les transformations des économies capitalistes avancées allant dans le sens de l'individualisation, on peut noter les tendances déjà affirmées à l'individualisation dans plusieurs dimensions du rapport salarial : individualisation des carrières, des rémunérations, des reconnaissances de « compétences » se substituant à des « qualifications » plus homologuées dans des conventions collectives et paritaires, des systèmes de protection, recul des structures de défense collectives...

de l'individu, de sa promotion, de son épanouissement, un nouvel « horizon indépassable de notre temps »<sup>11</sup>. Concernant plus spécifiquement l'enfant ou l'adolescent lui-même : les pratiques éducatives impulsées dans et par les familles des classes moyennes se conjuguent avec (et s'appuient sur) l'émergence, depuis les années 1960, d'un marché orienté sur ces catégories d'âge. Pour tendre à instituer comme individus, adolescents et enfants sont intronisés comme consommateurs avertis, autonomes, ils se voient offrir les emblèmes et les outils de cette autonomie (dans les années 1950-60, la montre, le transistor, la mobylette ; plus récemment le téléphone portable...)<sup>12</sup>. Ils sont de plus en plus vus comme individus déjà constitués, individus que l'on pourrait dire « de plein exercice ». Au sein de l'institution scolaire, s'acclimatent depuis une décennie la notion de « projet personnel », la notion de « contrat » entre l'élève et le collègue, la notion de « parcours individualisé », sans que l'on sache très bien si ces notions supposent un individu déjà là (ce qui poserait la question de savoir quelles sont les conditions sociales pour que l'élève puisse agir comme tel) ou si elles ont pour fonction de le promouvoir (ce qui poserait l'autre question de savoir comment la mise en œuvre de ces notions peut y contribuer). L'institution scolaire affiche, voire affirme sa volonté de se placer au service des individus ; l'élève est mis « au centre du système éducatif », et la mission essentielle de celui-ci est de conduire chacun vers l'inscription professionnelle et sociale.

## NOTES

**11.** Pour reprendre la formule de J.-P. Sartre à propos... du marxisme. Il n'est pas jusqu'aux émissions de télévision qui ne soulignent et ne reflètent une mise en avant et en valeur des singularités (« C'est mon choix ») ou une exaltation de la lutte de chacun contre tous dissolvant toutes les solidarités et les reléguant au musée des antiquités (« Le maillon faible »).

**12.** Voir J.-C. Chamboredon, « La juvénisation » in Alléon et alii : *Adolescence terminée, adolescence interminable ?* PUF.

**13.** D. Glasman et G. Collonges, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, op. Cit.

**14.** Entretien de Philippe Meirieu, Président du Comité d'organisation de cette Consultation, au journal *Le Monde* du 22 Mars 1998, cité par Y. Bruchon et G. Collonges, *Connaissance du système éducatif*, CNED 1999, p.334.

## Une attente des élèves

La promotion de la thématique de l'individu au sein de l'institution scolaire fait plus que trouver un écho chez les élèves. Elle est, on l'a vu, en phase avec des évolutions profondes. S'agissant plus spécifiquement d'aide au travail, c'est une même exigence de concentration sur l'individu qui est exprimée par les élèves.

Une enquête menée auprès des lycéens de la région Rhône-Alpes, au tournant des années 1980-90, s'intéressait à l'aide dont ils bénéficiaient, en dehors de l'institution, sous le nom de « cours particuliers ». Les preneurs de cours soulignaient ce qui constituait, à leurs yeux, l'intérêt majeur de ce dispositif : on s'occupe d'eux individuellement, et là, contrairement à ce que les conditions objectives du travail en classe imposent, l'enseignant est tout à eux, à leurs questions, leurs difficultés<sup>13</sup>. À la fin de la décennie, à l'occasion de la « Consultation nationale sur les lycées » (1997-98), les élèves mentionnent, au rang de ce qui est pour eux essentiel, leur demande d'un accompagnement personnalisé<sup>14</sup>. Cette attention à leur personne fait partie de ce que les écoliers et collégiens apprécient dans les dispositifs d'accompagnement scolaire qu'ils fréquentent.

On dispose donc de suffisamment d'éléments pour établir qu'il existe, sinon une demande toujours explicite, au moins une attente d'appui individuel au travail scolaire, tant chez les élèves que, parfois, chez leurs parents ; et pour penser que, lorsque l'institution scolaire, ou des structures périphériques proposent une aide individualisée, elles ne créent pas artificiellement un « besoin ». Pour autant, on ne saurait sous-estimer ce qui, en l'affaire, et comme on l'a vu plus haut, est impulsé par des offreurs publics ou privés.

## □ IMPLICITES ET CRITIQUES DE « L'INDIVIDUALISATION »

Il ne suffit pas de souligner combien l'épanouissement de la thématique de l'individu dans le système scolaire est synchrone et cohérent avec son épanouissement dans les autres champs de l'existence sociale. Il y a lieu, aussi, de pointer l'avancée réelle qu'elle représente, en termes éducatifs, dans un système scolaire

massifié. Faire droit à la diversité des aspirations, comme à celle des façons d'apprendre ou de se situer par rapport au travail scolaire, reconnaître à chacun ses spécificités et considérer que ce sont celles-ci qui constituent la richesse des humains, renoncer à tout ce qui pourrait apparaître comme une intégration contrainte dans une société holiste, tout cela peut être vu comme un progrès tant de la vie sociale que de l'éducation. Ce qui est un mouvement de longue durée de l'histoire, que tant d'auteurs ont constaté – N. Elias, L. Dumont, M. Gauchet entre autres... – peut aussi, d'un point de vue plus normatif, être vu comme une évolution appréciable. La promotion de l'individu et le recul des prérogatives du groupe sont potentiellement émancipateurs, en particulier pour les membres des collectivités les plus corsetés par les règles et les coutumes de celles-ci (on peut songer entre autres aux femmes). La promotion de l'individu est un aboutissement des sociétés démocratiques, même pour des auteurs comme C. Lefort ou M. Gauchet qui en ont bien souligné, par ailleurs, les apories.

C'est également un progrès, s'agissant de l'aide aux élèves, que de se préoccuper d'ajuster celle-ci au plus près des « besoins » exprimés, ou analysés par le pédagogue : tel élève attend une réexplication, tel autre ne sait pas organiser son travail, un troisième n'a pas compris le sens de ce qui lui est demandé, un quatrième ne parvient pas à se mettre efficacement au travail sans un cadre qui le contient, et aucun ne progresse dans ses apprentissages au même rythme que les autres. Dans la mesure où l'aide individuelle est proposée, elle représente *une chance* pour les élèves.

Pour autant, la montée de la thématique « individualisation » et de sa modalité « aide individualisée » ne manque pas d'interroger. Elle est lourde d'un certain nombre d'implicites, et appelle un regard critique. C'est là-dessus que l'on va s'arrêter quelques instants, pour tenter de se démarquer un tant soit peu d'une thématique pour le moins convenue, et peut-être devenue « pédagogiquement correcte »<sup>15</sup>.

1. Les notions évoquées plus haut de « contrat », de « projet », de « parcours personnalisé » peuvent certainement être lues comme une reconnaissance de l'irréductibilité des personnes et un appel à agir en personnes autonomes. Mais, dans le même temps, dans la mesure où elles entendent nouer un rapport

direct, sans médiation, entre l'institution et l'individu, où elles entendent inscrire noir sur blanc que l'institution a pour but principal, sinon unique, de prendre en charge l'individu, elles peuvent être lues comme une mise en sourdine de la spécificité socialisatrice de l'institution scolaire bien soulignée par E. Durkheim. En d'autres termes, qu'est-ce que les enfants et les adolescents ont à faire à l'École ? Préparer leur avenir ou bien, aussi et concurremment, s'inscrire dans une histoire qui les dépasse et les transcende – histoire des savoirs, de la collectivité à laquelle ils participent – ? M. Gauchet, analysant « l'idéologie individualiste en sa version la plus rigoureuse et la plus aveugle », telle qu'on la voit parfois mise en œuvre dans l'école, souligne combien la construction du sujet se trouve obérée par l'oubli de la transcendance des savoirs, la sous-estimation de la préexistence du monde aux individus qui à leur tour viennent l'habiter, la centration sur l'individu qui s'opposerait à un « *décentrement, mise en relation avec un au-delà des possibilités du sujet, connexion avec un ordre extrinsèque dessinant un horizon fatal d'imposition...* »<sup>16</sup>. Même si cette centration sur les individus, par divers canaux, peut relever du discours programmatique, voire publicitaire, plus que de pratiques concrètes, il reste que la prégnance de cette thématique dans le quotidien des établissements scolaires est de nature à dévaloriser ce qui, dans les missions de l'École, dépasse les individus. (On pourra noter au passage la contradiction – et pour le moins la tension – avec la volonté, réaffirmée depuis plusieurs années, de faire de l'établissement scolaire un espace d'apprentissage de la citoyenneté).

2. On peut par ailleurs se demander si le discours pédagogique, quelle que soit son origine (institutionnelle ou marchande), ne télescope pas dans son argumentation deux notions qui pourtant sont distinctes. D'une part, tenant compte des écrits qui aujourd'hui, tant en sociologie qu'en philosophie ou en pédagogie, insistent sur le « retour du sujet » ou les processus

## NOTES

15. Pour reprendre ici l'heureuse expression du titre de la contribution de P. Rayou : « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct » in J.-L. Derouet (dir), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, 2001

16. M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, n° 37, 1985

de subjectivation, ce discours laisse apparaître en filigrane l'idée d'*individuation*, que l'on peut entendre comme un processus de construction de l'individu en tant que sujet. La scolarité, l'affrontement aux disciplines scolaires, la rencontre des savoirs, et plus généralement l'expérience scolaire dans ses diverses dimensions cognitives et sociales peut et doit, selon les spécialistes des sciences de l'éducation (B. Charlot, J.-Y. Rochex, J. Beillerot, etc.) permettre cette individuation.

D'autre part, est mise en avant l'*individualisation*, que l'on entendra comme une pratique pédagogique et institutionnelle de prise en compte de la diversité individuelle préexistante ou à promouvoir. Le télécopage consisterait en ceci que celle-ci – l'individualisation – serait, par une sorte de coup de force, présentée comme la condition et le passage obligé vers celle-là – l'individuation –. Ce qui suffirait ou contribuerait à disqualifier, au nom du sujet et de son respect, tout ce qu'en réalité les structures collectives et les processus de socialisation favorisent en termes de construction de l'individu.

3. L'aide individualisée porte en elle, comme danger possible mais non fatal, une attribution à l'élève lui-même des difficultés qu'il rencontre, et une psychologisation de ces difficultés. Cela concerne en particulier les « élèves en difficulté », auxquels, depuis 1994, s'adresse un « dispositif de consolidation » à l'entrée en sixième. « *Individualisation du repérage, de la remise à niveau, effectifs allégés, pédagogie adaptée, prise en charge par l'ensemble de l'équipe éducative* », constatent N. Ramognino et ses

collègues<sup>17</sup>. Estimables intentions, qui méritent d'être saluées, en ce qu'elles semblent faire un pas dans le sens d'une certaine démocratisation. Mais, ajoutent les auteurs, « *on note une relative psychologisation du repérage de l'élève en difficulté et du travail de consolidation. On est moins dans la procédure du regroupement que dans celle du diagnostic et du soin* ». Et ils poursuivent, en un propos qui rejoint notre passage précédent : « *Cette individualisation peut être mise en rapport avec la définition de départ du collègue : la construction du collègue pour chacun* ». Toute dimension collective : d'une culture commune, d'un apprentissage du vivre ensemble, de la définition d'une génération d'élèves, se dilue par rapport à une vision individualisée des membres de la population d'élèves.

Nul doute que la tendance à la psychologisation des difficultés scolaires, que J.-P. Terrail qualifie de « psychologisme envahissant »<sup>18</sup>, puisse se développer à l'écart de toute tentative d'individualiser l'aide apportée aux élèves. Mais le risque paraît clair qu'elles aient actuellement partie liée, que l'une en vienne à renforcer l'autre, tout spécialement en ce qui concerne les élèves connaissant des difficultés d'apprentissage, auxquels s'adresse en priorité l'aide individualisée. J.-P. Terrail souligne l'ambivalence de la propension qu'il observe à « psychologiser » la difficulté intellectuelle : « *D'un côté, elle témoigne d'une grande humanité à l'égard des élèves, d'une forte attention à la réalité de leurs conditions de vie matérielles et affectives. Mais, en même temps, elle indique une tendance à méconnaître la spécificité des processus cognitifs et la nécessité, pour tout enseignant, de s'affronter à la difficulté intellectuelle considérée pour elle-même* »<sup>19</sup>.

4. Le même auteur pointe, dans la dernière partie de son ouvrage, les dangers d'inégalités que recèle la volonté (bonne) d'adapter l'enseignement délivré au niveau et aux difficultés des élèves. Non seulement quand l'adaptation consiste à réduire les exigences ou les programmes, réduction dont plusieurs travaux ont montré qu'elle était la garantie la plus sûre d'un accroissement des inégalités devant l'école<sup>20</sup> ; mais aussi adaptation consistant à contourner la difficulté plutôt que de l'affronter « avec des moyens appropriés », à « ruser avec la difficulté intellectuelle » au prix parfois d'investissements admirables de

## NOTES

17. Les « élèves en difficulté » : de la catégorie aux dispositifs, op. Cit.

18. J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002, p. 293.

19. *Ibid.*

20. Voir aussi les travaux d'A. Van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001 ; ceux de G. et E. Chauveau, *À l'école des banlieues*, ESF 1996, le rapport de C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, Rapport de l'Inspection générale du MEN, 1998 ; voir encore, avec une perspective axée sur les effets en termes de violence scolaire de cette forme d'inégalité, J.-P. Payet, *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck, 1995.

dévouement professionnel mais proprement non pertinents<sup>21</sup>.

Les quatre points qui viennent d'être brièvement évoqués n'invalident pas l'idée d'aide individualisée, ils suggèrent que ce n'est pas à n'importe quel prix qu'elle représente une avancée pour les élèves et pour une école qui se veut démocratique.

## □ QUELLE AIDE INDIVIDUALISÉE ?

Ayant donc tracé à grands traits l'arrière-fond institutionnel et « sociétal » de l'émergence de cette thématique de l'« aide individualisée », on voudrait tenter d'examiner la mise en œuvre concrète telle qu'elle se donne à voir au cours d'enquêtes réalisées dans les établissements scolaires ou dans les dispositifs d'accompagnement. Les constats convergent vers l'idée suivante : *les conditions dans lesquelles est mise en œuvre* aujourd'hui l'ainsi nommée « aide individualisée » ne sont pas de nature à lever les risques dont elle est porteuse. Au point que, en forçant le trait, on peut se demander s'il ne s'agit pas, en réalité, davantage d'un faux-semblant institutionnel que d'une pratique féconde. Pourquoi « en forçant le trait » ? Parce que les enquêtes sur lesquelles s'appuient ces constats sont certes limitées, et ne prétendent pas faire le tour complet de l'ensemble des pratiques d'aide individualisée (que d'autres contributions à ce numéro explorent de près) ; mais, si elles ne permettent pas de tirer des conclusions, elles auto-risent au moins à poser des questions.

Au cours des cinq dernières années, l'implantation dans les écoles et les collèges, et à un moindre titre dans les lycées, d'emplois-jeunes (« aide-éducateurs ») a stimulé la mise en place de cette « aide individualisée ». Les établissements disposaient enfin d'un personnel supplémentaire, affecté à diverses tâches, dont celle d'aider les élèves dans leur travail scolaire, et pour une part, de les aider individuellement.

Parmi toutes les vertus reconnues à cette mesure politico-administrative et aux personnes mêmes des aide-éducateurs, – vertus qui ont fait proclamer que « l'on ne pourrait plus s'en passer » – l'une est sans conteste que ces jeunes ont permis la mise en place, parfois longtemps espérée et différée faute de

moyens jusqu'à leur arrivée, d'un système d'aide individualisée des élèves<sup>22</sup>. Cette affectation des aide-éducateurs a été assez massive et systématique pour que l'on puisse voir là une modalité significative de mise en œuvre de l'aide individualisée, et pour que l'on puisse en conséquence trouver là un analyseur de ce qu'est aujourd'hui, dans les établissements, l'aide individualisée. Celle-ci s'inscrit dans le contexte qui vient d'être rappelé plus haut. Mais qu'en est-il à l'observation ?

### À qui sont dévolues les tâches dites d'« aide individualisée » ?

« Sept directeurs et neuf principaux sur dix disent que la présence des aide-éducateurs permet de renforcer l'aide individualisée apportée aux élèves ainsi que l'aide aux élèves en difficulté », écrivent J. Benhaïm, M. Thauvel-Richard et R. Verdon<sup>23</sup>. Les enquêtes conduites au cours de ces dernières années dans le département de Haute-Garonne, ou en région Rhône-Alpes, confirment ce constat. L'arrivée des aide-éducateurs a propulsé l'aide individualisée aux premiers rangs des pratiques nouvelles et des emblèmes au sein des établissements : les entretiens avec directeurs et principaux ne manquent pas de souligner, de détailler, l'importance donnée et reconnue à cette aide, et particulièrement depuis que les aide-éducateurs sont là.

C'est dire à la fois la part essentielle prise par ceux-ci dans le développement des différentes formes de cette aide, et pointer dans le même temps le

#### NOTES

21. Voir en particulier les pages 297 à 305 de l'ouvrage cité.

22. Trois recherches récentes convergent sur ce point. J. Benhaïm, M. Thauvel-Richard, R. Verdon, *Perceptions des aide-éducateurs par les responsables et les enseignants des écoles et des collèges*, DPD, 2001 ; M. Bru, J. Clanet, J.-J. Maurice, L. Talbot, *Les aide-éducateurs, de nouveaux acteurs dans le contexte éducatif*, rapport pour la DPD, CREFI-GPE, université Toulouse Le Mirail, 2001 ; D. Glasman, J.-P. Russier, C. Ben Ayed et al, *Auxiliaires d'école, les établissements scolaires et les aide-éducateurs*, CRE, université Jean Monnet, 2001.

23. J. Benhaïm, M. Thauvel-Richard, « La perception des aides-éducateurs par des acteurs d'équipes éducatives des premier et second degré », *Note d'information* n° 02-15, avril 2002. Pour plus de détails, voir le rapport de J. Benhaïm, M. Thauvel-Richard et R. Verdon, *Perceptions des aide-éducateurs par les responsables et les enseignants des écoles et des collèges*, DPD, 2001.

fait que, dans les établissements visités, c'est le plus souvent sur eux qu'elle repose. L'« aide individualisée » ne fait pas partie du service des enseignants, elle ne leur revient pas, et elle se trouve déléguée aux aides-éducateurs ; même si plusieurs enseignants interrogés déplorent de ne pas disposer, dans leur service, d'heures qu'ils pourraient consacrer aux élèves en difficulté, et soulignent la contradiction qu'il y a à confier à ces personnels les moins formés de l'établissement ce qui devrait échoir à des professionnels compétents, c'est bien vers les AE que sont dirigés les élèves. Le fait même que l'aide individualisée soit sous-traitée aux aide-éducateurs tend à signifier qu'elle n'est pas considérée comme centrale dans la pratique de l'enseignement.

Pour être plus précis, ce qui revient aux aide-éducateurs, c'est assurément l'aide individualisée en dehors de la classe, et parfois une aide individualisée dans la classe, en présence de l'enseignant. Une partie de l'aide individualisée est en fait mise en œuvre, au sein de la classe – et plus aisément, on l'a vu, dans le primaire que dans le secondaire – par le maître lui-même ; même si elle ne se dit pas comme telle, ou est présentée plus volontiers sous le nom de « différenciation pédagogique », l'aide individualisée n'est pas absente des pratiques enseignantes en classe. En revanche, hors de la classe, elle incombe très systématiquement, d'après ce que l'enquête a pu révéler, aux aide-éducateurs. C'est à la seule aide individualisée assurée par les aide-éducateurs que l'on fera référence par la suite, tout en sachant que, ce faisant, on n'épuise pas les occurrences de mise en œuvre de cette pratique mais qu'on en saisit cependant d'amples pans.

Que recouvre alors la notion d'« aide individualisée » ? L'observation des aide-éducateurs au travail, les entretiens avec eux, les échanges avec les chefs d'établissement et les enseignants, permettent de noter la diversité de ce qui est mis sous cette expression.

Il arrive que les AE opèrent une prise en charge des élèves strictement individuelle, pour un tutorat rapproché en faveur d'un élève en grande difficulté d'apprentissage ou d'un élève primo-arrivant, pour prendre en charge un élève qui a subi une absence importante pour maladie, un élève extrait d'une classe en fonction de son comportement et mis au travail

avec l'aide-éducateur, ou encore un élève d'un dispositif-relais, ou enfin un élève dont les parents ont sollicité de l'établissement une prise en mains particulière pour la réalisation des devoirs. Mais, dans les établissements enquêtés, cette occurrence est plus rare que la prise en charge de petits ou tout petits groupes (3-4 élèves) ou 8 à 10, englobée sous la même notion d'aide individualisée, et cohérente avec les contraintes objectives du fonctionnement d'un établissement : prendre les élèves à 3 ou 4, quand ils font partie de classes de 25, c'est bien, aux yeux de ceux qui mettent en place et de ceux qui mettent en œuvre cette aide, « individualiser ». Dans les exemples donnés par la suite, seront donc présentes les deux situations.

Certaines formes d'individualisation de l'aide ne posent pas de problème majeur, quand il s'agit, par exemple, de « contenir » un élève, de le faire réciter ou de l'aider à s'organiser, ou encore d'assurer une présence et un appui ponctuel quand il fait ses devoirs ; elles en posent davantage quand il s'agit de l'aider à trouver des stratégies de mémorisation, ou plus encore quand il faut affronter et surmonter un obstacle cognitif.

On trouve chez le psychologue J.-S. Bruner la description et l'analyse de ce qu'il désigne sous le nom de « tutelle au service de l'apprentissage ». Malgré les différences entre ce que Bruner étudie (l'apprentissage premier d'enfants de 2 à 4 ans) et l'aide individualisée offerte aux écoliers ou aux collégiens, les exigences qu'il pointe paraissent transférables à l'analyse de ce que devrait recouvrir une « aide individualisée ». La « tutelle » dont parle Bruner vise un « étayage », et se caractérise par différentes tâches : « enrôlement » (engager l'intérêt et l'adhésion envers les exigences de la tâche), « réduction des degrés de liberté » (simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution), « maintien de l'orientation » (maintenir l'élève à la poursuite d'un objectif défini et faire en sorte que ça vaille la peine pour lui de risquer un pas de plus), « signalisation des caractéristiques déterminantes » (signaler ou souligner les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution, et faire comprendre les écarts entre la production de l'élève et une production correcte), « contrôle de la frustration » (aider sans créer une trop grande dépendance à

l'égard du tuteur, « démonstration » (ou présentation de modèles de solutions pour une tâche, comportant souvent une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée)<sup>24</sup>.

Selon les formes d'aide individualisée qui reviennent aux aide-éducateurs, ceux-ci sont plus ou moins à même de s'inscrire avec les élèves dans une relation de « tutelle » ; or, celle-ci paraît indispensable quand il s'agit de surmonter des obstacles cognitifs.

### Les limites d'une « aide individualisée » confiée aux aide-éducateurs

1) L'enquête dans les 26 établissements fait apparaître qu'il n'est pas rare du tout (sans que l'on puisse dire avec quelle ampleur cela se vérifie en dehors de notre échantillon), que la répartition des élèves entre enseignants et aide-éducateurs *oriente vers ces derniers, sans indications précises, les élèves en difficulté* qui relèveraient de l'appui plus armé d'un professionnel des apprentissages.

Ce sont bien, pour ce qui a été observé, les élèves en difficulté qui sont le public privilégié de cette aide individualisée confiée aux aide-éducateurs. La rationalité dans l'utilisation de moyens forcément limités (on fait d'abord le nécessaire concernant les besoins les plus criants) se conjugue là avec l'intention de favoriser une plus grande égalité des chances (les élèves en difficulté sont pour une part d'entre eux issus des milieux les moins favorisés) pour établir cette priorité aux élèves en difficulté. La question est alors de déterminer si l'aide apportée est à la hauteur des besoins de ces élèves, s'ils peuvent bénéficier, de la part de l'aide-éducateur, d'une véritable tutelle. Cette tutelle nécessaire à tous dans l'apprentissage, les autres élèves ont pu en bénéficier et s'en contenter dans le cadre de la classe, avec l'enseignant – ou sous son contrôle si certaines tâches y ont été sous-traitées à l'aide-éducateur –. Mais les élèves en difficulté, qui ne sont pas parvenus à la maîtrise des savoirs, à surmonter les obstacles cognitifs, sont-ils mis, par cette aide individualisée hors de la classe, en mesure de le faire ?

2) Au collège *Verlaine*, les élèves désignés sont reçus, en petits groupes, voire individuellement, par l'aide-éducateur. Quand il s'agit de soutien, c'est lui qui fait son programme de séance, en en parlant ou non avec l'enseignant correspondant : « faire revoir les

verbes irréguliers ». Les séances dites de « soutien » sont en fait, plus exactement, des séances de répétition. Si une indication est donnée par les enseignants sur ce qu'il est souhaitable de faire, il n'y en a pas sur le diagnostic. Un professeur de mathématiques du collège *Verlaine*, collaborant avec l'aide-éducateur chargée du soutien déclare :

*« Les AE nous aident bien parce qu'on n'a pas le temps de faire tout ça. Mais j'irais plutôt dans le sens d'un service allégé pour nous, car c'est plutôt à nous de régler les problèmes des élèves, problèmes qui viennent souvent du primaire. Ce n'est pas un aide-éducateur avec une heure par semaine qui va y parvenir... Je fais déjà des études surveillées (1 h/semaine). Ça m'a beaucoup apporté de voir les élèves en étude surveillée. Parfois on attend d'eux des choses dures à faire tout seul. Ils peuvent le faire avec quelqu'un qui les aidera à travailler. Il faut qu'on apprenne aux élèves à travailler. Or, on a mis des aide-éducateurs mais on ne les a pas formés pour cette aide. L'an dernier, je suis allée voir des études dirigées. Ce que j'avais vu m'avait étonnée : bruit, échanges entre élèves mais pas sur les méthodes... Or, les AE ne peuvent pas l'inventer, et le temps manque pour que les profs leur en parlent... et nous non plus on ne sait pas très bien comment faire. »*

*« La suggestion de l'IEN, c'était que pendant que l'aide-éducateur s'occupe du grand groupe, le maître prenne en charge le soutien... Ici c'est l'inverse, c'est plutôt les AE qui font le soutien »,* dit le Directeur de l'école *Beaumarchais*.

Une enseignante chevronnée du collège *Voltaire*, professeur de mathématiques, qui a participé à la mise en place des AE dans le collège tout en exprimant de fortes réserves comme syndicaliste, mentionne le paradoxe qu'il y a à « confier les élèves les plus difficiles avec lesquels (les profs ont) beaucoup de difficultés » aux AE. Le fait que le collège « (sorte) les élèves des cours<sup>25</sup> (dans des dispositifs-relais) pour

#### NOTES

24. J.-S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

25. Il s'agit d'un dispositif-relais qui permet « d'extraire » des cours ordinaires, des élèves signalés par les enseignants ou l'environnement éducatif pour des difficultés scolaires ou de comportement.

les confier à des AE sans formation particulière psychologique ou pédagogique choque les enseignants. Nous déjà, qui sommes des professionnels, on se sent avec certains élèves complètement dépassés... ».

Est ici mise en lumière une sorte de « double jeu » professionnel, qu'il est loisible de rapporter aux conditions objectives d'exercice mais qui n'apparaît pas moins comme un *paradoxe*: D'un côté, l'affirmation d'un refus que le soutien soit assuré par des personnels non compétents est réitérée; de l'autre, et dans le même temps, au vu, au su et avec l'accord de fait de tous, c'est aux aide-éducateurs qu'échoit ce soutien, alors même que, à l'observation des séances, leur compétence en ce domaine est problématique<sup>26</sup>.

3) Des observations directes ont été conduites sur des activités de soutien dans un collège ainsi que dans un lycée. Il s'agit bien d'activités de soutien au sens scolaire du terme, c'est-à-dire de tentatives d'aider des élèves en difficulté à surmonter certains obstacles. La définition qui en est donnée au collège Verlainne est : « *Reprendre le cours en employant un vocabulaire légèrement différent. Travailler sur un thème précis. Aller au rythme de chacun* ». Quand on observe ces séances et qu'on porte l'attention sur le contenu et la pédagogie adoptée par l'aide-éducateur, on note que sa tendance est de reproduire les modèles les plus classiques de l'enseignement, de faire plutôt de la répétition (on y reviendra plus loin), et l'on peut douter qu'il s'agisse véritablement d'un soutien pour tous les élèves qui sont là.

4) Les aide-éducateurs n'ont pas les moyens de mener une analyse des stratégies non pertinentes d'apprentissage des élèves, ils ne peuvent que se contenter d'appeler encore et toujours les élèves à la vigilance et à l'application (« fais attention », « relis les consignes », etc.) et de les encourager ; c'est-à-dire se situer

sur le plan de la « bonne volonté » scolaire, ensemble d'attitudes à la fois psychologiques et morales à l'égard du travail et de l'apprentissage, mais à l'écart des processus cognitifs en jeu. Quand, par exemple, Abdennour, à l'école *Elseneur*, fait des animations autour du livre, il fait lire chaque élève à son tour, ce qui n'est pas si aisé en classe entière<sup>27</sup>. Mais, puisqu'il n'enseigne pas – cela a été rappelé dans l'interview de la directrice –, il n'évalue pas. Pressentant que quelque chose ne va pas dans ce que fait un élève, il ne peut cependant aller au-delà de ce constat : il n'a pas les moyens d'analyser les difficultés de l'élève, et il n'aurait pas légitimité pour le faire, aux yeux de sa directrice... (C'est en cela que la tentative d'un collègue – le collègue *Jullian* – tranche, mais elle est la seule dans notre panel. Le Principal-adjoint a rappelé qu'il n'était pas question de payer des heures supplémentaires aux enseignants pour faire du soutien ; en même temps, il a organisé une rencontre hebdomadaire entre les aide-éducateurs et les enseignants qui leur envoient des élèves en soutien afin de permettre aux uns et aux autres de « caler » leur intervention, en concertation, et avec un souci affiché de pertinence).

Les AE ne sont pas en reste pour rappeler leur propre incompétence ou leurs limites rapidement atteintes en ce qui concerne certaines tâches, en particulier le soutien. Tant parmi les aide-éducateurs du collège *Gamelin*, qu'avec Hocine au collège *Maspéro*, ou encore Christine à *Suzanne Lenglen*, c'est le même constat que les entretiens enregistrent. Celle-ci déplore à propos de certains moments de cette activité : « *Je sens bien que ce n'est pas ce que je devrais faire, mais je ne sais pas faire autre chose.* » Et une AE de *Gamelin* lui fait écho : « *On nous a pas préparés. L'autre jour j'étais complètement paumée, quoi, donc on va dans des bouquins et puis... en fait, on fait des révisions quoi* » et, à la question « comment vous vous en sortez ? », elle répond, avec un rire gêné, « *Ben, ben quoi... de toutes façons on n'a pas le choix* ». Et Claire, au collège *Jullian* : « *On m'a balancée, pour des maths et du français, face à une élève du dispositif-relais, placée en foyer d'urgence, avec des problèmes lourds de comportement, limite danger pour l'institution. Ça a été très dur. J'ai fait plusieurs fois appel au principal-adjoint, il m'a écoutée, m'a dit qu'il fallait s'arranger entre nous, et a conclu « vous ferez ce que vous pourrez ! »* »

### NOTES

**26.** Ces observations vont dans le sens de la revendication enseignante que le soutien soit confié aux enseignants, mais elles conduisent aussi à s'interroger sur la pertinence de ce qui est bien une forme de « délestage » dont tous dénoncent les limites. L'aide individualisée fonctionne comme recours externe qui risque fort de laisser intacts la pratique d'enseignement et le processus d'apprentissage en classe.

**27.** Ce qui, même si elle est plus praticable avec dix élèves qu'avec vingt, représente tout au plus une forme élémentaire et classique d'individualisation, extrêmement routinisée, et de longue date, dans la pratique des maîtres.

5) Les petits groupes confiés aux aide-éducateurs, c'est souvent, d'après ce que nous avons observé, la classe en réduction. Il s'agit bien, dans le soutien, d'accueillir les élèves en petits groupes ou individuellement, parce qu'il est apparemment plus simple de travailler avec des petits groupes – et l'on sait qu'est récurrente chez les enseignants la revendication de diminution des effectifs des classes–. En fait, il est *probablement encore plus difficile de travailler avec des petits groupes*, non au niveau de la gestion de la discipline et du fonctionnement du groupe, effectivement allégée, mais au niveau de la prise en compte des processus d'apprentissage de chacun, promise par la mise en petit groupe et jamais attendue du travail en grand groupe. Si, par individualisation, on entend une attention plus grande portée à chaque élève, la réduction de la taille du groupe l'autorise sans doute. Mais s'il s'agit de fonder la pédagogie, et la conduite des apprentissages, ou des réapprentissages, des « remédiations », sur l'analyse des difficultés rencontrées par chacun, il est plus douteux, sur la base des observations faites au cours de cette enquête, que l'on puisse parler d'individualisation.

On est donc souvent en présence d'une *version réductrice du soutien* ou de l'aide aux élèves : les problèmes seraient résolus dans la mesure où il y a moins d'élèves. Si le problème est d'aider les enseignants et d'alléger leurs tâches, c'est exact ; s'il s'agit de soutien aux apprentissages, la réponse est plus douteuse<sup>28</sup>. Opération très difficile sur le plan pédagogique, l'aide individualisée est pourtant facilement laissée aux aide-éducateurs, en faisant comme si avoir un petit groupe d'élèves (ou un seul élève) suffisait à favoriser une remédiation aux difficultés d'apprentissage.

6) Ce qui, en revanche, est indiscutablement à ranger au crédit du travail de l'aide-éducateur, c'est souvent une attention à la *personne* de l'élève ; l'AE est là pour lui, pour elle, il dispose d'un temps qui n'est pas donné à l'enseignant dans sa classe, et cette attention, qui permet à l'élève de sentir que l'adulte est tout à lui, que ce dernier est là pour l'aider, qu'on peut lui faire avouer ses lacunes et tenter de se ressaisir, n'est sûrement pas dépourvue d'efficacité symbolique<sup>29</sup>. Mais, de la même façon que le risque s'observe dans les dispositifs périphériques à l'école, cette attention des aide-éducateurs à la personne peut jouer comme

un voile à l'impossibilité de prise en compte de ses *stratégies d'apprentissage infructueuses*<sup>30</sup>. En d'autres termes, il y a bien prise en charge individuelle, il y a bien prise en considération de la spécificité de chacun des élèves reçus, mais elle s'opère plus aisément dans le registre relationnel – souvent important pour les élèves accueillis – que dans le registre cognitif.



La fréquence de l'implication des aide-éducateurs dans des tâches d'organisation du travail des élèves, d'aide et de soutien au sein de l'établissement, signifie que l'établissement considère (dorénavant ?) que tout cet appui aux élèves *fait partie de son rôle et de sa responsabilité* ; manière d'illustrer, peut-être, le « mot d'ordre » ministériel récent selon lequel « l'école doit être à elle-même son propre recours ». Mais elle illustre aussi que cela ne fait *pas nécessairement partie du rôle des enseignants* eux-mêmes ; inscrivant ainsi dans les corps (professionnels) et dans la division du travail, que cela ne relève pas, définitivement, du métier d'enseignant.

Ce qui n'est pas sans conséquence sur l'appréciation à porter sur la thématique de l'« aide individualisée ». On peut craindre que, en dépit de l'engagement et parfois de l'inventivité pédagogique indéniables dont font preuve certains aide-éducateurs, la règle soit plutôt que l'« aide individualisée » mise en œuvre aujourd'hui dans les établissements primaires et secondaires ne soit pas à la hauteur de ce qu'elle promet ou laisse espérer. On sait que c'est là une affaire extrêmement complexe, même pour des professionnels formés, expérimentés, qui sont les premiers à en reconnaître la difficulté. Les conditions de pertinence et d'efficacité d'une « aide individualisée », qui étaient suggérées plus haut, ne semblent donc

#### NOTES

28. On touche par là à des questions relatives à la compétence des aide-éducateurs, qui seront abordées plus loin.

29. On sait par ailleurs que c'est cette fonction d'« espace intermédiaire » qui fait le succès des dispositifs d'appui au travail scolaire, qu'ils soient marchands ou gratuits. Voir *Cours particuliers*, op. cit. ou *L'accompagnement scolaire*, op. cit.

30. On a pu noter ce phénomène dans l'accompagnement scolaire, comparé aux cours particuliers, Voir D. Glasman, *L'accompagnement scolaire*, op. cit., chapitre 3.

pas vraiment réunies ; elle revêt le plus souvent un caractère réducteur, si l'on se réfère à ce qu'à suivre Bruner, exigerait une véritable « tutelle dans l'apprentissage ». De ce point de vue, il se pourrait bien que l'individualisation soit plus un faux-semblant qu'autre chose. Alors que l'« aide individualisée », dont le système éducatif a reconnu dans ses textes l'utilité et la nécessité, pourrait représenter une avancée très

sensible dans la démocratisation de la réussite, la vigilance reste de mise : même limitées, et donc partielles, les enquêtes montrent qu'il est à craindre qu'elle ne fonctionne souvent de fait, aujourd'hui, que comme une sorte d'emblème moderniste, voire, dans les situations les plus extrêmes, comme une sorte d'accompagnement de l'exclusion scolaire.

# L'aide individualisée, entre impulsion institutionnelle, pratiques innovantes et recherche en éducation

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *L'aide individualisée est la conséquence logique d'un choix d'éducation de masse mis en application par un ensemble de mesures institutionnelles. Celles-ci ont d'abord concerné l'école primaire et le collège pour s'étendre à présent de la maternelle au lycée.*

*La mise en oeuvre de ces mesures par les acteurs du système exige le développement de compétences professionnelles spécifiques qui interrogent le métier d'enseignant dans sa capacité d'adaptation et d'innovation. Ces mesures d'ordre pédagogique proposées par l'institution prennent en compte les avancées dans les champs de recherche qui intéressent l'éducation : la sociologie, la psychologie, la didactique.*

### □ UN ENJEU SOCIAL ET INSTITUTIONNEL

La grande majorité des auteurs, dans les articles qu'ils nous proposent sur l'aide individualisée, se réfère aux recommandations émanant de l'institution. Cette attention privilégiée traduit l'évolution de ce qui était d'abord une préoccupation particulière de notre système éducatif et qui en devient, peu à peu, depuis la loi d'Orientation de 1989, le cadre de référence. Viser l'accueil et la réussite, à l'école, au collège et à présent au lycée, du plus grand nombre d'élèves suppose de se confronter à une éducation de masse, à l'hétérogénéité croissante des publics accueillis, à la diversité des cultures et des parcours scolaires. Ce choix éducatif et social est un enjeu fort, car s'il est signe de progrès démocratique, il suppose de la part de l'institution une adaptation à ce nouveau public et entraîne nécessairement des changements dans les pratiques des acteurs.

Au modèle traditionnel d'enseignement fonctionnant sur une pédagogie collective s'adressant à un groupe homogène d'enfants considérés comme progressant au même rythme, se substitue un autre modèle, fondé sur des réponses pédagogiques et éducatives sinon adaptées à chacun, du moins à des groupes beaucoup plus restreints.

La gestion des différences s'effectue pour l'institution dans le souci de l'équité. Cette préoccupation suppose de gérer les rythmes différents des apprentissages. Elle se garde de stigmatiser les

**Nicole BRAXMEYER,**  
Bureau de l'évaluation des pratiques  
et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse  
Direction de l'évaluation et de la prospective

difficultés scolaires, refuse que la constitution de structures particulièrement consacrées à l'aide soit utilisée comme des filières de relégation.

Cette conception de l'éducation ne va pas sans des difficultés de mise en place et d'adaptation. Ainsi, par exemple, malgré l'organisation en cycles de l'école primaire, enseignants et parents d'élèves raisonnent toujours en niveaux de classe à un âge scolaire déterminé. Les réformes, les rénovations et les propositions pour l'avenir du collège témoignent à la fois de la volonté et de la difficulté pour l'institution à accompagner cette évolution. Du collège unique au collège pour tous, puis au collège pour chacun, les dispositifs et structures ne manquent pas. Depuis la mise en place des modules, le lycée est gagné à son tour par cette préoccupation, que ce soit par la mise en place spécifique de l'aide en classe de seconde, ou par d'autres domaines d'enseignement s'inscrivant dans le même mouvement de prise en compte des apprentissages et du travail individuel ou collectif de l'élève.

Cette évolution éducative s'effectue sur la toile de fond de la déconcentration et de la décentralisation, se situant, de fait, au cœur des grands débats autour de la répartition des compétences décisionnelles sur le territoire français. La responsabilité de la réponse à apporter aux besoins de l'individu-élève en termes de formation, d'éducation et d'aide aux apprentissages est confiée aux acteurs locaux par le biais de projets académiques et de projets d'établissement. Au niveau académique comme au niveau de l'établissement scolaire, chaque territoire doit être son propre recours dans le cadre de la globalisation des moyens et de la contractualisation des projets et des actions.

Prudence ou choix délibéré, volonté de changement en évitant l'imposition, souci de ne pas heurter les enseignants, l'institution invite de plus en plus le terrain à inventer des réponses, à innover.

Ce choix laissé aux territoires ne se fonde pas sur une définition exacte ou tout au moins une finalité précise de l'aide individualisée. Aussi, deux questions surgissent qui tiraillent enseignants, chercheurs et institutionnels :

– Est-ce aider l'élève à puiser, lui aussi, dans ses propres ressources – sociales, culturelles, psychologiques, cognitives ou affectives – pour accéder aux savoirs, à la formation et obtenir les diplômes de

références (brevet des collèges, baccalauréat, diplômes professionnels) ?

– Est-ce aider l'élève à se conformer à un modèle culturel et social hérité de l'histoire de notre système éducatif ?

En somme, que l'on se situe dans l'une ou l'autre de ces deux perspectives, comment faire en sorte que l'élève échappe à la reproduction sociale, modèle dont le spectre hante les questions sur l'éducation et comment lui donner les clés d'accès aux codes scolaires, culturels et sociaux préétablis pour lui ?

## □ DES LIGNES DE FORCE POSITIVES ET DES RÉSERVES

Si l'aide individualisée ne peut être définie exactement, du moins les auteurs de ces articles contribuent-ils à en circonscrire le champ d'action. Aider individuellement l'élève, c'est l'aider dans la réalisation d'une tâche scolaire devant laquelle il est en principe seul. Le résultat de cette tâche doit permettre de vérifier l'acquisition d'un apprentissage. Aider l'élève dans son travail personnel est une activité reconnue des collèges et lycées du XIX<sup>e</sup> siècle. Un peu oubliée au cours du XX<sup>e</sup> siècle, cette activité est bel et bien réhabilitée comme en témoignent les actions innovantes analysées. En formation initiale des élèves, il ne s'agit pas de l'individualisation telle qu'elle est conçue en formation continue des adultes où le formé pilote lui-même son parcours de formation en fonction de ses besoins et de son projet de formation (par exemple le système de réponse individualisée de formation – SRIF) ; cependant quelques points s'en rapprochent : la nécessité de repérer les besoins des élèves, la relation d'écoute, une conception collective de l'enseignement. Malgré ces paramètres, les actions pédagogiques relatives à l'aide individualisée se situent souvent à côté de l'enseignement traditionnel des programmes.

### **Le développement d'une relation duelle à l'écoute de l'élève**

Les évaluations diagnostiques ou spécifiques, les entretiens d'explicitation ou la pratique de l'auto évaluation ont pour objectif de faire comprendre aux

enseignants et de faire prendre conscience à l'élève où il se situe, comment il s'y prend pour y parvenir, quel est son processus d'apprentissage au regard des exigences d'une formation ou des étapes d'un programme. Ce travail autour de la métacognition, pour être efficace, a besoin de se développer dans une relation de confiance puisqu'alors, l'enseignement et l'éducation ne se situent plus dans le domaine de la sanction de la faute ni de la stigmatisation de l'erreur ou de la difficulté. L'engagement consenti de la part de l'enseignant comme de l'élève dans une relation réellement contractualisée se nourrit de toute une clarification de ce qu'est le métier d'élève au travers des tâches scolaires qui lui sont demandées et de la signification et du sens d'apprendre. Cette relation tuteur/tutoré est le fondement de toute relation pédagogique quel que soit le niveau d'enseignement observé, du premier degré jusque dans l'enseignement supérieur.

### **Une conception collective de l'enseignement**

Du répétiteur aux aide-éducateurs, en deux siècles – ce qui s'inscrit déjà dans un temps long – l'aide et l'accompagnement au travail personnel de l'élève n'ont pas manqué d'interroger ce que sont l'acte d'enseigner et les compétences spécifiques requises, complémentaires ou concurrentielles relatives aux tâches qui caractérisent ces deux types d'activités. D'autres acteurs, au sein de l'établissement scolaire, interviennent également dans l'accompagnement des apprentissages qu'ils soient scolaires ou sociaux (aide-éducateurs, conseiller d'éducation – CPE, conseiller d'orientation-psychologue – COP, etc.). Ce fonctionnement entraîne souvent des crispations sur la répartition et la hiérarchisation de ces tâches. L'aide individualisée met en évidence une conception collective de l'éducation et de l'enseignement qui se construit autour d'un projet pédagogique, à la fois global au sein de l'établissement scolaire et spécifique à chaque élève. Ce projet ambitieux ne peut se mettre en place sans une professionnalisation du métier prise en charge par la formation initiale et continue des acteurs qui s'appuie, entre autres, sur des domaines de proximité tels que la sociologie ou la psychologie. C'est à cette condition que la confusion

des rôles et les conflits de territoires pourront être déjoués.

### **La nécessité de l'évaluation des élèves et l'efficacité des actions de l'aide**

L'aide individualisée suppose, de toute évidence, de repérer les élèves concernés, de cerner leurs besoins et de réguler les apprentissages. Les évaluations nationales sont proposées dans ce sens-là. Ainsi, la plupart des activités consacrées à l'aide individualisée commencent nécessairement par le repérage de la difficulté scolaire en vue de son traitement. Cependant, la plupart du temps, les évaluations pratiquées par les enseignants dans le cadre de la classe demeurent classiques, sous forme de contrôles s'adressant collectivement au groupe. Ainsi l'efficacité des actions d'aide ou de remédiation développées auprès de ces élèves, à partir de l'expertise des enseignants, est difficilement évaluable en cours traditionnel. Les effets de l'aide se mesurent en réalité au travers des résultats scolaires. Ces résultats chiffrés, exigés par l'institution, rythmant la prédiction ou la décision d'un passage en classe supérieure, d'une orientation ou de la délivrance d'un diplôme, traduisent faiblement les progrès des élèves – progrès parfois infimes en termes de moyenne mais souvent précieux en termes de pédagogie –. Comment, alors, encourager ceux qui pratiquent l'aide et ceux qui en bénéficient ?

### **Les difficultés inhérentes à l'aide**

L'institution encourage l'innovation et offre une panoplie de dispositifs et de structures qui semblent se situer plutôt en parallèle aux enseignements disciplinaires et au groupe classe défini en début d'année scolaire. Il semble encore difficile de prendre en compte l'aide individualisée au cœur même des disciplines, à l'intérieur de la classe traditionnelle et dans la manière dont se font les apprentissages en son sein, même si de nouveaux environnements de travail tels que les TIC ou de nouvelles organisations contraignent à réinterroger la didactique. À cet égard on peut relever que :

– en dépit des différents types d'aide proposés, il s'avère que les élèves concernés ne sont pas toujours

ceux qui en ont le plus besoin et parfois l'aide individualisée est détournée des finalités qui lui étaient assignées.

– de manière plus générale, l'aide individualisée n'est pas la pédagogie différenciée puisque les élèves non concernés par cette démarche en sont écartés.

– les personnes qui prennent en charge l'aide et les élèves qui en bénéficient, les lieux et les moments où elle se déroule, les outils spécifiques utilisés pour la développer, demeurent encore à côté de l'enseignement traditionnel.

– Il semble que lorsque les tâches d'aide sont dévolues à des acteurs non-spécialistes, tels que les aide-éducateurs, les activités proposées aux élèves sortent difficilement de la répétition du cours ou des exercices donnés en classe, faisant perdurer un modèle pédagogique dont on mesure mal l'efficacité.

Cependant, l'éventail des pratiques d'aide individualisée mériterait sans doute une exploration plus approfondie à partir de questionnaires d'enquête proposés à un échantillon représentatif de personnels intervenant dans l'aide individualisée.

## □ UNE IMPOSSIBLE DÉFINITION

L'analyse des instructions officielles concernant les dispositifs mis en place au collège pour satisfaire les besoins particuliers de chaque élève dans une éducation de masse, a montré combien la notion d'aide est difficile à définir. Une série d'actions, sans ordre de préséance, contribuent cependant à en cerner les contours : aider individuellement un élève, c'est soutenir, accompagner, diagnostiquer, différencier, consolider, remettre à niveau, prendre en charge, regrouper, approfondir, remédier, valoriser...

Mais au-delà de ces actions, aider l'élève dans les tâches scolaires c'est interroger les convictions personnelles de ceux qui la mettent en place. L'aide individualisée s'inscrit dans un domaine de compétence professionnelle ancrée dans une éthique humaniste prenant en compte les potentialités de chaque individu que l'École a pour mission de révéler. Dans le champ professionnel de l'éducation, ces convictions ont besoin de s'ouvrir à des secteurs élargis, de se référer à des modèles théoriques issus

de la sociologie, de la psychologie, des sciences de l'éducation, et de la didactique.

Le contexte économique et social dans lequel s'inscrit notre système éducatif tend à privilégier l'individu sur le groupe. Cette centration sur l'individu se veut un gage de progrès et d'émancipation mais ne doit pas occulter le fait que l'individu se construit en interaction avec le monde et autrui. Là aussi l'éclairage de la sociologie peut être une référence pour l'enseignant.

On ne saurait intervenir dans le champ éducatif sans connaître les travaux de recherche en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Pour autant, il ne s'agit pas de transformer l'enseignant en psychologue, ce n'est pas son métier et il n'en a pas la compétence. Il s'agit plutôt de l'aider à se prémunir contre toute tentation de « psychologisation » de la difficulté scolaire ou comportementale qui renverrait cette difficulté à la seule sphère personnelle ou familiale de l'élève.

Enfin, la question de l'apprentissage et de la didactique des disciplines est la plus délicate à appréhender. Pourtant, dans cette perspective, l'aide individualisée s'inscrit de fait dans le courant de la pédagogie différenciée. Mais nous avons vu que si l'on sait aider individuellement à côté de la classe, on sait moins différencier l'enseignement et les apprentissages dans son enceinte et au sein de chaque discipline. Se pencher sur la construction des savoirs et leur appropriation par l'élève, se confronter aux processus cognitifs se révèle être une des tâches les plus ardues pour les enseignants. Le levier le plus important dans ce domaine serait l'évaluation formative admise comme partie intégrante de l'apprentissage et de la formation.

## □ GLISSEMENT PROGRESSIF DES MODÈLES

Les points de vue systémiques et complémentaires que nous offre cet ensemble d'articles sur la question de l'aide individualisée font apparaître que cette thématique cristallise, à l'intérieur de l'enseignement, l'évolution des modèles de fonctionnement de notre société :

- Évolution du modèle institutionnel qui passe d'un système centralisé, impositif, à un système décentralisé invitant à l'innovation,
- Évolution du modèle social qui encourage l'accès à l'éducation du plus grand nombre tout en se préoccupant de l'individu.
- Évolution du modèle culturel qui interroge la culture de référence commune, accessible à tous selon des codes ne relevant plus de l'implicite.
- Évolution du modèle professionnel de l'enseignant qui n'a plus exclusivement la mission de transmission

du savoir, mais se fonde sur une relation duelle enseignant/élève et développe la réflexion sur les apprentissages, dans un métier de moins en moins individuel.

Le regard des auteurs, depuis leur place respective, contribue, de toute évidence, à clarifier les rôles de chacun, à préciser à qui s'adresse l'aide, quelles formes elle peut prendre, qui la prodigue et quelles interrogations demeurent. Ce recueil d'articles témoigne des choix, des contraintes, des tensions, des prises de risque, que suppose le souci permanent d'efficacité pour la réussite des élèves. ■



Abstracts  
Zusammenfassungen  
Resúmenes

**Boarding during secondary studies**

Sophie O'Prey

Nearly one in five pupils is a boarder for at least one year during secondary education. Use of this facility is most widespread during studies at the *lycée* (higher secondary education), particularly amongst vocational students, while it is much rarer amongst lower secondary students. Whatever the type of establishment, it is the children of farmers, craftsmen or shopkeepers who most frequently attend boarding facilities. Few foreign students are concerned, and girls are always under-represented. During lower secondary education, many boarders had encountered learning difficulties during their primary studies, and this type of accommodation is often accompanied by less good results. In contrast, at vocational *lycées*, boarders tend to be the better students and often experience the greatest success.

**Improving the documentation skills of pupils: the suggestions of teachers in secondary education**

Chi-Lan Do

Assembled in 1999, these suggestions to improve pupil skills in documentation sketch a portrait of teachers more than ever attached to the «learning skills» of their pupils, and who care about maintaining the transmission of basic skills and introducing new practices. In the face of the multiplicity of resources available, teachers are only too aware of the urgent need to teach pupils how to master the tools at their disposal, and to select, classify and criticise information. These concerns require changes to the organisation of teaching to render it closer to the pupil, with a preference for cross-disciplinarity and learning by exploration, in a class where teaching extends to cover data and communication thanks to the use of TICE (information and communications technologies) and with the support of a documentation and information centre which is designed not only as a facility for data collection but also for training. The essential role of teaching support staff is emphasised, notably that of school librarians, as well as the need for teacher training oriented towards the use of information and communication technologies.

**“Individual support” in lower secondary schools in the context of annual government circulars from 1989 to 2002**

Jeanne Benhaïm

The principal aim of this article is to study (through the annual government circulars which concern lower secondary schools and have been promulgated since the orientation law) the introduction and development of terms designating the principal methods envisaged to help pupils. This task is not easy, because many definitions remain unclear: some systems, although different, may have the same name, and the same term may designate both an item in a system and the system itself; above all, they are closely intertwined, for example, «Russian doll systems», «phoenix systems» or «immediate systems». However, all these systems have been implemented with the aim of managing the specific needs of pupils. They may more specifically target pupils with learning difficulties or seek to satisfy the special needs of all pupils.

**Individualising the work of pupils: opportunities suggested by innovators**

Danielle Alexandre

This article is based on a body of some fifty monographs compiled in 2001 by teaching teams which had implemented programmes to individualise the work of pupils in primary, lower secondary and higher secondary education.

These monographs provide an opportunity to describe some of the situations which give rise to the implementation of individual support. It appears that after the essential phase of identify a pupil's needs, the most common procedures are a discussion between the teacher and pupil, the reaching of a reciprocal agreement or contract on the need for support and its application, all of which constitute a break with normal classroom practices. The different tools employed in these learning situations (which are truly novel as they are centred on the pupil) are reviewed. The different activities encourage the pupil to speak out, allow him to manage his mistakes more successfully and particularly to ensure more tangible results of his learning. Individual support requires a new approach to pupils, and this new perception may mean a teacher will need to call into question any previous perceptions of his or her professional identity.

## ENGLISH

### The role of training in the design and conduct of individual support

Françoise Clerc

As a professional activity, the design of an individual support programme must be considered as a problem-solving exercise. In this context, training (whether it is initial or continuing) must provide the appropriate resources: means of practical and theoretical diagnosis (notably in the area of psychology), flexibility of attitude and capitalisation upon solutions and experience. Above all, any training must be preceded by a detailed analysis of professional practices, so as to highlight the approaches adopted when providing support, and assess their degree of relevance. In many cases, this analysis will reveal the need to accompany training by other measures concerning the management of establishments and the working organisation of all professionals, as aid can only be effective if it results from cooperation and, above all, from the satisfactory organisation of pupils' work. Training does not provide a universal panacea to all the questions raised by individual support.

### Individual support in primary schools

Bernard Gosso

Primary education is the setting for continuous movement which, through the application of different measures and systems, enables the entry and success of all pupils, whatever their differences. However, the actual results achieved do not measure up to the intentions expressed, and individual support cannot be achieved through the simple application of decrees, however generous they may be and despite their broad pedagogical content. Pedagogical differentiation results from the difficulties encountered by teachers in implementing these practices, and when problems arise in taking account of such differences, teachers start to think that they have been insufficiently trained to achieve this task; consequently, they tend to shift educational responsibility onto specialised staff or structures. The implementation of individual support necessitates the consideration of various theoretical aspects, in order to facilitate the achievement of concrete and sustained results from expression of good intentions.

### The «reading workshop», a system to provide individual support for pupils in the first year of secondary education

Isabelle Robin

At the *Collège Pierre Mendès France*, in the 20th arrondissement of Paris, a special unit has been set up to deal with pupils whose national evaluation results at entry into lower secondary education mean that they would benefit from individual support in the context of a working group. In this case, individual support does not only take account of their national evaluation scores, but also of their response to the offer of aid. This analysis, carried out jointly by a teacher and pupil, forms the basis for sustained dialogue throughout the year, and the necessary initiator of all activities carried out in the context of this unit. The system is mainly focused upon reading, and thus requires the recognition of skills and the implication of all participants in the project.

### Secondary pupils with learning difficulties: a local observation and proposals for individual support

Bruno Suchaut

For some years now, the management of pupil diversity has been the subject of considerable debate, both at the level of the education system and within separate establishments. The principal questions concern the actions to be implemented to allow all pupils to acquire a common base of knowledge and skills during the four years of lower secondary education. Numerous systems have been developed in recent years: remedial teaching, differentiated pedagogy, individual support, reorganisation of timetables, the grouping of pupils, diversified careers, etc., but tangible results have not always been observed. A worrying percentage of pupils still enter lower secondary education with serious learning difficulties. Their future in secondary education is thus compromised and their learning career often laborious, leading to orientations which are more endured than desired.

### Individual support and assisted learning for pupils in the first year of higher secondary education

Marc Fort

Individual support modules in the first year of higher secondary education are systems which are implemented to deal with the heterogeneity of pupils and assist them throughout the learning process. This most recent mission for teachers has proved difficult to implement but is more than ever essential at a time when, paradoxically, the tools used for this purpose no longer seem to suffice for pupils who arrive in secondary education with major learning difficulties.

**Individual support – it takes two to be effective!**

Jacky Beillerot

In the panoply of terms which have become fashionable in the field of education or elsewhere, individual support is a very recent expression which smacks of innovation. However, the phenomenon it describes has existed for very long time, in the family-based education of children. In teaching terms, individual support often suggests poverty, being oriented towards underprivileged children. But in fact it can take on many forms, even including support for a student's thesis work at university. This situation reveals the true nature of individual support: two people with shared efforts, pleasures and responsibilities, where the challenges for both the helper and the helped are undeniable. It is a contract which, in some cases, arises from a demand, becomes a longstanding relationship and then ceases. The objective is an approach and desire which, if it is to succeed, must not become overwhelmed by the apparent bureaucratic formality of the system: individual support is first of all a question of people.

**Continuing training in individual support: the skills which need to be developed**

Jean-Paul Udave

In addition to the diversity of training projects available in the Academy of Montpellier to assist teaching teams in the implementation of institutional reforms or innovative actions related to individual support, all activities have the common aim of seeking to develop the skill or skills deemed necessary to provide this support. Indeed, help for pupils requires considerable professional mastery in the areas of listening, empathy, metacognition and reflection in terms of the didactics and epistemology of the subject, together with a good knowledge of the pupils in question and the principal theories of learning. These skills, allied with the practical experience of the team and the orientation of the project, can increase the efficacy of individual support.

**A combination of classwork and individual study: back to an extinct pedagogical model**

Philippe Savoie

Until the early decades of the 20th century, individual study by pupils was at the heart of secondary teaching, overseen by a body of supervisors and tutors. This system, arising out of the objectives and teaching methods which prevailed for classical studies, was gradually eroded by the modernisation of courses and teaching practices, before succumbing to the decline of boarding schools and the effects of mass education. In parallel, some activities outside the classroom were included in the teaching function, despite the importance attached teachers to the categorisation of tasks and fears that their profession might become devalued. This reminder of the historical roots of secondary teaching aims to put into perspective the questions of individual support for pupils and of the sharing of pedagogical tasks within an establishment.

**Questions and challenges concerning individual support systems at entry into higher secondary education**

Nicolas Euriat

Based on an in-depth study of official decrees published in the Laws and Regulations collection, this article examines the different challenges relative to the implementation in *lycées* of «individual support at entry into higher secondary education», and highlights the principal social and pedagogical challenges involved. «Individual support at entry into higher secondary education» is proposed to pupils who may be destabilised by the discovery of a new learning and social environment. The question is then to know how far this system can indeed help them, and in which areas. It is necessary to highlight the objectives given to the system by the establishment, the resources brought into play and the questions raised relative to its implementation. What problems are encountered when implementing a new and innovative system which will nonetheless remain consistent and sustainable, in the context of the needs which must be satisfied?

**Questions on individual support**

Dominique Glasman

Amongst the measures promulgated by the Ministry in September 2002, the implementation of «individual support» for pupils in lower secondary education was once more in the forefront. For several years now, through a variety of systems which have been more or less well integrated by classes or establishments or set up in parallel, «individual support» has been proposed to pupils because, as explained by a Minister not so long ago, *«schools must provide this help themselves, as one of the duties of the education system, if they are to fulfil their mission.»*

This aim of this article is to question the emergence of this mechanism and to question the form (or rather the different forms) under which it will be implemented. In this respect, the author bases his argument on recent research carried out in schools concerning the tasks entrusted to «education assistants». The introduction of these assistants, since 1997, has provided an opportunity to reactivate and implement the idea of individual support. Indeed, in many cases, this is one of the tasks they have been allocated.

**Individual support: between institutional impetus, innovative practices and educational research**

Nicole Braxmeyer

Individual support is a logical consequence of policies for mass education, applied through a cohort of institutional measures. These initially concerned primary schools and lower secondary education, and have now spread to pre-schools and lycées.

Implementation of these measures by actors in the system requires the development of specific professional skills which call into question the abilities of teachers to adapt and innovate.

These pedagogical measures, proposed by the education system, take account of advances in the areas of research which are of particular relevance to education: sociology, psychology and didactics.

## DEUTSCH

### Das Internat im höheren Schulwesen

Sophie O'Prey

Fast 20 % aller Schüler absolvieren im höheren Schulwesen wenigstens ein Jahr auf einem Internat. Die häufigste Internatsform ist das Gymnasium, insbesondere dessen berufsbildende Zweige, weniger geläufig ist das Collège. Unabhängig von der Schulart sind es stets Kinder von Landwirten, Handwerkern oder Kaufleuten, die am häufigsten ein Internat besuchen. Ausländische Schüler auf dem Internat sind selten, Mädchen sind unterrepräsentiert. Internatsschüler, die ein Collège besuchen, hatten in vielen Fällen in der Grundschule schulische Schwierigkeiten; der Schulweg geht folglich mit weniger guten schulischen Leistungen einher. Beim berufsbildenden Gymnasium hingegen sind es eher die besseren Schüler, die sich für das Internat entscheiden; der Schulweg geht in der Regel mit besserem schulischen Abschneiden einher.

### Die dokumentarischen Fähigkeiten der Schüler verbessern – wozu Lehrer im höheren Schulwesen raten

Chi-Lan Do

Die 1999 zusammengestellten Vorschläge zur Verbesserung der dokumentarischen Fähigkeiten der Schüler lassen ein Lehrerbild erkennen, welches mehr denn je dem "Lernenkönnen" der Schüler verschrieben ist, gleichzeitig aber weiterhin Grundkenntnisse vermitteln und neue Lernmethoden integrieren möchte. Angesichts der Vielzahl an verfügbaren Ressourcen ist den Lehrern bewusst, dass die Schüler dringend lernen müssen, die entsprechenden Instrumente zu nutzen und die erhaltenen Informationen zu sichten, einzustufen und in Frage zu stellen. Diese Zielsetzungen erfordern ein anderes, schülernaheres Unterrichten, das auf Interdisziplinarität und *learning by doing* setzt, in einem schulischen Umfeld, das dank der IKTB (Informations- und Kommunikationstechnologie im Bildungswesen) zunehmend die Informations- und Kommunikationstechnologie mit einbezieht und von Informations- und Dokumentationszentren unterstützt wird, die nicht mehr nur Informationssysteme sondern auch ein Bildungsinstrument sein wollen. Der Artikel unterstreicht die Rolle sämtlicher am Unterricht beteiligter Akteure, insbesondere der Dokumentare, sowie die Notwendigkeit, die Lehrerausbildung auf den pädagogischen Einsatz der IKTB auszurichten.

### Die "individuelle Hilfe" im Collège in den Rundschreiben zu den Schuljahren 1989 bis 2002

Jeanne Benhäm

Hauptanliegen dieses Artikels ist es, anhand der Rundschreiben zu den Schuljahren seit dem Orientierungsgesetz zu untersuchen, welche Bezeichnungen für die wichtigsten Modalitäten der Schülerhilfe eingeführt wurden und wie sich diese entwickelt haben. Keine leichte Aufgabe, gibt es doch zahlreiche begriffliche Überschneidungen: So tragen verschiedene Instrumente mitunter denselben Namen oder ein Begriff bezeichnet sowohl einen Bestandteil einer Methode als auch die Methode selber; zudem sind die Methoden äußerst verschachtelt, wie am Beispiel der "verschachtelten Hilfe" (*dispositifs en poupées russes*), der Phönix-Hilfe (*dispositifs-phénix*) oder der Blitzhilfe (*dispositifs-éclairés*) deutlich wird. Eines jedoch ist sämtlichen Instrumenten gemein: Sie alle wurden eingeführt, um spezifischen Anforderungen der Schüler nachzukommen. Mal haben sie die besonderen Schwierigkeiten einzelner Schüler zum Inhalt, mal die Anforderungen aller.

### Die Arbeit der Schüler individuell gestalten – innovative Wege aufzeigen

Danielle Alexandre

Grundlage für diesen Artikel ist ein Korpus von rund 50 im Jahr 2001 erschienenen Monographien, welche von Pädagogen Teams verfasst wurden, die Maßnahmen zur individuellen Gestaltung der Arbeit in Grundschule, Collège und Gymnasium entwickelt haben.

Anhand ihrer Aussagen lassen sich verschiedene Situationen erkennen, die Ausgangspunkt für die Einführung individueller Hilfe sein können. Unumgänglich ist erst einmal die Bedarfsermittlung des Schülers. Auf sie folgt meist ein Dialog zwischen Lehrer und Schüler, der Abschluss eines gegenseitigen Abkommens oder Vertrages zwischen diesen beiden sowie die Ausübung einer Tutorschaf – alles Vorgänge, die mit der gewohnten Praxis des Klassenunterrichts brechen. Der Artikel lässt die verschiedenen Instrumente, die in diesen Lernsituationen eingesetzt werden, Revue passieren: Sie sind allesamt neu, da schülerzentriert. Die Aktivitäten regen den Schüler an, Sachverhalte in Worte zu fassen, ermöglichen ihm, besser mit seinen Fehlern umzugehen und vor allem, seinem Lernen Sinn

**Die Bedeutung der Ausbildung für die Konzeption und Durchführung von individueller Hilfe**

Françoise Clerc

zu geben. Die individuelle Hilfe macht es erforderlich, den Schüler in einem neuen Blickwinkel zu sehen – wobei die neue Wahrnehmung des Schülers soweit gehen könnte, das bis dato vorherrschende Berufsbild in Frage zu stellen.

Als professionelle Maßnahme betrachtet, muss die Konzeption von individueller Hilfe als Problemlösung angesehen werden. Die Ausbildung – sei es nun die Erstausbildung oder eine Weiterbildung – muss dem Lehrer die hierfür geeigneten Mittel an die Hand geben, Wege aufzeigen zur praktischen und theoretischen Diagnose, insbesondere im Bereich der Psychologie, flexible Darstellungsmöglichkeiten sowie Mittel zum nutzbringenden Einsatz von Lösungen und Erfahrungen bieten. Vor allem aber müsste jeder Ausbildung eine sorgfältige Analyse der Lehrmethoden vorausgehen, um aufzudecken, welcher Logik die Hilfe folgt und inwiefern sie schlüssig ist. Eine solche Analyse würde in vielen Fällen die Erfordernis aufdecken, der Ausbildung andere Maßnahmen bezüglich der Verwaltung der schulischen Einrichtungen und der Arbeitsorganisation der Lehrerschaft zur Seite zu stellen – schließlich kann Hilfe nur dann wirksam sein, wenn sie das Ergebnis einer Zusammenarbeit und vor allem einer Organisation der Arbeit der Schüler ist. Die Ausbildung an sich kann keine universelle Antwort auf die Fragen der individuellen Hilfe darstellen.

**Die individuelle Hilfe in der Grundschule**

Bernard Gossot

Die Grundschule wird geprägt von dem kontinuierlichen Bestreben, anhand verschiedener Maßnahmen und Einrichtungen die Aufnahme und den Erfolg aller Schüler zu gewährleisten, seien diese noch so unterschiedlich. Die Realität jedoch wird diesen hehren Absichten nicht gerecht – für die Umsetzung der individuellen Hilfe reicht es nicht, die Texte – und seien diese noch so großzügig – anzuwenden, auch wenn sie einen hohen pädagogischen Gehalt haben. Die pädagogische Differenzierung hat ihren Ursprung in einer durch die Lehrer nur schwer umzusetzenden Praxis. Wird die Berücksichtigung der Unterschiede zu einer schwer wahrzunehmenden Aufgabe, kommen die Lehrkräfte zu der Überlegung, dass sie hierfür nicht ausreichend ausgebildet sind; folglich neigen sie dazu, die erzieherische Verantwortung spezialisierten Personen oder Einrichtungen zu übertragen. Die individuelle Hilfe macht es erforderlich, bestimmte theoretische Fragen anzusprechen, um den Schritt von der erklärten Absicht zur soliden und beständigen Realität zu erleichtern.

**Der "Lese-Workshop" – individuelle Hilfe für Sechstklässler**

Isabelle Robin

Am Collège Pierre Mendès France im 20. Arrondissement von Paris wurde eine spezifische Einrichtung geschaffen, die Schülern, die aufgrund ihrer Ergebnisse bei den nationalen Einstufungstests zu Beginn der sechsten Klasse auffallen, im Rahmen einer Gruppenarbeit eine individuelle Hilfe bieten soll. Die individuelle Hilfe berücksichtigt in diesem Fall nicht nur das Punkteergebnis der Schüler beim Einstufungstest sondern auch deren Antworten. Die Analyse, die gemeinsam vom Lehrer und dem jeweiligen Schüler durchgeführt wird, ist Ausgangspunkt für einen kontinuierlichen, das Jahr über weitergeführten Dialog und unabdingbare Voraussetzung für sämtliche Aktivitäten innerhalb der Einrichtung. Damit beruht die Einrichtung, die sich in erster Linie auf das Lesen konzentriert, auf der Anerkennung der Fähigkeiten und dem aktiven Mitwirken aller am Projekt Beteiligten.

**Problemschüler am Collège: eine lokale Bestandsaufnahme und Vorschläge für individuelle Hilfe**

Bruno Suchaut

Das Management der Verschiedenartigkeit der Schüler ist seit mehreren Jahren Gegenstand reiflicher Überlegungen und zwar sowohl innerhalb der jeweiligen Schulart als auch lokal innerhalb der einzelnen Lehranstalten. Man fragt sich in erster Linie, welche Maßnahmen es den Schülern ermöglichen könnten, während der vier Jahre auf dem Collège einen gleichen Kenntnisstand und gleiche Fähigkeiten zu erwerben. Eine Vielzahl von Einrichtungen wurde während der letzten Jahre entwickelt: Stützkurse, Hilfsmaßnahmen, "differenzierte Pädagogik", individuelle Hilfe, Zeitplanung, Umgruppierung von Schülern, diversifizierte Laufbahnen, etc., ohne, dass diese immer zu spürbaren Ergebnissen führen würden. Nach wie vor hat ein beunruhigend großer Anteil an Schülern beim Eintritt in die sechste Klasse ernsthafte Lernschwierigkeiten. Dies beeinträchtigt ihre Zukunft im höheren

## DEUTSCH

Schulwesen. Ihre meist mühselige Laufbahn folgt damit in der Regel eher notgedrungen einer bestimmten Orientierung, als weil dies so gewünscht wäre.

### Individuelle Hilfe und betreutes Lernen in der zehnten Klasse

Marc Fort

Die Nachhilfemodule sowie die individuelle Hilfe in der zehnten Klasse wurden eingerichtet, um die Heterogenität der Schülerschaft zu reduzieren und den Schülern ein betreutes Lernen zu ermöglichen. Letzteres erweist sich für die Lehrer als schwierige Aufgabe, ist jedoch umso unentbehrlicher, als paradoxer Weise die hierfür ins Leben gerufenen Maßnahmen für Schüler, die mit größerem Leistungsrückstand auf das Collège gekommen sind, zu diesem Zeitpunkt nicht mehr auszureichen scheinen.

### Zur individuellen Hilfe gehören zwei!

Jacky Beillerot

Unter der Vielzahl an Formulierungen, die auf dem Gebiet der Erziehung und anderenorts Mode sind, gibt sich die neu hinzugekommene "individuelle Hilfe" einen innovativen Anstrich. Tatsache ist jedoch, dass das von ihr bezeichnete Phänomen im Rahmen der familiären Kindererziehung schon lange existiert. In pädagogischer Hinsicht klingt individuelle Hilfe meist eine Spur nach Armut, als richte sie sich überwiegend an Kinder aus schlechtergestellten sozialen Verhältnissen. In Wirklichkeit gibt es sie jedoch in einer Vielzahl von Formen – bis zur Betreuung von Doktorarbeiten an der Universität. Dies zeigt, wofür individuelle Hilfe steht: für eine gemeinsame Aktion zweier Personen, die für beide Seiten Anstrengung, Spaß und Verantwortung bedeutet und bei der klar ist, was für beide, Betreuer wie Betreutem, auf dem Spiel steht. Dieses Abkommen geht manchmal von einer Anfrage aus, wird zur dauerhaften Beziehung und endet schließlich. Ziel muss daher sein, dass sich, wenn sie weiter erfolgreich sein wollen, weder die Einstellung noch der Wille der Beteiligten der scheinbaren bürokratischen Kälte der Einrichtung beugen: denn stets geht es bei individueller Hilfe um Menschen.

### Weiterbildung zur individuellen Hilfe: Welche Fähigkeiten gilt es weiterzuentwickeln?

Jean-Paul Udave

Die Weiterbildungsprojekte, die im Verwaltungsbezirk Montpellier eingeführt wurden, um Pädagogen bei der Umsetzung von institutionellen Reformen oder innovativen Maßnahmen im Zusammenhang mit der individuellen Hilfe zu unterstützen, mögen noch so verschiedenartig sein – eines ist ihnen allen gemein: Sie alle dienen der Weiterentwicklung einer oder mehrerer Fähigkeiten, die für die Durchführung der individuellen Hilfe als notwendig erachtet werden. Die Betreuung der Schüler erfordert in der Tat herausragende berufliche Fähigkeiten auf dem Gebiet des Zuhörens, der Empathie, der Metakognition sowie der Fähigkeit zur Reflektion hinsichtlich Didaktik und disziplinarische Erkenntnislehre, sowie eine gute Kenntnis der Jugendlichen und der wichtigsten Lerntheorien. Diese Fähigkeiten können, kombiniert mit Gruppenarbeit und Projektansatz, die Wirksamkeit der individuellen Hilfe steigern.

### Die Kombination von Klassenunterricht und Einzelstudium: Rückblick auf ein verschwundenes Lernmodell

Philippe Savoie

Bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts stand im Mittelpunkt einer höheren Schulbildung die persönliche Arbeit der Schüler, die von einem ganzen Heer von Hauslehrer betreut wurde. Diese Einrichtung, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Zweck und den Lehrmethoden der klassischen humanistischen Bildung stand, wurde nach und nach mit der Modernisierung des Lernstoffs und der Lehrmethoden verdrängt, bevor sie mit dem Rückgang des Internats und der breiten Ausrichtung des Bildungssystems ganz verschwand. Gleichzeitig ging ein Teil der außerhalb des Klassenzimmers ausgeübten pädagogischen Aufgaben in das Aufgabenspektrum der Lehrer über, auch wenn diese auf die Hierarchie der Aufgaben achteten und eine Herabstufung ihrer Tätigkeit fürchteten. Zweck dieses Rückblicks auf das höhere Schulwesen ist es, die individuelle Hilfe und die Frage der Verteilung der pädagogischen Aufgaben in den Lehranstalten in ihren geschichtlichen Kontext zu stellen.

### Fragen und Implikationen der "individuellen Hilfe in der zehnten Klasse"

Nicolas Euriat

Ausgehend von einer gründlichen Untersuchung der offiziellen, in der Sammlung der Gesetze und Verordnungen erschienenen Texte untersucht der vorliegende Artikel die verschiedenen Implikationen der Einführung einer "individuellen Hilfe in der zehnten Klasse" an den Gymnasien und arbeitet die wichtigsten soziopädagogischen Konsequenzen heraus. Die "individuelle Hilfe in der zehnten Klasse" wird Schülern angeboten, die Gefahr laufen, mit der Entdeckung der neuen schulischen und sozialen Umgebung des Gymnasiums nicht zurecht zu kommen. Damit stellt sich die Frage, inwiefern ihnen diese Hilfeeinrichtung überhaupt von Nutzen sein kann und auf welchen Gebieten. Es geht darum, festzustellen, welche Zielsetzung die Lehranstalt der Hilfeeinrichtung zuweist, welche Mittel eingesetzt werden und welche Fragen damit einhergehen. Auf welche Schwierigkeiten stößt man angesichts der zu erfüllenden Anforderungen, wenn man eine solche innovative Einrichtung schlüssig und ohne Widersprüche einführen will?

### Fragen zur individuellen Hilfe

Dominique Glasman

Zu den vom Ministerium ergriffenen Maßnahmen zählte zum Schuljahresbeginn 2002 erneut die Einführung einer "individuellen Hilfe" für Schüler am Collège<sup>6</sup>. Damit ist die "individuelle Hilfe" bereits seit mehreren Jahren in Form verschiedener Einrichtungen, welche mehr oder weniger Teil des Klassenunterrichts oder der Lehranstalt sind oder aber in deren näheres Umfeld gehören, Bestandteil des Angebots gegenüber den Schülern, wenn nicht gar *eine der Pflichten der Lehranstalt, eine Bedingung, damit sie ihren "Aufgaben" nachkommen kann*, geht man davon aus, dass "die Schule ihr eigenes Mittel sein muss", wie jüngst ein Minister verlauten ließ.

Ziel dieses Textes ist es, das Auftreten dieser Thematik sowie die Formen – vielmehr einige davon – ihrer Umsetzung zu hinterfragen. Hinsichtlich letzterer beruft sich der Artikel auf jüngste Untersuchungen in schulischen Einrichtungen, die sich mit den Aufgaben von "Hilfserziehern" befassen. Deren Einführung seit 1997 bot eine Gelegenheit zur Reaktivierung und Umsetzung der Idee der individuellen Hilfe. Diese stellt in vielen Fällen eine der Aufgaben dar, mit denen Hilfserzieher betraut sind.

### Die individuelle Hilfe – zwischen institutioneller Initiative, innovativem Vorgehen und Forschung im Bildungswesen

Nicole Braxmeyer

Die individuelle Hilfe ist die logische Konsequenz aus der Entscheidung für eine Massenerziehung und erfolgt anhand eines Spektrums institutioneller Maßnahmen. Gab es diese zuerst für die Grundschule und das Collège so erstrecken sie sich heute vom Kindergarten bis zum Gymnasium.

Die Umsetzung dieser Maßnahmen durch die Akteure des Systems erfordert die Entwicklung spezifischer beruflicher Fähigkeiten, die das Anpassungs- und Innovationsvermögen des Lehrerberufs auf den Prüfstand stellen.

Die von den Institutionen angeregten pädagogischen Maßnahmen berücksichtigen den Fortschritt auf für die Erziehung interessanten Forschungsgebieten wie der Soziologie, der Psychologie und der Didaktik.

**El internado en el transcurso de los estudios secundarios**

Sophie O'Prey

**Mejorar las competencias de documentación de los alumnos: una sugerencia de los docentes del secundario**

Chi-Lan Do

**La "ayuda individualizada" en el colegio secundario a través de las circulares de 1989 a 2002**

Jeanne Benhaim

**Individualizar el trabajo de los alumnos: pistas trazadas por innovadores**

Danielle Alexandre

Cerca de uno de cada cinco alumnos ha sido interno por lo menos durante un año en el transcurso de su escolaridad en el nivel secundario. Es, sobre todo, en el liceo y en particular en las ramas profesionales que el sistema de internado es más frecuente. Se recurre menos a este modo de alojamiento en los cursos del primer nivel del secundario. Sea cual sea el tipo de establecimiento que se considere, son los hijos de agricultores, de artesanos o de comerciantes los que se alojan con mayor frecuencia en el internado. Se encuentran pocos alumnos extranjeros y también pocas mujeres. En el primer nivel del secundario, muchos alumnos internos se habían visto confrontados a dificultades escolares en la escuela elemental, corriendo parejo este modo de alojamiento con resultados menos buenos. Por el contrario, en el liceo profesional, los mejores alumnos recurren al intrnado y los resultados escolares de los mismos son superiores.

Las sugerencias para mejorar las competencias de los alumnos en materia de documentación, recogidas en 1999, trazan un retrato del docente, ligado más que nunca al "saber aprender" del alumno, preocupado, a la vez, por preservar la transmisión de las adquisiciones de base e integrar, al mismo tiempo nuevas prácticas. Frente a la multiplicidad de los recursos disponibles, percibe con acuidad la urgencia de enseñarle al alumno a manejar los instrumentos, a seleccionar, jerarquizar y criticar la información. Tales orientaciones exigen otra organización de la enseñanza, más próxima del alumno, que privilegie la interdisciplinaridad y el aprendizaje por exploración, en una clase en la que la formación se extienda a la información y a la comunicación gracias a las TICE y con el apoyo de un CDI concebido ya no sólo como un sistema de información sino también de formación. El papel esencial de los actores que gravitan en torno al docente aparece subrayado sobre todo, por los documentalistas, sin olvidar la necesidad de una formación orientada hacia el uso pedagógico de las TICE.

El objetivo principal de este artículo es el de estudiar, a través de las circulares de inicio de clases vinculadas con el colegio secundario, después de la ley de orientación, la aparición y la evolución de los términos que designan las principales modalidades existentes para ayudar a los alumnos. La tarea no es fácil ya que los deslizamientos de sentido son numerosos: algunos dispositivos pueden tener el mismo nombre a pesar de ser diferentes, un mismo término puede designar a la vez el elemento de un dispositivo y el mismo dispositivo, por último, están fuertemente imbricados unos en otros: algunos ejemplos son los dispositivos llamados "muñecas rusas", "fénix" o "dispositivos relámpagos". No obstante, todos estos dispositivos han sido implementados en la perspectiva de una toma en consideración de las necesidades específicas de los alumnos. Pueden tener por blanco particularmente a los alumnos en dificultad o tratar de satisfacer las necesidades específicas de todos los alumnos.

El presente artículo se apoya en un corpus de unas cincuenta monografías escritas en 2001 por equipos pedagógicos que pusieron en práctica acciones de individualización del trabajo en la escuela primaria y en las dos etapas del secundario: colegio y liceo. Estos testimonios permiten evocar algunas situaciones que provocan la implementación de la ayuda individualizada. Luego de la fase indispensable de identificación de las necesidades de aprendizaje del alumno, los procedimientos más corrientes son el recurso al diálogo entre docente y alumno, la estipulación de un acuerdo recíproco o contrato entre ambos y la práctica de la tutoría, todos estos procedimientos están en ruptura con las prácticas corrientes utilizadas en clase. Los diferentes instrumentos utilizados en estas situaciones de aprendizaje realmente nuevas dado que están centradas en el alumnos son examinados. Tales actividades estimulan al alumno en la verbalización y le permiten manejar mejor sus errores y sobre todo, darle sentido a sus aprendizajes. La ayuda individualizada obliga a

**El lugar que ocupa la formación en la concepción y la puesta en práctica de la ayuda individualizada**

Françoise Clerc

**La ayuda individualizada en la escuela primaria**

Bernard Gossot

**El "taller de lectura", un dispositivo de ayuda individualizada para alumnos del primer año del secundario.**

Isabelle Robin

**El alumno en dificultad: una constatación local y proposiciones de ayuda individualizada**

Bruno Suchaut

tener una óptica diferente del alumno y esta nueva percepción del alumno podría incluso cuestionar la identidad profesional que había prevalecido hasta ahora.

En tanto que actividad profesional, la concepción de la ayuda individualizada debe ser considerada como una resolución de problema. En esta perspectiva, la formación, que sea inicial o continua debería aportar recursos adaptados: medios de diagnóstico práctico y teórico, sobre todo en el ámbito de la psicología, flexibilidad de las representaciones, capitalización de las soluciones y de la experiencia. La formación debería estar precedida, sobre todo, de un análisis meticuloso de las prácticas profesionales con el propósito de identificar las etapas y evaluar su grado de pertinencia. Este análisis haría aparecer, en numerosos casos, la necesidad de acompañar la formación por otras medidas vinculadas con la gestión de los establecimientos, la organización del trabajo del conjunto de los profesionales ya que una ayuda eficaz no sólo puede ser el resultado de una cooperación sino también y sobre todo la organización del trabajo de los alumnos. La formación no puede ser una respuesta universal a los problemas que plantea la ayuda individualizada.

La escuela primaria posee un movimiento continuo que por intermedio de dispositivos y medidas diversas tiene por objetivo la acogida y el éxito de todos los alumnos, sean cuales sean sus diferencias. Pero la realidad no se halla a la medida de las intenciones expuestas y la ayuda individualizada no se practica por la simple aplicación de textos, por más equitativos que éstos sean teniendo en cuenta además su importante contenido pedagógico. La diferenciación pedagógica exige una práctica difícil de implementar por los maestros y cuando la toma en cuenta de las diferencias se hace delicada a asumir, los docentes consideran que no recibieron una formación suficiente para ello, por consiguiente tienden a transferir las responsabilidades educativas hacia personal o servicios especializados. La ayuda individualizada exige que sean abordadas ciertas consideraciones de orden teórico con el propósito de facilitar el paso de la invocación mágica a una realidad sólida y perenne.

En el colegio Pierre Mendès France, en el distrito veinte de París ha sido implementada una estructura específica para acoger a alumnos identificados por sus resultados en las evaluaciones de ingreso al nivel secundario y proporcionarles una ayuda individualizada en el marco de un trabajo en grupo.

La ayuda individualizada, en este caso, tiene en cuenta no sólo sus scores en las evaluaciones dentro del ámbito nacional sino también sus respuestas. Este análisis realizado conjuntamente por el profesor y cada uno de los alumnos constituye el inicio de un diálogo continuo durante todo el año y un elemento prealable indispensable a todas las actividades desarrolladas en el marco de esta estructura. El presente dispositivo orientado esencialmente hacia la lectura reposa sobre el reconocimiento de las competencias y la adhesión al proyecto de todos los participantes.

La gestión de la diversidad de alumnado constituye, desde hace algunos años, una verdadera reflexión tanto al nivel institucional como al nivel local en el seno de los establecimientos. El cuerpo docente se interroga principalmente acerca de las acciones que deben ser implementadas para permitir a todos los alumnos la adquisición de una base común de conocimientos y de competencias durante los cuatro años de la escolaridad inicial en el secundario. Estos últimos años se han desarrollado numerosos dispositivos: sostén, pedagogía diferenciada, ayuda individualizada, acondicionamiento de horarios, reagrupación de alumnos, trayectorias diversificadas, etc. sin que esto permitiera siempre obtener resultados tangibles. Una proporción inquietante de alumnos ingresan todavía en el primer año del ciclo secundario con serias dificultades de aprendizaje. Su futuro en la

enseñanza secundaria se encuentra, de este modo, comprometido y su trayectoria frecuentemente penoso conduce a orientaciones no deseadas.

**Ayuda individualizada y acompañamiento del aprendizaje de los alumnos en clase de "seconde"**

Marc Fort

Los módulos y la ayuda individualizada en clase de "seconde" son dispositivos implementados para tratar la heterogeneidad de los alumnos y acompañarlos a lo largo de su aprendizaje. Esta última misión del docente resulta ser difícil de llevar a cabo pero es más que nunca indispensable en un momento en el que paradójicamente los dispositivos utilizados con este objetivo no son suficientes para alumnos que llegan al colegio con importantes lagunas al nivel del aprendizaje.

**¡La ayuda individualizada, un asunto entre dos!**

Jacky Beillerot

En la panoplia de las locuciones que, en el ámbito de la educación están de moda, la ayuda individualizada es una expresión acuñada recientemente con un cariz innovador. Sin embargo, el fenómeno que designa existe desde hace mucho tiempo en la educación familiar de los niños. En pedagogía, la ayuda individualizada tiene frecuentemente un halo de pobreza, orientado hacia los alumnos desfavorecidos. Pero se declina bajo diversas formas, un ejemplo de ello es la dirección de tesis en la universidad. Esta situación permite ver qué cubre la ayuda individualizada: una historia entre dos personas, con esfuerzos, placeres y responsabilidades de cada lado, relación en la que lo que está en juego, tanto para el que ayuda como para el ayudado, no puede ser ocultado. Un contrato que, a veces, surge de un pedido y se transforma en relación en la duración, luego se detiene. Una actitud y una voluntad en línea de mira que para continuar a triunfar no deben dejarse ir a la aparente frialdad burocrática de la fórmula: la ayuda individualizada es un asunto de personas.

**La formación continua para la ayuda especializada: qué competencias desarrollar**

Jean-Paul Udave

Más allá de la diversidad de los proyectos de formación implementados por el distrito universitario de Montpellier para acompañar a los equipos pedagógicos en la puesta en obra de reformas institucionales o de acciones innovadoras ligadas a la ayuda individualizada, todas las acciones tienen en común el hecho de tratar de desarrollar una o varias competencias consideradas necesarias para la conducción de la ayuda individualizada. El acompañamiento de alumnos requiere, en efecto, un gran dominio profesional en los ámbitos de la escucha, de la empatía, de la metacognición y capacidades reflexivas en materia de didáctica, de epistemología de la asignatura enseñada así como un buen conocimiento del adolescente y de las principales teorías del aprendizaje. Estas competencias aliadas a la práctica del trabajo en equipo y a la gestión de proyecto pueden acrecentar la eficacia de la ayuda individualizada.

**La asociación de la clase y del estudio: reaparición de un modelo pedagógico desaparecido**

Philippe Savoie

Hasta las primeras décadas del siglo XX, el trabajo personal de los alumnos se halló situado en el corazón de la enseñanza secundaria y constituyó el objeto de un encuadramiento por parte de un cuerpo de preceptores y repetidores. Este dispositivo, ligado a las finalidades y a los métodos pedagógicos de las humanidades clásicas fue poco a poco abandonado por la modernización de los contenidos y de las prácticas de enseñanza, antes de sucumbir a la decadencia del internado y a los efectos de la masificación. Paralelamente, una parte de las prácticas pedagógicas exteriores a la clase se integró a la función desempeñada por el profesor, a pesar de la atención de los profesores a la jerarquía de las actividades y al temor de un cambio de categoría de su función. Esta reseña de la herencia histórica de la enseñanza secundaria tiene por objetivo poner en perspectiva el tema de la ayuda individualizada a los alumnos y el de la repartición de las tareas pedagógicas en el establecimiento.

**Cuestionamientos y elementos que están en juego en torno al dispositivo de "ayuda individualizada en clase de "seconde"**

Nicolas Euriat

**Interrogaciones acerca de la ayuda individualizada**

Dominique Glasman

**La ayuda individualizada, entre impulsión institucional, prácticas innovadoras e investigación en educación.**

Nicole Braxmeyer

Basado en un estudio profundizado de los textos oficiales publicados en la colección de leyes y reglamentos, este artículo examina los distintos factores que están en juego, vinculados con la implementación del dispositivo de "ayuda individualizada" y extrae los elementos socio-pedagógicos. "La ayuda individualizada en clase de seconde" es propuesta a alumnos a los que puede desorientar el contacto con el nuevo entorno escolar y social del liceo. El asunto es saber desde ya en qué medida este dispositivo puede efectivamente ayudarlos y en qué ambitos. Se trata de poner a la luz los objetivos asignados al dispositivo por la institución, los medios puestos en obra y las interrogaciones que se vinculan a él. ¿A qué dificultades se ve uno enfrentado para implementar un dispositivo innovador con coherencia y sin contradicciones, habida cuenta de las necesidades a satisfacer?

Entre las medidas tomadas por el ministerio, figuraba nuevamente en setiembre de 2002 la implementación de una "ayuda individualizada" a los alumnos del primer ciclo del secundario. Hace ya algunos años que a través de dispositivos diversos, más o menos integrados a la clase o al establecimiento o implantados en su periferia, "la ayuda individualizada" surge como una de las proposiciones hechas a los alumnos, incluso según lo expresado recientemente por un ministro: "la escuela debe ser su propio recurso, es uno de los deberes de la institución, condición ésta para que pueda cumplir sus misiones". El objeto de este texto es el de interrogarse acerca de la emergencia de tal temática y de interrogar las formas o más bien algunas formas de su puesta en práctica. En lo que atañe a esta última, el análisis se sustentará sobre investigaciones recientes llevadas a cabo en establecimientos escolares y vinculadas con las tareas confiadas a los "ayudantes de educación". La llegada de estos últimos desde 1997, proporcionó la ocasión de reactivar y poner en obra la idea de ayuda individualizada; en efecto, ésta es una de las tareas que en muchos casos les es confiada.

La ayuda individualizada es la consecuencia lógica de una elección de educación de masa puesta en aplicación por un conjunto de medidas institucionales. Tales medidas tuvieron por objetivo al inicio la escuela primaria y el primer ciclo del secundario para extenderse actualmente desde el nivel preprimario hasta el liceo. La puesta en obra de estas medidas por los actores del sistema exige el desarrollo de competencias profesionales específicas que interrogan al docente en su capacidad de adaptación y de innovación. Estas medidas de orden pedagógico propuestas por la institución toman en cuenta los adelantos en los campos de investigación que incumben a la educación: la psicología, la sociología y la didáctica.



n° 59 – avril-juin 2001

**Grand thème : Recherche et innovation**

Recherche et innovation : la France dans la compétition mondiale  
Mohamed Harfi, Brigitte Rémy

La recherche, le développement et l'innovation dans les grandes entreprises françaises : dynamiques et partenariat  
Philippe Larédo, Philippe Mustar

L'organisation du processus d'innovation dans les services : les résultats d'une enquête postale  
Faridab Djellal, Faiz Gallouj

La globalisation de la recherche-développement : le cas des entreprises françaises  
Bernadette Madeuf, Gilliane Lefevre

Transformations de l'activité de R&D et compétences des chercheurs des entreprises  
Pierre Béret

Évolution et rôle des financements publics de la R&D des entreprises  
Dominique Francoz, Yves Jacquin

Les docteurs en sciences et la création d'entreprises  
Élisabeth Reigner

L'organisation de la R&D sur le sida en France dans le cadre du réseau R&D  
Claude Mufka

Système national d'innovation : caractéristiques et perspectives pour les industries de santé en France  
Fabienne Bartoli

Les dépenses de R&D en santé en France en 1988  
Monique Bonneau

Les indicateurs bibliométriques en recherche  
Ghislaine Filliatreau

n° 60 – juillet-septembre 2001

Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire du début de l'école élémentaire  
Jean-Paul Caille

La famille et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires  
Jean-Paul Caille

Le processus d'orientation en fin de troisième  
Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités  
Sébastien Roux, Alice Davailon

L'aide individualisée en seconde  
Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique  
Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard et Bruno Suchaut

Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers  
Daniel Bloch, Dominique Chamonard et Caroline Hocquaux

Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études  
Daniel Bloch, Dominique Chamonard, J. Boulenc et A. Bernard

École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités  
Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié

n° 61 – octobre-décembre 2001

**Grand thème : l'éducation prioritaire**

*Première partie : la politique de l'Éducation nationale*

Les ZEP : bientôt vingt ans  
Catherine Moisan

Le pilotage de l'éducation prioritaire  
Jean-Claude Émin, Françoise Œuvrard, Jean-Louis Cousquer, Jean-François Schmitt  
Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des *Education Action Zones*  
Jean-Claude Émin

*Deuxième partie : les ZEP en l'an 2000*

La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée  
Christian Cuvier

La révision de la carte des ZEP : l'exemple de l'académie de Lille  
Jean-Claude Fortier

Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999  
Colette Brock, Martine Migeon, Annick Vialla  
Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?  
François-Régis Guillaume

Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ?  
Martine Jeljoul, Alain Lopes, Roland Degabriel

Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves  
Alexia Stefanou

À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques

Virginie Andrieux, Jacqueline Levasseur, Jacqueline Penninckx, Isabelle Robin

Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite  
Jean-Paul Caille

Les ZEP et REP, viviers des innovations  
Anny Aline

La réussite scolaire dans les ZEP  
Gérard Chauveau

n° 62 – janvier-mars 2002

**Grand thème : Parcours dans l'enseignement secondaire et territoires**

Parcours d'élèves dans le secondaire : les grandes tendances nationales au cours des années 90  
Pascale Poulet-Coulibando

Diversités régionales des parcours dans le secondaire  
Catherine Moisan

Le développement de l'apprentissage au niveau IV  
Véronique Sandoval et Isabelle Hatrisse

Diversité et densité des établissements de l'Ouest  
Yvon Macé

Pourquoi ces performances dans les académies de l'Ouest ?  
Jean-Marie Duval et Alain Taupin

Un enjeu languedocien : la « qualité » de l'école  
Josiane Alberti

Les parcours scolaires dans l'académie de Nice  
Sophie Vallouis et Jacques Clauzier

Les trajectoires des élèves en Corse  
Danièle Valli, en collaboration avec Nadine Lefebvre et Nicole Fadda

Conditions économiques et volontés éducatives en Lorraine  
Danielle Dell'era

Le suivi des sortants sans qualification en Picardie  
Anne-Marie Molet

Les sortants en cours d'année dans les lycées lyonnais  
Jean-Claude Vebret

Les abandons en première année de formations professionnelles dans la région Centre  
Vincent Denis et Laurent Groisy

Mobilité des élèves, les particularités franciliennes  
Patrick Salvatori

Les besoins en recrutement de jeunes sortant du système éducatif d'ici 2010  
Claude SAUVAGEOT

**Hors thème :**

Le développement de l'enseignement supérieur, rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales  
Jean-Richard Cytermann

n° 63 – avril-juin 2002

**Grand thème : projection du système éducatif à dix ans**

*Élèves, apprentis, étudiants :*

Dans le premier degré, une progression des effectifs attendue de 2001 à 2010  
Bernadette Hée

2001-2010 : une décroissance des effectifs du second degré sur l'ensemble de la période  
Laure Ferrait

Les effectifs de l'enseignement supérieur : le retour de la croissance lors des prochaines années  
Clotilde Lixi

*Personnels :*

Les départs des enseignants du premier degré 2003-2010  
Jean-Jacques Santais

Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2004 et 2010  
Dominique Aussant, Brice Lepetit

Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat 2003-2010  
Jean-Jacques Santais

Les personnels administratifs, techniques et d'encadrement  
Pascale Derouillon-Roisné

Un plan décennal (2001-2010) en faveur de l'emploi scientifique  
Bernard Dormy

Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2002 et 2011  
Marc Bideault

Les prévisions de sorties de formation initiale  
Pascale Poulet-Coulibando, Paul Esquieu

**Hors thème :**

Qualité de l'école : un contrôle interne et externe pour éviter toute simplification  
Roger Standaert

Filles et garçons face à l'orientation  
Sylvie Lemaire, Jean-Paul Caille

n° 64 – juillet-décembre 2002

**Grand thème : Projection du système éducatif à dix ans**

*Élèves, apprentis, étudiants*

Dans le premier degré, une progression des effectifs attendue de 2002 à 2011  
Bernadette Hée

2002-2011 : décroissance des effectifs du second degré jusqu'en 2009  
Laure Ferrait

2001-2011, la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur permettrait de maintenir les effectifs universitaires  
Clotilde Lixi

L'évolution des sorties de formation initiale  
Pascale Poulet-Coulibando

*Personnels*

Les départs des enseignants du premier degré, 2004-2011  
Jean-Jacques Santais

Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2004 et 2011  
Dominique Aussant, Brice Lepetit

Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat, 2004-2011  
Jean-Jacques Santais

Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2003 et 2012  
Marc Bideault

Les départs des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, 2002-2011  
Pascale Derouillon-Roisné

Les personnels des établissements publics de recherche  
Monique Bonneau, Pascale Derouillon-Roisné, Emmanuel Weisenburger

## Collection "LES DOSSIERS" – les derniers parus

### Enseignement scolaire

**128** – Évaluations CE2-sixième – Repères nationaux – septembre 2001, 302 p. – mars 2002

G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos, C. Dupé, B. Rebmeister, C. Zelty

**130** – Les difficultés de recrutement des lycées professionnels – Synthèse de monographies de quatre établissements franc-comtois, 32 p. juillet – 2002

**132** – Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire – Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997, 110 p. – août 2002  
M. Colmant, J.-P. Jeantheau, F. Murat

**135** – Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000, 86 p. – octobre 2002  
C. Rebière, C. Sauvageot

**141** – Évaluations CE2-sixième-cinquième – Repères nationaux septembre 2002 – avril 2003  
G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos, B. Rebmeister, C. Zelty

**143** – Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais – Année scolaire 1999-2000, 130 pages – mai 2003  
M. Thauriel-Richard

**136** – Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation, 112 p. – octobre 2002  
N. Braxmeyer et R. Gentil

**137** – Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, 182 pages – novembre 2002  
G. Bourny, N. Braxmeyer, C. Dupé, M. Remond, I. Robin, T. Rocher

**139** – Les notes des candidats aux épreuves du baccalauréat général – Session 2001, 264 pages – décembre 2002  
N. Robin

### Enseignants et personnels de l'éducation

**131** – Le travail en commun des enseignants dans le second degré en 2000-2001, 114 p. août 2002  
N. Braxmeyer, C.-L. Do

**133** – De l'IUFM à la classe – Enquête auprès de débutants dans le second degré, enseignant en lettres, mathématiques et histoire-géographie, 162 p. – septembre 2002  
J.-Y. Cormier

**134** – Perception des aides-éducateurs par les responsables et les enseignants des écoles et des collèges, 240 p. – septembre 2002  
J. Benhaïm, M. Thauriel-Richard et R. Verdon

**145** – Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, 98 p. – juin 2003  
P. Périer

### Enseignement supérieur, recherche et technologie

**142** – Les personnels de laboratoire – Enquête auprès des personnels de laboratoire des EPLE, 98 p. – avril 2003  
J.-Y. Cormier

**144** – Recherche & développement en France – Résultats 2000, estimations 2001 – juin 2003  
P. Abi-Saab, J. Bonneau (TMO régions), M. Bonneau, C. David, D. Francoz, F. Favre, E. Weisemberger

**127** – La réussite au DEUG par université et par discipline – Session 1999, 52 p. – janvier 2002  
D. Prouteau

### Insertion, éducation et société

**129** – Prospective emploi-formation, 90 p. – juin 2002  
A. Ait-Kaci, S. Chirache, E. Orivelle et E. Waelbroeck-Rocha

**138** – L'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège, 104 p. – novembre 2002  
F. Alluin et Ch. Do

### Moyens et coûts de l'éducation

**140** – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1998-2001, 176 p. – décembre 2002  
F. Martinez, S. Moutin, C. Ragoucy et C. Berreur

### D'autres publications de la DEP

#### Géographie de l'École n° 8

Les diversités régionales et départementales du système éducatif. Des graphiques et des cartes, pour visualiser facilement les disparités géographiques – avril 2003.

#### Repère et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

Toute l'information statistique disponible sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif ainsi qu'un aperçu synthétique des principales données sur la recherche française. Chaque thème, traité en double-page allie graphiques et tableaux à une présentation claire et synthétique, des « définitions » et une rubrique « pour en savoir plus ». Parution annuelle – septembre 2003

#### L'État de l'école n° 13

30 indicateurs sur le système éducatif. Les principales données du système éducatif présentées en 30 double-pages. Une analyse synthétique des coûts, activités et résultats qui couvre l'ensemble du système de la maternelle à l'enseignement supérieur, formation continue comprise. Des éléments de comparaisons internationales permettent de mieux situer la France parmi les principaux pays européens, les États-Unis, le Japon. Parution annuelle – octobre 2003

### ... et toujours

#### La Note d'information

Parution hebdomadaire.

### Nouveau...

La Note évaluation : 10 numéros/an

La Note recherche : 6 numéros/an

### À paraître prochainement

La Note prospective

### Consulter les publications de la DEP sur Internet

[www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval)



**À retourner à :**

Direction de l'évaluation et de la prospective

**Bureau de l'édition**

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

*Tous nos prix sont nets,  
non soumis à la TVA,  
frais d'envoi inclus.*

*Toute commande  
doit être accompagnée  
d'un chèque  
à l'ordre de  
régie de recettes  
MEN-DEP.*

*Cette condition  
s'applique également  
aux commandes  
émanant des services  
de l'État,  
des collectivités  
territoriales et  
des établissements  
publics nationaux  
ou locaux.*

M <sup>me</sup> , M <sup>lle</sup> , M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous  
(si elle est différente de la précédente)

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros** (70 F)

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros** (75 F)

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros** (80 F)

À partir du n° 65 : **13 euros**

**Commandes au numéro**

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total



# Consignes aux auteurs

## La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages maximum en Arial 11 (tableaux et graphiques compris).

Le texte doit être saisi sous Word 6, 97 ou 2000 compatible PC, marges droite et gauche de 2,5 cm. Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie. L'auteur indiquera sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre. Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés. Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF. Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word**.

## Les notes et références bibliographiques

Les notes « de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes ». Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses (1), (2), (3), la rédaction de la revue les replacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets [1], [2], [3], ... et listées en fin document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- pour les ouvrages : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'édition et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- pour les revues : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

## Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégagant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

## Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles peuvent être transmis à la rédaction d'Éducation & formations soit par courrier, soit par mail.

Par courrier (sortie papier complète de l'article accompagnée d'une disquette ou d'un CD comprenant le fichier Word et le fichier Excel) adressé à Kristel Radica, revue Éducation & formations,

DEP, 58, boulevard du lycée – 92170 Vanves

Par mail, [kristel.radica@education.gouv.fr](mailto:kristel.radica@education.gouv.fr) (fichier Word et Excel)

☎ 01 55 55 72 84 ou 01 55 55 65 24

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marie Zilberman ☎ 01 55 55 72 85