

Inspection générale de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée

Rapport à
Monsieur le ministre de l'éducation nationale
Porte-parole du gouvernement



LISTE DES DESTINATAIRES

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,
PORTE PAROLE DUGOUVERNEMENT

CABINET

M. Philippe GUSTIN
M. Bernard DUBREUIL
M. Bernard THOMAS
M. Erik ROSER
M. Didier JOUAULT

ENVOIS ULTERIEURS PROPOSES

- Monsieur le directeur général de l'enseignement scolaire
- Monsieur le secrétaire général
- Madame la directrice générale des ressources humaines
- Monsieur le directeur des affaires financières
- Monsieur le directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- Mesdames et Messieurs les recteurs d'académie
- Mesdames et Messieurs les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Observation et évaluation de l'ensemble
des dispositifs d'aide individualisée
et d'accompagnement à l'école,
au collège et au lycée**

OCTOBRE 2010

Viviane BOUYSSÉ

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Ghislaine DESBUISSONS

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Jean VOGLER

*Chargé de mission à l'inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche*

Groupe de travail :

Jean-Pierre BELLIER, Anne BURBAN, Catherine KLEIN,
Annie LHERETE, Brigitte LE-BRETHON, Antoine MIOCHE, Jean-Michel SCHMITT

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Didier BARGAS, Michel GEORGET, Bruno JANIN, Jocelyne LEYDIER, Michel TYVAERT

Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Avec la participation de :

Jean-Pierre DELAUBIER, Pascal JARDIN, Christian LOARER, Martine SAFRA

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale (groupe de l'enseignement primaire)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
1. ORIGINE ET RÉGLEMENTATION DES DISPOSITIFS D'AIDE ET D'ACCOMPAGNEMENT.....	10
1.1. Une mise en perspective historique	10
1.1.1. <i>Le modèle de l'enseignement collectif longtemps dominant</i>	<i>10</i>
1.1.2. <i>Une remise en cause avec la généralisation de la scolarisation secondaire</i>	<i>11</i>
1.1.3. <i>Une prescription législative : « le service d'éducation conçu et organisé en fonction des élèves ».....</i>	<i>14</i>
1.2. La situation actuelle en matière de réglementation	16
1.2.1. <i>A l'école primaire.....</i>	<i>16</i>
1.2.2. <i>Au collège.....</i>	<i>18</i>
1.2.3. <i>Au lycée général et technologique</i>	<i>19</i>
1.2.4. <i>Au lycée professionnel.....</i>	<i>19</i>
1.3. Des variations lexicales mais peu de précisions sémantiques.....	20
2. AIDE ET ACCOMPAGNEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE	22
2.1. La mise en œuvre des divers dispositifs	22
2.1.1. <i>Les formes de la différenciation pédagogique dans le temps scolaire</i>	<i>22</i>
2.1.2. <i>L'aide personnalisée : une formule bien implantée, diversement interprétée</i>	<i>26</i>
2.1.3. <i>Les stages de remise à niveau pendant les vacances : un succès inégal.....</i>	<i>30</i>
2.1.4. <i>Les aides spécialisées : quelques évolutions.....</i>	<i>31</i>
2.1.5. <i>Les programmes personnalisés de réussite éducative : des conceptions variées.....</i>	<i>34</i>
2.1.6. <i>L'accompagnement éducatif : une formule qui s'installe, souvent en concurrence avec d'autres dispositifs qui préexistaient</i>	<i>36</i>
2.2. Une analyse du fonctionnement des dispositifs d'aide.....	39
2.2.1. <i>Les finalités des aides : de la confusion qui joue sur le choix des bénéficiaires</i>	<i>39</i>
2.2.2. <i>Les contenus et modalités des aides mises en œuvre</i>	<i>41</i>
2.2.3. <i>La « personnalisation » des aides : une rareté</i>	<i>45</i>
2.2.4. <i>Des projets formalisés : un savoir-faire qui s'améliore.....</i>	<i>46</i>
2.2.5. <i>L'évaluation des effets des aides : une des faiblesses majeures</i>	<i>47</i>
2.3. Le pilotage et l'accompagnement : une affaire de proximité.....	48
2.3.1. <i>Le département, niveau déterminant de l'impulsion.....</i>	<i>48</i>
2.3.2. <i>La circonscription, niveau déterminant de l'accompagnement</i>	<i>49</i>
2.3.3. <i>L'école et son directeur : des essais pour une meilleure coordination et continuité des aides pour chaque élève</i>	<i>50</i>
3. AIDE ET ACCOMPAGNEMENT DANS LE SECOND DEGRÉ.....	52
3.1. Aide aux élèves et accompagnement dans les collèges	53
3.1.1. <i>Des dispositifs dont la finalité dominante est l'appui aux apprentissages</i>	<i>53</i>

3.1.2. <i>Des dispositifs dont la finalité dominante est de compenser des désavantages et d'enrichir les expériences personnelles</i>	57
3.1.3. <i>Des dispositifs dont la finalité dominante est l'accompagnement personnalisé d'adolescents-élèves en difficulté</i>	59
3.1.4. <i>Des dispositifs et outils diversement interprétés : les programmes personnalisés de réussite éducative</i>	59
3.2. Aide aux élèves et accompagnement dans les lycées	62
3.2.1. <i>Dans les lycées d'enseignement général et technologique</i>	63
3.2.2. <i>Dans les lycées professionnels</i>	67
3.3. Une mise en œuvre des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves qui laisse apparaître des carences du système scolaire	73
3.3.1. <i>Pilotage et accompagnement : des marges de progrès sensibles</i>	73
3.3.2. <i>L'élève : au cœur des dispositifs ?</i>	82
3.3.3. <i>Les acteurs de l'aide : des intervenants divers, inégalement impliqués, qui manquent souvent des repères nécessaires à une action efficace</i>	93
3.3.4. <i>L'évaluation : entre désert théorique et désarroi pratique</i>	99
4. BILAN ET PERSPECTIVES	101
4.1. La mise en œuvre des dispositifs : un bilan mitigé	102
4.2. Finalités des dispositifs et vocabulaire mobilisé : un besoin de clarification	104
4.2.1. <i>Aide et accompagnement</i>	104
4.2.2. <i>Individualisation et personnalisation</i>	106
4.3. Un éventail de réponses institutionnelles pour des élèves aux besoins différents	107
4.3.1. <i>La difficulté scolaire : la nécessité de diagnostics précis et de prises en charge précoces</i>	108
4.3.2. <i>La « grande difficulté » : un problème spécifique</i>	111
4.3.3. <i>Une conception élargie des besoins des élèves dont l'Ecole ne peut se désintéresser</i> ...	114
4.4. Pour une professionnalisation des acteurs : « savoir aider » ou l'accompagnement associé à la transmission	116
4.4.1. <i>La formation dès l'entrée dans le métier : ne pas faire de la question des difficultés un « à côté » pédagogique</i>	117
4.4.2. <i>Quelques clés pour penser la formation continue des enseignants</i>	119
4.5. Un pilotage des dispositifs qui doit gagner en efficacité et accompagner une mutation des pratiques pédagogiques	122
4.5.1. <i>Au niveau académique : conjuguer impulsion et suivi</i>	122
4.5.2. <i>Au niveau local : optimiser le pilotage en termes de répartition de moyens, d'impulsion et de suivi des actions et d'évaluation des effets</i>	124
4.5.3. <i>Le pilotage pédagogique des dispositifs : quelques repères pour une mise en œuvre efficace</i>	127
SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS	131
CONCLUSION	134
ANNEXES	137

Introduction

La commande

Dans le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche pour l'année scolaire 2009-2010 (lettre ministérielle du 4 septembre 2009), le Ministre a inscrit, parmi les études et missions thématiques, « l'observation et l'évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement des élèves à l'école, au collège et au lycée ».

Le contexte de l'enquête

Faisant écho à diverses études et évaluations réalisées dans la décennie, deux rapports ont, coup sur coup, au printemps 2010, focalisé l'attention sur les performances du système éducatif : à celui de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale (J. GROSPERRIN) portant sur « *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège* » d'avril, s'est ajouté, en mai, celui de la Cour des comptes sur « *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* ».

Au-delà des chiffres retenus, qui peuvent varier, ces travaux rappellent que, toutes sources confondues (évaluations à l'école primaire, évaluation en 3^{ème}, à 15 ans ou à 17 ans lors des journées d'appel de préparation à la défense, comparaisons internationales), plus de 21 % des élèves éprouvent, en fin de scolarité obligatoire, de sérieuses difficultés de lecture et de maîtrise des compétences de base en français. Ils montrent que 20,2% des jeunes de 17 ans sont des « lecteurs médiocres » ou des lecteurs « à difficultés sévères », selon le test de 2009 de la journée d'appel de préparation à la défense. La part de mauvais ou très mauvais lecteurs, mesurée par les tests PISA de l'OCDE, est passée de 15% en 2000 à 21,7% en 2006. Pour les mathématiques, qui ont fait l'objet d'une évaluation en 2008, 72% des élèves ne maîtrisent pas le programme en fin d'école primaire pour 73 % en fin de collège. Ces résultats questionnent certainement tout autant les programmes que les acquis des élèves mais il n'en reste pas moins qu'ils interrogent sur les performances globales de l'école.

Autre constat préoccupant de cette évaluation : si, sur la longue durée, le niveau de formation de la population française a globalement progressé, l'écart n'a cessé de se creuser dans la dernière période entre les élèves les plus performants et ceux qui sont le plus en difficulté. Parmi les pays de l'OCDE, la France occupe une position moyenne (17^{ème} sur 30 pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques, 19^{ème} en sciences) mais se caractérise par un fossé grandissant entre ceux qui réussissent (dont les résultats dépassent ceux des pays classés en tête comme la Finlande, la Corée du Sud, le Canada, le Japon...) et ceux qui, dès le CM2, sont en situation d'échec et ne dépassent pas le niveau des pays les plus mal classés (comme le Mexique).

En schématisant, il apparaît que notre système « produit » 50 à 60% d'élèves dont les résultats sont satisfaisants ou très bons, 20 à 30% dont les résultats sont insuffisants et 15 à 20% en grande difficulté scolaire. L'école française est l'une des meilleures du monde pour la moitié

de ses élèves et l'une des pires de l'OCDE pour l'autre moitié. Nous sommes, parmi les pays développés, celui dont l'élite scolaire est proportionnellement la moins étoffée et dont les élèves en difficulté sont les plus nombreux.

Le thème d'étude confié par le Ministre aux inspections générales se révèle donc d'une particulière acuité.

Le champ de l'enquête

Le champ d'étude n'est pas l'aide et l'accompagnement de l'élève qui sont inhérents à tout acte pédagogique, mais les dispositifs, à la fois administratifs et pédagogiques, qui organisent le temps et les moyens consacrés à aider des élèves de façon « individualisée », ce qui ne suppose pas nécessairement la prise en charge d'un individu unique. Il s'agit donc d'organisations prescrites (par des textes législatifs ou réglementaires), au plan national ou local, visant à mettre en œuvre des actions pédagogiques au bénéfice de l'individu-élève, en fonction de ses aptitudes et besoins individuels. Ces actions peuvent être conduites au sein de la classe entière ; elles sont alors adaptées, diversifiées en fonction des besoins des élèves et s'adressent à des individus ou des petits groupes (« pédagogie différenciée ») ; elles peuvent aussi être réservées à des individus ou des petits groupes en dehors de la classe entière. En cela ces actions se distinguent de l'enseignement collectif ou frontal qui consiste à dispenser le même enseignement, de la même façon et en même temps, à un groupe d'élèves (classe).

Les modalités d'enquête

Cette mission a été confiée conjointement à l'inspection générale de l'éducation nationale et à l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, qui ont constitué un groupe composé de 8 inspecteurs généraux de l'éducation nationale et de 6 inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. L'étude a porté sur un échantillon de 7 académies : Aix-Marseille, Guyane, Lille, Limoges, Nancy-Metz, Rennes et Versailles. Ces académies ont été choisies en fonction de leur répartition géographique et de leur caractère plus ou moins urbain ou rural. Chacune de ces académies a été visitée conjointement par un inspecteur général de l'éducation nationale et un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Ces visites se sont appuyées sur un protocole d'enquête figurant en annexe 1 du présent rapport.

Dans un premier temps, les inspecteurs généraux ont rencontré le Directeur général des enseignements scolaires pour recueillir son appréciation et ses observations sur les dispositifs d'aide et d'accompagnement. Puis l'enquête a porté sur le pilotage académique et départemental de ces dispositifs, par des entretiens et des recueils de documents auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, et de leurs services, ainsi que des corps d'inspection (IA-IPR, IEN-ET-EG, IEN du premier degré). Le second temps a été consacré à des visites d'établissements et d'écoles : d'une part, ont été menés des entretiens avec les chefs d'établissement et leur équipe, les directeurs d'école, des panels de chefs d'établissement et d'enseignants, des élèves, plus rarement des parents ; d'autre part ont été observées des séquences d'aide et d'accompagnement. Ces visites ont concerné 36 lycées (26 LEGT et 10 LP), 29 collèges et 32 écoles (voir la liste en annexe 3). Cet échantillon d'écoles et d'établissements a été choisi en

fonction de caractéristiques variables : taille, rural/urbain, population favorisée/défavorisée... Les lycées ont été visités en priorité, au premier trimestre, et un bilan d'étape a été présenté au cabinet le 3 février 2010. Les visites des collèges et des écoles se sont déroulées au cours des second et troisième trimestres.

L'enquête a été effectuée dans des contextes différents. Les écoles et les lycées professionnels se trouvaient dans la seconde année de mise en œuvre de réformes importantes, introduisant notamment l'aide personnalisée et l'accompagnement personnalisé. Les collèges et les lycées généraux et technologiques n'avaient pas connu de modifications récentes en ce domaine, mais les personnels des lycées étaient sensibilisés à des degrés divers à la réforme à venir.

En outre, la mission a pu bénéficier partiellement des informations recueillies par les inspecteurs généraux chargés du suivi de la réforme de la voie professionnelle et du suivi de la réforme de l'école. Par ailleurs, dans le but d'élargir la collecte de données au-delà des sept académies de l'échantillon, un questionnaire a été adressé, sous couvert du recteur, à tous les inspecteurs du second degré (voir document en annexe 2). Il n'a produit qu'un faible nombre de retours (treize académies).

Le présent rapport comporte quatre parties

- Une première partie rappelle les origines des dispositifs d'aide et d'accompagnement et les principaux textes qui les fondent aujourd'hui.
- Une seconde partie dresse un état des lieux de ces dispositifs à l'école primaire, tels qu'ils ont pu être observés, dans leur conception et mise en œuvre par les responsables académiques et dans leurs réalisations concrètes sur le terrain.
- Une troisième partie rend compte des divers dispositifs mis en œuvre dans les collèges et les lycées, généraux, technologiques et professionnels et dégage des constats qui leur sont communs.
- Une quatrième partie s'attache à analyser les modes de fonctionnement ou les dysfonctionnements de ces dispositifs, en ce qui concerne plus particulièrement leurs finalités, le choix des élèves bénéficiaires, la qualité des actions, les besoins de formation des acteurs et le pilotage. Ces analyses sont faites, autant que possible, dans la perspective de recommandations visant à dégager des marges de progrès.

1. ORIGINE ET REGLEMENTATION DES DISPOSITIFS D'AIDE ET D'ACCOMPAGNEMENT

Avant de rappeler les textes réglementant les dispositifs actuels d'aide et d'accompagnement, il a paru opportun d'indiquer les différents moments de leur apparition dans l'histoire de notre système éducatif.

1.1. Une mise en perspective historique

1.1.1. *Le modèle de l'enseignement collectif longtemps dominant*

Si l'idée d'enseignement individualisé n'est pas nouvelle dans l'histoire de la pédagogie, elle ne s'est inscrite, institutionnellement, dans les prescriptions du système éducatif français que depuis un période relativement récente. Traditionnellement en effet le modèle pédagogique dominant est celui de l'enseignement collectif, de la transmission du savoir par le discours du maître adressé à un collectif indifférencié d'élèves, du « cours magistral », de la « leçon ». Ce type d'enseignement, à la fois commode et économique, puisqu'il peut être défini par des programmes nationaux préétablis, s'appuyer sur des manuels et être dispensé à un grand nombre d'élèves, n'a guère été remis en cause jusqu'à la période d'après-guerre.

Si ce système n'était pas mis en cause, c'est parce que le principe de l'école républicaine ne supposait pas la réussite de tous les élèves. L'égalité n'était pas visée dans les résultats mais dans l'offre d'enseignement : où qu'il soit sur le territoire français, tout enfant devait pouvoir fréquenter une école. Cette égalité d'offre du service public était censée garantir une égalité des chances pour chaque enfant. Et c'était à lui de s'en saisir ; s'il ne le faisait pas, par défaut d'intelligence ou de travail, c'était de sa faute et non de celle de l'institution scolaire. En ce sens, la notion « d'échec scolaire », telle qu'on la connaît aujourd'hui, était inconcevable.

Le système n'était pas mis en cause pour une autre raison : il prédestinait l'avenir des élèves par des cursus scolaires différents (des « filières »). Il est en effet inexact d'invoquer une réelle égalité d'offre. Les historiens de l'éducation ont bien montré que le système scolaire français hérité du XIXe siècle est un système dual. *« Il a été, en effet, délibérément conçu et constitué de deux écoles distinctes, non pas même rivales, car la rivalité est une comparaison, donc une similitude implicite, mais proprement étrangères l'une à l'autre. La France du XIXe siècle juxtapose deux écoles : l'école des notables et l'école du peuple »*¹. D'un côté les lycées et leur amont « les petits lycées », de l'autre l'école primaire et, pour les meilleurs élèves, son aval, l'école « primaire supérieure » puis les « cours complémentaires », deux cursus scolaires différents avec des objectifs différents.

Ce système n'était pas discuté tant qu'il satisfaisait les aspirations sociales du plus grand nombre et suffisait à répondre aux besoins de la vie économique. Les élèves qui échouaient au certificat d'études primaires (et ils ont toujours été nombreux) trouvaient néanmoins une insertion professionnelle et sociale ; il n'y avait pas d'échec scolaire parce qu'il n'y avait pas d'échec social.

¹ Antoine PROST, *L'enseignement en France*, Armand Colin, 1968.

1.1.2. *Une remise en cause avec la généralisation de la scolarisation secondaire*

Ce système a été progressivement mis en cause lorsque les transformations économiques et techniques ont exigé une main d'œuvre plus qualifiée, donc mieux formée sur le plan de la formation technique, mais aussi de la formation générale. Ce besoin est lui-même corrélé à une augmentation de la demande sociale d'éducation, d'une plus grande démocratisation de l'école. Le système dual doit donc être revu et corrigé sinon aboli.

La réforme BERTHOIN (ordonnance du 6 janvier 1959) inaugure ce mouvement de réforme en prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Pour autant les deux systèmes restent séparés : le cycle d'observation de deux ans qui est créé est implanté dans les lycées d'un côté, dans les collèges d'enseignement général (nouvelle dénomination des cours complémentaires) de l'autre. Ce n'est qu'en 1963 que les deux systèmes se rejoignent au sein du collège d'enseignement secondaire (CES) créé par la réforme FOUCHET. Mais ce collège comporte trois sections : une section I pour des élèves destinés à des études longues, une section II pour ceux destinés à des études courtes, une section III (anciennes classes de transition et classes pratiques) pour les élèves qui n'ont pas les capacités de suivre une section I ou II et destinés à une formation professionnelle courte, de type CAP. C'est la réforme HABY, en 1975, qui met fin à ces filières et instaure le collège unique.

L'enseignement secondaire est ainsi conduit à scolariser, dans les mêmes collèges puis dans les mêmes classes, de nouvelles catégories d'élèves, avec des programmes qui n'avaient pas été conçus pour eux et avec des professeurs qui n'avaient pas été formés pour les accueillir.

Ce « choc des cultures » va faire naître dans le paysage éducatif français un nouvel objet de débat : « l'échec scolaire ». Cette notion émerge dans les années soixante. La collection Que sais-je est un peu précurseur : elle publie dès 1954, sous la signature d'un inspecteur général, « Les insuccès scolaires² ». Puis, au début des années soixante, Guy AVANZINI écrit « L'échec scolaire » et en 1965 *Les Cahiers pédagogiques* donnent ce même titre au n°53 de la revue. La notion est lancée et elle va diffuser rapidement dans le monde enseignant et dans la société en général³. La notion est certes ambiguë dans la mesure où on ne sait pas s'il s'agit de l'échec de l'élève ou de celui de l'Ecole ; elle n'en contribue pas moins à interroger la responsabilité de cette dernière.

Les responsables du système éducatif sont ainsi conduits à prendre des mesures de « lutte contre l'échec scolaire ». Ces mesures concernent le collège où la mise en œuvre de la réforme de 1975 pose le problème de la gestion pédagogique, au sein d'une même classe, d'élèves de niveaux de plus en plus hétérogènes. Mais, elles concernent aussi l'école primaire qui a changé de finalité, puisqu'elle doit (mieux) préparer ses élèves à suivre l'enseignement du collège. Elles devront toucher les lycées lorsqu'ils seront atteints par les générations montantes. Elles visent en somme à éviter ou à prévenir l'échec scolaire en instaurant des dispositifs susceptibles d'aider, de façon ciblée, les élèves repérés « en difficulté » d'apprentissage ou susceptibles de le devenir. D'où les notions de « pédagogie différenciée »,

² André LE GALL, *Les insuccès scolaires*, PUF, 1954.

³ L'article « échec scolaire » de Gérard CHAUVEAU, dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994, donne un bon résumé de la question.

« d'aide », de « soutien » qui apparaissent dans le discours institutionnel à partir du milieu des années soixante-dix.

Dans un discours à l'Assemblée nationale, le 5 juin **1973**, le Ministre Joseph FONTANET, exprime bien ces nouvelles orientations de la politique d'éducation. Il rappelle que la France a dû faire face, dans les quinze dernières années, à la massification de l'enseignement secondaire. *« Mais dans la mesure même où cette première bataille est en voie d'être gagnée, nous devons porter une attention redoublée aux problèmes qualitatifs qui naissent du changement de nature de l'Education nationale et dont les solutions ne peuvent être longtemps différées »*. Au-delà de la réforme des contenus d'enseignement, qui est en cours, il est d'avis qu'il faut aussi réformer les méthodes pédagogiques. Parmi les voies qu'il propose, la première est celle du « **travail indépendant** » et du « **soutien des élèves en difficulté** ». *« Le travail indépendant consiste à diminuer la part du cours magistral et à accroître le temps consacré aux tâches faisant jouer l'initiative personnelle des élèves : exercices, enquête, rapports qu'ils réalisent seuls ou en petits groupes [...] Quant au maître, disposant du temps libéré par la réduction des cours, il peut mieux, pendant les heures réservées au travail indépendant des élèves, adapter ses conseils et son assistance à leurs besoins individuels et moduler son enseignement selon le caractère et le rythme propres de chacun. C'est l'occasion notamment d'apporter aux élèves moins doués ou momentanément en difficulté un soutien particulier qui leur évite de perdre la cadence et de décrocher du reste du peloton. [...] La véritable égalité des chances passe par **des enseignements différenciés**, à condition qu'ils organisent **l'aide aux plus faibles**, notamment par le développement systématique d'une **pédagogie du soutien** »*. On trouve ici réunie une bonne partie des principes et du vocabulaire pédagogique qui s'épanouira par la suite : « travail indépendant », « enseignement différencié » « pédagogie du soutien aux élèves en difficulté ». Ces méthodes sont proposées pour l'enseignement primaire et secondaire, principalement les collèges.

Le Ministre René HABY s'inscrit dans la continuité de ces orientations et leur donne force de loi. Dans l'exposé des principes de la loi du 11 juillet **1975**, il est précisé que si tous les enfants doivent bénéficier d'une même formation de base, *« la réforme exclut le procédé, simple mais dangereux, de la ségrégation entre élèves « excellents » ou « médiocres », elle impose **des processus pédagogiques beaucoup plus différenciés et personnalisés** que ceux qui ont cours actuellement. [...] L'institution d'**actions de soutien** (à l'école et au collège) et d'**activités d'approfondissement** (au collège) permettra d'assouplir la pédagogie dans certaines matières (français, mathématiques, langue vivante). Ainsi sera assurée, par des voies très différentes mais complémentaires, l'unité d'un enseignement qui pourra être, pour l'essentiel, le même pour tous parce qu'il aura été adapté aux possibilités de chacun »⁴*.

Dans l'exposé des motifs de la loi, les « **actions de soutien** » figurent dans la rubrique « mieux assurer l'égalité des chances ». Le « tronc commun » du collège contribue à cette égalité. Et *« il en va de même pour les actions de soutien qui sont prévues pour la première fois, dans notre système scolaire, de façon généralisée : à tous les niveaux, les maîtres prêteront donc une attention particulière aux élèves en difficulté. Des séances spéciales d'explication et de révision, des possibilités d'allègement provisoire de programme, permettront d'éviter que la défaillance d'un moment ne devienne retard et handicap définitif »*.

⁴ La réforme du système éducatif français, Ministère de l'Education – CNDP, 1977.

La loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 prescrit en son article 7 : « Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des **actions de soutien** sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque que celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Par ailleurs, des **activités d'approfondissement** dans les disciplines de l'enseignement commun sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer profit ». Ces dispositions sont reprises dans le décret d'application du 28 décembre 1976 pour les écoles (article 22) et dans celui, à la même date, pour les collèges (article 7).

Elles sont précisées par l'arrêté du 28 mars 1977 : organisation des actions de soutien dans les écoles et les collèges et des activités d'approfondissement dans les collèges. L'arrêté précise les modalités d'organisation hebdomadaires et les disciplines concernées : français, mathématiques, langue vivante (dans les collèges). Deux circulaires du 28 mars 1977 indiquent des préconisations organisationnelles et pédagogiques, l'une pour les écoles, l'autre pour les collèges. Dans les écoles quatre types d'actions sont préconisés : soutien « dans le cadre des activités courantes de la classe, individualisation des activités de certaines séquences, activité délibérée de rattrapage, organisation de groupes de niveau selon les disciplines ». La circulaire relative au collège insiste sur l'importance de l'observation des élèves pour choisir rapidement ceux qui sont à aider, sur les précautions psychologiques de présentation de ces actions aux élèves, sur la nécessaire adaptation des actions aux types de difficultés constatés ; elle indique par ailleurs le but et la nature des activités d'approfondissement. Ces deux textes pédagogiques mériteraient sans doute d'être relus.

Ces textes législatifs et réglementaires définissent des principes de base d'aide individualisée aux élèves qui ne seront plus remis en cause par la suite ; ils seront au contraire rappelés à maintes reprises dans des circulaires ou notes de service dont seules quelques-unes, qui constituent des repères particuliers, sont rappelées ici.

La circulaire du 6 juin 1979 préconise **cinq types d'« aménagements pédagogiques »** dans les classes de 6^e, 5^e et 4^e des collèges : regroupement d'élèves en difficulté dans des groupes à effectifs réduits, actions de soutien complémentaires pour des élèves « rencontrant des difficultés particulières », création de « groupes de niveau pour certaines matières », affectation provisoire en classe d'adaptation d'élèves étrangers, préservation d'un potentiel d'heures complémentaires pour les aides pédagogiques.

La circulaire du 19 juillet 1979, intitulée « **soutien, approfondissement et pédagogie différenciée dans les collèges** », fournit des indications détaillées notamment sur la constitution des groupes, l'utilisation du temps, les conditions de l'efficacité, les rôles respectifs des professeurs et des chefs d'établissement. Elle précise la notion de **pédagogie différenciée**. « Il est possible de distinguer, au moins en termes d'analyse théorique, une pédagogie de l'enseignement et une pédagogie de l'apprentissage. La première exige des qualités d'exposition – clarté d'esprit et de langage, logique dans l'exposition - ; la seconde centre son efficacité au niveau de chaque élève en train d'acquérir des connaissances ou d'exercer ses capacités. La pédagogie différenciée n'oppose pas cette pédagogie d'enseignement, conçue davantage pour la classe dans son ensemble et la pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant, pris individuellement. Elle ne les rejette pas. Elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre. Le professeur enseigne certes sa discipline mais enseigne aussi (et surtout) l'élève, c'est-à-dire qu'il lui permet d'apprendre. La caractéristique d'une telle pédagogie différenciée est d'être suffisamment diversifiée pour

permettre l'adaptation des activités d'enseignement du maître à la variété des possibilités d'apprentissage des élèves ».

La note de service du 3 juillet **1981** préconise des « **mesures pédagogiques prioritaires dans les collèges** » : regroupement « temporaire » des élèves en difficulté dans « un groupe à effectif réduit, distinct de la classe mais lui demeurant étroitement lié », « actions courantes d'aide pédagogique, en évitant le recours à des filières », suivi continu de ces élèves pour « tendre à l'élaboration d'un projet pédagogique propre à chaque élève ».

A partir de 1981, avec la création des « *zones prioritaires* » puis des « *zones d'éducation prioritaires* » (ZEP), les textes ministériels sont principalement centrés sur la définition de ces zones et l'élaboration de leurs projets. La pédagogie d'aide n'est pourtant pas absente dans la mesure où elle doit s'inscrire dans ces projets plus globaux. Ainsi, la note de service du 8 janvier 1985 sur « la politique des zones prioritaires » rappelle cette nécessité, pour les écoles et les collèges, dans plusieurs paragraphes et sous le titre « Les **interventions de soutien et d'aide aux élèves** seront confortées ».

Dans l'introduction des programmes et instructions pour l'école élémentaire de **1985**, il est précisé que « *l'enfant est toujours au cœur des processus d'apprentissage : cela signifie que le maître a recours à des **pratiques pédagogiques différenciées**, adaptées aux rythmes, aux difficultés et à la diversité des enfants ; cela signifie aussi que l'enfant joue un rôle actif dans cet apprentissage* ».

Les orientations et objectifs qui introduisent les programmes et instructions pour les collèges de 1985 indiquent : « *Une **diversification et une individualisation de l'enseignement** sont nécessaires pour répondre aux problèmes posés par les difficultés de certains élèves et l'hétérogénéité des classes* ».

1.1.3. Une prescription législative : « le service d'éducation conçu et organisé en fonction des élèves »

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet **1989** place l'élève « *au centre du système éducatif* » (extrait de l'article L 111-1 du code de l'éducation : « *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants* ») et fixe un objectif à ce système : amener 80% d'une génération au niveau IV de formation et ne laisser sortir aucun élève sans qualification. Les exigences de réussite scolaire sont donc renforcées et avec elles les exigences d'efficacité pédagogiques. « *L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. [...] Le temps scolaire est partagé entre des cours, des travaux dirigés et d'atelier, **le travail personnel assisté et le travail personnel autonome*** ».

Les programmes de l'école primaire de **1995**⁵ rappellent : « *La classe à un seul cours ne gomme pas les différences et n'est pas en soi un gage d'efficacité. L'influence positive de la classe à plusieurs cours a été relevée. En tout état de cause, il appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissage collectifs, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé* ».

⁵ Programmes de l'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, Savoir Livre, 1995.

Les programmes de l'école primaire de 2002⁶ rappellent encore, en préambule : « *Il n'y a pas de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement* ».

S'agissant des collèges, suite à la loi de 1989, la production réglementaire est particulièrement prolifique. Jeanne BENHAIM⁷ a recensé, de 1989 à 2002, vingt textes successifs préconisant diverses formes d'aide sous diverses appellations, telles que « **dispositif de consolidation en 6^e** », « **programme personnalisé d'aide et de progrès** », « **parcours diversifiés** », « **itinéraires de découverte** », « **études dirigées** », « **études encadrées** », « **aide individualisée en 5^e** », « **tutorat** », « **aide personnalisée** », « **dispositif d'accompagnement du travail personnel** », « **dispositif d'aide et de conseil** »... Selon l'auteur, toutes ces prescriptions « *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* ». Elle établit ainsi six types : « les dispositifs en poupées russes » qui ne sont pas distincts les uns des autres mais qui s'emboîtent, « les dispositifs phénix » qui disparaissent puis réapparaissent, « les dispositifs éclairs » qui ne sont cités qu'une seule fois, « les dispositifs partie-d'un-tout » dont les éléments portent le même nom que le dispositif lui-même, « les dispositifs jumeaux » qui sont semblables mais ne portent pas le même nom.

Pendant longtemps les lycées n'ont pas été concernés par cette prolifération de textes. Il faut attendre les deux arrêtés du 17 janvier 1992, portant sur l'organisation et les horaires des classes de seconde des LEGT et des LP, pour voir instaurer une première forme de différenciation pédagogique : **les modules**, qui doivent « *répondre aux besoins, en particulier méthodologiques, des élèves à l'entrée en lycée* » (circulaire du 12 mars 1993 sur la rénovation pédagogique du lycée). Puis, à côté des modules, l'arrêté du 18 mars 1999, introduit « **une aide individualisée** qui s'adresse à un public ciblé d'élèves rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes plus profondes ».

Cette énumération des textes du dernier quart du XX^e siècle permet de dégager quelques traits dominants :

Jusqu'en 1992, les mesures prises se focalisent sur l'école et, surtout, sur le collège, considéré comme le lieu stratégique prioritaire pour la mise en œuvre de pédagogies différenciées et/ou comme le lieu le plus résistant à ces mesures.

On observe aussi, au-delà de la répétition, une certaine variété lexicale, sans précision sur les distinctions ou synonymies éventuelles (entre « aide » et « soutien », entre « individualisé » et « personnalisé », par exemple). Tout au plus peut-on distinguer une opposition entre « pédagogie différenciée », qui concerne la classe entière, et « soutien » ou « aide individualisée », qui s'adresse à des groupes réduits.

⁶ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? CNDP/XO Editions, 2002.

⁷ Jeanne BENHAIM, *L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002*, Éducation et Formations n° 65, Ministère de l'Éducation nationale, janvier-juin 2003.

On note également que ces mesures concernent toujours des groupes d'élèves et jamais des individus isolés, sauf « les programmes personnalisés d'aide et de progrès ».

Ces mesures visent essentiellement les élèves « en difficulté », alors que l'individualisation pourrait concerner tous les élèves. On peut remarquer toutefois une évolution en ce domaine : au moment de la mise en œuvre de ces dispositifs, étaient préconisés à la fois « le soutien » et « l'approfondissement », ce second terme s'estompant par la suite.

1.2. La situation actuelle en matière de réglementation

1.2.1. A l'école primaire

Les dispositifs en vigueur à l'école primaire se distinguent selon qu'ils concernent tous les élèves ou certains d'entre eux seulement, selon qu'ils sont mis en œuvre durant les 24 heures hebdomadaires d'enseignement ou en plus de ce temps, par les enseignants ou par d'autres acteurs, personnels scolaires ou non.

Le « **programme personnalisé de réussite éducative** » institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 concerne les élèves de l'école élémentaire et vise à anticiper des échecs dans la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ; l'article 16 de la loi indique : « *A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative* ». Le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 précise : « *Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève.* » La circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 apporte des compléments relatifs aux bénéficiaires : il s'agit d'« *élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages. Les difficultés prises en compte sont prioritairement d'ordre scolaire, en français, mathématiques ou langue vivante ; elles peuvent aussi concerner les autres compétences du socle commun* ».

Les dispositifs dits d'aide personnalisée et d'aide spécialisée s'adressent à tous les élèves de l'école primaire. Créée par décret du 15 mai 2008, « **l'aide personnalisée en faveur des élèves en difficultés** » concerne « *les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier en outre de deux heures d'aide personnalisée* » à hauteur de deux heures hebdomadaires au maximum, ajoutées aux vingt-quatre d'enseignement ; elle peut s'intégrer à un PPRE. La circulaire n° 2008-82 du 5 juin 2008 précise les conditions de mise en œuvre. L'organisation des aides personnalisées au sein de l'école est arrêtée par l'inspecteur de l'éducation nationale sur proposition du conseil des maîtres et inscrite dans le projet d'école. Les deux heures d'aide personnalisée sont assurées par le maître de la classe ou coordonnées par lui lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Elles sont inscrites dans le service des enseignants qui y consacrent 60 heures annuelles sur les 108 heures dues hors enseignement stricto sensu.

Les **aides spécialisées** sont dispensées par les personnels appartenant aux réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). La circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré fait du RASED « *un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves.* ». La circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux « *fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire* » s'attache à préciser les relations entre aides spécialisées et aide personnalisée : « *L'aide personnalisée, ou les stages de remise à niveau au cours moyen, lorsqu'ils sont mis en place, peuvent se révéler insuffisants ou inadaptés pour certains élèves, soit parce ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement. Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. Quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action.* »

Deux autres dispositifs trouvent leur place hors du temps scolaire obligatoire et ne concernent pas les élèves de l'école maternelle. Les **stages de remise à niveau** mis en place par une note aux responsables académiques et départementaux en date du 1^{er} février 2008 et confirmés par la circulaire du 20 mai 2009 (préparation de la rentrée 2009 « *complètent le dispositif pour les élèves de cours moyen qui en ont besoin. Les IEN s'assureront de l'articulation des différents dispositifs d'aide afin que la difficulté scolaire quel que soit son niveau soit traitée de manière optimale* ». Ils se déroulent durant les vacances de printemps et d'été sous forme de modules de quinze heures (cinq séances de trois heures) et sont pris en charge par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires.

Enfin, l'**accompagnement éducatif** concerne les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. La circulaire du 5 juin 2008 indique que ce dispositif constitue une « *offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée de 2 heures par semaine offerte aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage* ». Trois domaines d'activité peuvent être proposés (l'aide au travail scolaire, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle) sous forme de séances de 2 heures en fin de journée, organisées quatre jours par semaine. L'encadrement est constitué d'enseignants volontaires, d'assistants d'éducation ou d'intervenants extérieurs (associations, structures culturelles et sportives...); la rémunération consiste en heures supplémentaires effectives ou en vacances, selon le statut.

1.2.2. *Au collège*

Constituant le deuxième maillon de la scolarité obligatoire, le collège est concerné comme l'école élémentaire par les dispositions relatives au « **programme personnalisé de réussite éducative** » institué par la loi du 23 avril 2005. En application de cette loi, le décret n° 2005-1013 du 24 août 2005 institue des dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège : « *Le collège offre, sans constituer de filières, des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs capacités afin de leur permettre d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences mentionné à l'article 2. A tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment :*

- 1) *Un dispositif de soutien proposé par le chef d'établissement aux parents ou au représentant légal de l'élève, lorsqu'il apparaît que ce dernier risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle.*

Ce dispositif définit un projet individualisé qui doit permettre la progression de l'élève et son évaluation. Les parents sont associés au suivi de ce dispositif. Le programme personnalisé de réussite éducative prévu par l'article L. 311-3-1 du code de l'éducation est mis en place dans ce cadre. Il s'articule, le cas échéant, avec un dispositif de réussite éducative.

- 2) *Des dispositifs spécifiques à vocation transitoire comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes, proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. (...) »*

Par ailleurs, l'**accompagnement éducatif**, instauré dans les collèges de l'éducation prioritaire par la circulaire du 13 juillet 2007 et généralisé à tous les collèges par la circulaire du 5 juin 2008 vise à « *assurer en toute équité à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de sa scolarité. Ce dispositif contribuera ainsi à l'égalité des chances entre tous les élèves* ». Avec la circulaire du 20 mai 2009, de préparation de la rentrée 2009, un quatrième domaine d'activités est ajouté avec la pratique de l'anglais oral. Les règles de fonctionnement sont semblables à celles de l'accompagnement éducatif à l'école élémentaire, la souplesse étant plus grande sur les horaires compte tenu d'une organisation du temps moins rigide et uniforme dans le second degré qu'elle ne l'est dans le premier degré.

La même circulaire du 20 mai 2009 indique que « **tous les dispositifs disponibles seront mobilisés pour amener l'élève en risque de décrochage à renouer avec les apprentissages, qu'il s'agisse des PPRE, de l'accompagnement éducatif ou de la personnalisation des parcours par les dispositifs en alternance** ». L'expression « tous les dispositifs disponibles », outre les trois explicitement cités, peut renvoyer aussi à des dispositifs antérieurs qui n'ont pas été abrogés, tels que « l'accompagnement du travail personnel des élèves » (circulaire du 28 mars 2003), les itinéraires de découverte (circulaire du 10 avril 2002) ou d'autres plus anciens.

1.2.3. Au lycée d'enseignement général et technologique

L'arrêté du 18 mars 1999 crée les modules et l'aide individualisée : « *En complément des heures d'enseignement, un dispositif d'accompagnement est mis en place afin de mieux répondre aux besoins repérés des élèves. Ce dispositif comprend :*

- **un enseignement en module** d'un horaire global de 3,5 heures par semaine, dispensé dans certaines disciplines précisées dans les tableaux figurant en annexe du présent arrêté. À cet enseignement, correspond une dotation horaire-professeur de 7 heures permettant la répartition des élèves en groupes dont l'effectif est inférieur à celui de la classe entière. L'affectation et la distribution des élèves dans ces groupes différenciés sont de la responsabilité des équipes pédagogiques. La taille des groupes varie en cours d'année en fonction de l'évolution des acquis des élèves. L'horaire de module peut faire l'objet d'une répartition non uniforme sur l'année scolaire ;
- **une aide individualisée** qui s'adresse à un public ciblé d'élèves rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes plus profondes. Cette aide se déroule dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves dont les difficultés ont été repérées. Ces groupes sont redéfinis tous les trimestres par les équipes pédagogiques. L'aide porte sur le français et les mathématiques. Le dispositif d'aide s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement. Sa mise en œuvre est engagée sous la responsabilité du chef d'établissement avec le concours des équipes pédagogiques. Pour la mise en place de cette aide à la rentrée 1999, une dotation de deux heures hebdomadaires de base est attribuée à toutes les divisions. Le dispositif fera l'objet d'une évaluation. »

La circulaire du 5 juin 2008 instaure un « **dispositif expérimental de réussite scolaire** ». « *Afin de répondre dès à présent à la demande exprimée par les lycéens et leurs familles, d'une amélioration de la continuité du service public qui se traduise par une offre élargie permettant un meilleur accompagnement des élèves dans leur parcours, un dispositif de réussite scolaire au lycée sera mis en place à titre expérimental dès la rentrée 2008 dans deux cents lycées d'enseignement général et technologique ou professionnel. Ces établissements ont été identifiés comme accueillant des élèves faisant face à des difficultés scolaires particulières. Cette offre éducative nouvelle constitue la première étape de la réforme du lycée.* » Complément des enseignements, ce dispositif a pour objet d'apporter un appui individualisé aux élèves en fonction de leurs besoins, afin de favoriser la réussite scolaire, prévenir les redoublements, limiter les abandons de cursus, notamment en lycée professionnel, et préparer la poursuite d'études supérieures. Il est destiné à des élèves volontaires, soit « *rencontrant des difficultés ou susceptibles d'en rencontrer durant leur scolarité au lycée* », soit « *souhaitant disposer d'un appui personnalisé pour réaliser un parcours d'excellence* ».

1.2.4. Au lycée professionnel

L'organisation du lycée professionnel a été profondément modifiée par la « rénovation de la voie professionnelle », instituée par le décret du 10 février 2009, l'arrêté du 10 février 2009, la circulaire du 18 février 2009 (BO spécial n°2 du 19 février 2009).

Les dispositifs d'aide existants (modules et aide individualisée) sont remplacés par « **l'accompagnement personnalisé** ». Il est mis en place « *pour les élèves qui en ont besoin* », « *selon leurs besoins et leurs projets personnels* ». Il ne concerne donc pas uniquement les élèves en difficultés, mais aussi « *ceux qui souhaitent profiter des passerelles qui existent entre les spécialités de la voie professionnelle ou entre cette dernière et les voies générales ou technologiques* » ou « *ceux qui ont un projet de poursuite d'études supérieures* ».

L'accompagnement personnalisé est à organiser par l'établissement à partir du volume horaire non pré-affecté. Et cet horaire permet aussi de mettre en œuvre un ensemble de « **dispositifs d'aide et d'accompagnement** ». « *Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique* ».

1.3. Des variations lexicales mais peu de précisions sémantiques

Au fil du temps, et parfois de manière concomitante, on voit apparaître dans les textes législatifs ou réglementaires des expressions variées :

- « actions de soutien »,
- « activités d'approfondissement »,
- « pédagogie différenciée »,
- « diversification et individualisation de l'enseignement »,
- « travail personnel assisté et travail personnel autonome »,
- « programme personnalisé d'aide et de progrès »,
- « dispositif de consolidation »,
- « parcours diversifiés »,
- « études dirigées »,
- « études encadrées »,
- « aide individualisée »,
- « tutorat »,
- « aide personnalisée »,
- « dispositif d'accompagnement du travail personnel »,
- « dispositif d'aide et de conseil »,
- « modules »,
- « programme personnalisé de réussite éducative »,
- « stages de remise à niveau »,
- « accompagnement éducatif »,
- « accompagnement personnalisé »...

Afin de préciser les actes pédagogiques désignés par ces appellations, les textes fournissent quelquefois des informations complémentaires. Il en va ainsi pour la « *pédagogie différenciée* » qui est définie comme une « *pédagogie d'apprentissage qui centre son efficacité au niveau de chaque élève en train d'acquérir des connaissances ou d'exercer ses capacités* », par comparaison à une « *pédagogie de l'enseignement qui est conçue davantage*

pour la classe dans son ensemble » (voir, ci-dessus, la circulaire du 19 juillet 1979). Les textes indiquent également que les actions d'aide ou de soutien peuvent tantôt être organisées au sein de la classe entière, par groupes ou individuellement, tantôt être réservées à des groupes choisis d'élèves (ce qui nécessite alors un horaire supplémentaire).

En revanche, les substantifs « soutien », « aide », « accompagnement » ne sont pas définis, comme si leur sens allait de soi. Dans la mesure où ils s'inscrivent dans le champ d'une certaine synonymie, faut-il comprendre qu'ils renvoient à une même posture pédagogique ? Mais alors pourquoi les utiliser simultanément ou successivement ? Ou, au contraire, faut-il les différencier dans leurs nuances et comprendre qu'ils suggèrent des attitudes pédagogiques différentes ? La même observation peut être faite pour les adjectifs « individualisé » et « personnalisé ». Les textes sont muets sur ce point, qui n'est pourtant pas indifférent au plan pédagogique.

On peut simplement observer que, chronologiquement, les termes « soutien » et « aide » apparaissent avant « accompagnement ». Ce dernier terme, depuis longtemps en usage dans les univers de l'action sociale, de la santé, de l'emploi, a pénétré le monde scolaire par la voie du périscolaire. Il désigne ainsi des actions entreprises par les partenaires de l'école, notamment dans le cadre de la « Charte d'accompagnement scolaire » dès 1991 puis de la « Charte de l'accompagnement à la scolarité » (2001) ou du « contrat local d'accompagnement à la scolarité » (1997, 2002). Il est repris pour désigner des actions éducatives, à la frontière du périscolaire et du scolaire, dans le dispositif de « l'accompagnement éducatif » (2007). Enfin, le terme devient totalement interne à la sphère scolaire lorsque la réforme de la voie professionnelle introduit « l'accompagnement personnalisé » (2009). Le terme « accompagnement » devient aujourd'hui prédominant, du moins dans la désignation des dispositifs de l'enseignement secondaire. Il est associé à « éducatif » dans l'accompagnement éducatif et à « personnalisé » dans la réforme des lycées professionnels et généraux, ce qui pourrait suggérer deux types d'actions différentes.

La même remarque vaut pour les adjectifs « individualisé » et « personnalisé ». Ils apparaissent dans les textes ministériels dès 1975, employés, sans définition, l'un pour l'autre. Puis le terme « individualisé » s'impose, au détriment de « personnalisé ». Ce dernier terme revient à l'ordre du jour en 1998, dans les écoles et les collèges, avec les « programmes personnalisés d'aide et de progrès » et en 2005 avec les « programmes personnalisés de réussite éducative ». Il est aujourd'hui utilisé, de préférence à « individualisé », dans la réforme de l'école (associé à « aide »), celle de la voie professionnelle et celle du lycée général et technologique (associé à accompagnement). Cette évolution suscite une interrogation : veut-on marquer une différence entre les deux termes ou est-ce un simple effet de mode ?

On peut noter aussi que, dans la période récente, « soutien » et « aide » concernent les écoliers et les collégiens (pour lesquels « l'accompagnement » n'est que « éducatif »), alors que « l'accompagnement personnalisé » paraît réservé aux lycéens. Il semble également, d'après les textes récents, que « soutien » et « aide » viseraient les élèves en difficulté, alors que tous les élèves pourraient bénéficier de « l'accompagnement ».

Ces variations lexicales sont-elles le signe d'une évolution conceptuelle ? Et laquelle ? Ces questions devront être prises en compte dans nos analyses.

2. AIDE ET ACCOMPAGNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE

Le présent chapitre traite de la situation observée et analysée dans le premier degré. Un panorama des modalités et conditions de la mise en œuvre des divers dispositifs est d'abord dressé. Une analyse qualitative du fonctionnement des dispositifs d'aide est ensuite proposée. Faute de temps, l'accompagnement éducatif n'a pas fait l'objet du même suivi ; l'étude serait à poursuivre, selon une démarche comparative, avec le souci de traiter également des dispositifs qui ont des fonctions très semblables dans les écoles hors des secteurs de l'éducation prioritaire. Enfin, les questions relatives au pilotage et à l'accompagnement de l'ensemble des dispositifs sont abordées dans une troisième partie.

2.1. La mise en œuvre des divers dispositifs

Globalement, on observe une assez forte homogénéité des formes d'aide et d'accompagnement à ce niveau du système éducatif : les écoles exploitent la diversité des formules possibles, même si elles le font avec plus ou moins de constance selon les niveaux de classe ou les périodes de l'année, de manière plus ou moins concertée sans parler ici de l'efficacité des actions entreprises. La terminologie est stable.

2.1.1. *Les formes de la différenciation pédagogique dans le temps scolaire*

La première aide à laquelle tous les textes, depuis plus de trente ans, font référence concerne les actions dans la classe au fil des enseignements : la prise en charge des difficultés des élèves devrait être intégrée au temps normal des apprentissages. Souvent alléguée, la différenciation pédagogique qui permet de travailler différemment avec des élèves dont les besoins sont différents n'est pas toujours évidente pour l'observateur. Elle prend diverses formes et n'est que rarement mise en œuvre par l'enseignant titulaire seul dans sa classe.

2.1.1.1. *Le maître seul dans la classe : la différenciation plus fréquente quand la structure de la classe est elle-même différenciée*

Le maître individualise ses interventions auprès des élèves qu'il sait plus fragiles et dont il anticipe les problèmes ou qu'il voit en difficulté ; il peut aussi réunir un petit groupe d'élèves qu'il installe au fond de la salle de classe et qu'il aide de manière privilégiée, dans des tâches identiques ou différentes de celles qui sont alors données aux autres élèves travaillant en autonomie, avec des supports identiques ou différents.

Il exploite les possibilités offertes par la structure de la classe quand celle-ci est constituée de plusieurs « cours » ou « niveaux ». Les élèves peuvent alors appartenir à des groupes différents pour des domaines d'apprentissage différents selon des modalités très souples et parfois non formalisées ; c'est aussi vrai pour ceux qui ont des difficultés que pour des élèves performants dont le parcours scolaire peut ainsi être raccourci tout en étant complet. C'est plus fréquemment le cas en milieu rural mais il se trouve des situations de même nature avec les « classes-cycle » constituées de manière volontaire là où des classes à cours unique auraient été possibles, comme dans l'exemple ci-dessous : ce choix reflète la volonté de réponse aux besoins des élèves d'une part, de suivi dans la durée d'autre part. Cet aménagement qui correspond sans doute le mieux aux exigences qui étaient celles des cycles pédagogiques reste très rare. L'enseignant joue alors sur une différenciation structurelle

souple dans la gestion de la classe et dans celle des progressions individuelles. Les « ateliers » en école maternelle qui constituent un dispositif de travail favorable à la différenciation pédagogique ne sont que rarement exploités de cette manière ; les activités proposées aux élèves y sont souvent identiques même s'ils ne les réalisent pas au même moment.

**Des « classes-cycle » : un milieu propice à la différenciation
et à la continuité des apprentissages**

Académie de Limoges

La particularité de cette école maternelle qui appartient à un réseau de réussite scolaire réside dans le fait que chacune des trois classes comporte les trois sections (PS, MS et GS). Cette organisation constitue un premier niveau d'aide et fait partie du projet d'école depuis trois ans. Elle permet de travailler en groupes de compétences dont la composition est variable selon les activités et les objectifs, l'âge de l'enfant n'étant plus le critère déterminant.

En matinée, les enfants sont en classe complète jusqu'à la récréation, puis par section pour la motricité avec changement d'activité par trimestre. L'après-midi, pendant que les enfants de petite section font la sieste, la directrice récupère les 25 élèves de Moyenne Section pour des activités relevant du domaine Arts visuels, tandis les 13 élèves de Grande Section sont dans leur classe pour préparer le cycle II avec des activités centrées sur le langage et les mathématiques.

Ce mode de fonctionnement permet de travailler tous les jours avec de petits effectifs pendant toute l'année, de croiser les regards sur les enfants et d'individualiser mieux leur suivi pendant la classe.

2.1.1.2. Des dispositifs qui font appel à d'autres ressources que le seul maître

Lorsqu'il en existe, les équipes pédagogiques exploitent la présence de personnels disponibles, enseignants surnuméraires et spécialisés, assistants pédagogiques ou d'éducation, de deux manières : soit avec co-intervention de deux personnes dans une classe, soit sous forme de décloisonnements entre classes.

La **co-intervention**, qui suppose par définition la disponibilité d'une personne en plus du maître titulaire de la classe fonctionne aisément avec un assistant d'éducation ou un assistant pédagogique sur lesquels l'enseignant se sent sans doute un ascendant ; on peut regretter qu'il confie parfois les élèves les plus fragiles à ces personnels non formés à ces interventions. Elle n'est plus aussi rare que dans le passé avec les maîtres spécialisés, essentiellement les maîtres chargés des aides à dominante pédagogique (maîtres E). Elle est surtout fréquente dans les réseaux ambition réussite (RAR) ou de réussite scolaire (RRS) qui disposent d'un ou plusieurs professeur(s) supplémentaire(s) ; elle peut prendre plusieurs formes selon les objectifs et les personnalités. Elle ne se décrète pas de l'extérieur ; dans l'une des circonscriptions visitées, l'obligation faite par l'inspecteur d'un travail systématique de co-intervention en CE1 et CM2, avec des objectifs précis liés aux évaluations nationales, a produit des effets très contrastés selon les relations qu'entretiennent les maîtres titulaires des classes avec le pair surnuméraire ou les représentations qu'ils ont de son travail.

Des cas de projets spécifiques fondés sur la co-intervention requérant un maître supplémentaire ont pu être étudiés : l'un en particulier, vraiment modélisé, reproduit dans de nombreuses écoles dans des conditions précises, relaté ci-après, laisse aux observateurs une impression très favorable compte tenu de la rigueur de sa mise en place, gage vraisemblable d'efficacité.

**Une forme de différenciation pédagogique mobilisant la co-intervention :
le projet d'aide à la réussite des élèves (PARE)**

Académie d'Aix-Marseille

Ce dispositif spécifique, mis en place à l'initiative de l'inspecteur d'académie, s'inscrit dans le cadre institutionnel de la loi du 23 avril 2005 comme une forme de mise en oeuvre du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Lancé dès la rentrée scolaire 2005 sous forme d'expérimentation, le projet a d'abord concerné deux écoles ; il est actuellement développé dans 49 écoles et 232 classes de 18 circonscriptions. Il mobilise 49 postes sur les 10 300 emplois du premier degré affectés au département.

Le projet vise une amélioration significative des résultats des élèves dans la maîtrise des compétences attendues en français (particulièrement en lecture) et en mathématiques. Il concerne quasi uniquement les élèves du cycle 2.

Le dispositif est fondé sur l'affectation, dans l'école volontaire, d'un maître surnuméraire expérimenté. Le poste mis à disposition pour une année scolaire peut être maintenu s'il a permis une amélioration effective des résultats scolaires.

Le maître PARE intervient au sein de la classe en partenariat avec le titulaire ; il est exclu qu'il prenne en charge un groupe d'élèves en difficulté hors de leur classe habituelle. Le plus souvent, un des maîtres de l'école se porte candidat avec l'accord de ses pairs, avec un « effet de tuilage » qui optimise le dispositif : ainsi à l'école XXX, la maîtresse PARE avait, l'année précédant son engagement dans le dispositif, bénéficié dans sa classe de l'intervention d'un maître PARE et pu juger de la pertinence et de l'efficacité du système.

Le projet est cadré par un cahier des charges précis qui conditionne cet octroi de poste valable pour un an reconductible. Les écoles candidates remplissent un dossier identifiant avec rigueur l'ensemble du projet, soit :

- l'analyse détaillée des résultats des élèves aux évaluations permettant d'identifier les élèves qui bénéficieront du dispositif ;
- un descriptif précis et quantifié des résultats à atteindre et des démarches d'apprentissage prévues, constitutifs du PPRE (chaque élève concerné devant faire l'objet d'un PPRE) ;
- les organisations pédagogiques internes, l'harmonisation des démarches, les modalités d'intervention du maître surnuméraire, les modalités d'évaluation des résultats des élèves internes à l'école.

Par ailleurs des évaluations externes, fournies par un groupe départemental, élaborées pour chaque année du cycle 2, complètent le dispositif.

La réussite du projet est largement conditionnée par l'investissement des équipes des écoles concernées et celui de l'équipe de circonscription qui accompagne l'opération. Le groupe des IEN rencontrés a conforté ce point de vue en mettant l'accent, au delà de l'impact reconnu positif sur les élèves, sur les bénéfices pour les maîtres, avec modification de leur posture professionnelle. Les atouts du dispositif PARE sont divers :

- système fondé sur le volontariat,
- travail en équipe qui fait évoluer les enseignants dans leurs postures et leurs pratiques,
- cadrage par un protocole rigoureux,
- densité de l'accompagnement (animations pédagogiques, stages, suivi régulier),
- durée limitée de l'affectation sur poste PARE qui amène les maîtres à progresser sans qu'il y ait « fossilisation dans la fonction »,
- recentrage sur le cycle 2,
- élèves aidés restant dans la classe et ne rencontrant donc pas le problème de réinsertion que connaissent les élèves pris en charge par le RASED.

Les **décloisonnements** permettent de constituer, avec des élèves de classes différentes, des groupes que l'on peut dire de compétences ou de besoins. Dans les dernières années, cette formule s'est développée sur la base d'un « modèle » qui rencontre un certain succès⁸, reproduit ou imité de manière plus ou moins fidèle. Des groupes à effectifs réduits travaillent sur des objectifs précis en fonction d'une évaluation initiale, selon une organisation qui concentre ces interventions ciblées dans le temps. Les maîtres reconnaissent l'intérêt d'actions intensives dans une période courte (« apprentissages massés »), en particulier au cycle 2.

Deux exemples de modules d'apprentissages massés

Académie de Versailles

Dans cette école en RAR, toutes les classes de CP travaillent en groupes de besoins homogènes (8 à 10 élèves) tous les matins de la période pendant 1h30.

Les enfants sont regroupés en fonction de leur profil langagier : « petits parleurs », faibles lecteurs, élèves rencontrant des difficultés d'écriture, etc. ; un programme d'activités spécifiques est conçu par l'ensemble de l'équipe pour chaque groupe. Chaque maître prend en charge un groupe et il est assisté par un autre adulte.

Dans l'une des séances observées, l'activité (essentiellement orale) était conduite par un professeur d'appui du RAR – certifié de lettres. Il nous a dit combien ce travail auprès des CP l'aidait à repenser sa pratique en collège. Les maîtres impliqués dans ce dispositif sont convaincus de son efficacité, même si aucune évaluation ne nous a été fournie.

Académie de Lille

Pour les deux CP de cette école en RRS, « l'aide massée » s'organise sur trois séances d'une heure et demie par semaine pendant huit semaines

Cinq groupes ont été constitués avec l'aide du RASED associé au repérage des besoins, au diagnostic individuel et à la conception du dispositif : deux groupes travaillent sur la production d'écrits (élèves de niveau dit normal-bon) et trois groupes travaillent en lecture : un groupe dit moyen et deux groupes en très grande difficulté, l'un avec la maîtresse E, l'autre avec une maîtresse de grande section libérée en début d'après-midi grâce à une organisation d'école exploitant le temps de sieste des petits.

L'analyse du fonctionnement par l'IEN met en évidence un manque de continuité avec la classe ordinaire et une « logique de consommation » pour les maîtres n'ayant qu'une appropriation limitée d'un dispositif qui leur a été proposé-imposé ; pour contrecarrer cela, l'IEN demande que le conseil des maîtres de cycle se porte volontaire pour un tel dispositif et réaménage le fonctionnement des classes et des ressources autres pendant la durée du module (ex : ne pas mobiliser, ou pas de la même manière, les assistants d'éducation et assistants pédagogiques pendant cette période). Des évolutions du dispositif pourraient consister en une diminution du nombre de groupes (ce qui fait l'attrait du modèle et pousse à la consommation est, selon l'IEN, le faible effectif avec lequel les maîtres travaillent), et du temps en groupes au profit de co-interventions en classe.

Le même système est envisagé en mathématiques vu la grande faiblesse des résultats aux évaluations.

Dans plusieurs des écoles visitées, surtout en RAR, on joue sur plusieurs registres en exploitant au mieux les ressources disponibles de toute nature. Ce faisant, les élèves doivent souvent s'adapter à des interlocuteurs divers ; la cohérence ne peut se faire qu'au prix de concertations approfondies dont les protagonistes se donnent le temps au départ puis, souvent, se lassent.

⁸ Ce modèle est issu de l'ouvrage d'A. Ouzoulias publié en 2004 aux éditions Retz, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, cet acronyme signifiant *modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture*. Le terme MACLE est parfois utilisé comme un nom commun (même lorsque les modules concernent les mathématiques !).

2.1.2. L'aide personnalisée : une formule bien implantée, diversement interprétée

L'aide personnalisée est mise en œuvre dans toutes les écoles, avec des marges d'interprétation plus ou moins larges des textes divers qui l'ont définie depuis 2008 (cf. supra page 10), parfois en application de consignes locales qui imposent des interprétations particulières des textes (par exemple, l'exclusion de principe des élèves de petite section en maternelle, voire de moyenne section pour une partie de l'année).

Suite à la première année de mise en place en 2008-2009, des ajustements ont été opérés mais le bilan ne diffère pas fondamentalement de ce qu'avaient établi en 2009 deux rapports des inspections générales⁹. Ce n'est pas étonnant compte tenu du temps qui sépare les prises d'information ; le travail d'accompagnement n'a pas encore pu porter ses fruits.

2.1.2.1. Un bilan quantitatif révélateur d'un impact significatif de la mesure

A lire les bilans chiffrés de l'aide personnalisée, on est porté à considérer que c'est une réussite : la proportion des élèves qui en ont été bénéficiaires en 2008-2009 est de l'ordre de 18 % en école maternelle (de près de 5 % en section de petits à 30 % en section de grands) et de 30 % pour les élèves des classes élémentaires, les écarts étant faibles entre les niveaux (bilan national DGESCO). Les élèves « redoublants » ont été aidés pour plus de 72 % d'entre eux au cycle 2 et pour près de 69 % au cycle 3.

En fin d'année scolaire 2009-2010, alors que tous les bilans ne sont pas clos, les données recueillies font état, dans des circonscriptions ordinaires où les résultats aux évaluations en CM2 sont dans la moyenne des données nationales ou un peu supérieurs, de 15 % à 25 % des élèves pris en charge et jusqu'à plus de 50 % des élèves dans des circonscriptions intégralement ou en grande partie composées de réseaux ambition réussite.

Dans la majorité des cas, une fois l'accord initial de la famille donné, les absences sont rares ; l'absentéisme n'est significatif que dans les zones difficiles avec une population désocialisée. Les désaccords des familles sont souvent justifiés par des raisons matérielles (déplacements, horaires différents pour les divers enfants de la fratrie) qu'un certain nombre d'équipes pédagogiques s'efforcent de prendre en compte. Des élèves - en particulier avant le cycle 3, et plutôt des élèves moyens-faibles - et des familles - quand elles ont compris exactement en quoi consiste le dispositif - sont demandeurs de cette aide, signe qu'elle est identifiée comme un recours intéressant ; ces approches ne font cependant pas l'unanimité.

2.1.2.2. Une organisation dans le temps qui reste très diverse

Pour ce qui est des emplois du temps, la situation est d'une grande variété quant au nombre et à la durée des séances, à leur place dans la journée : séances avant la matinée de classe (le plus souvent alors de 30 minutes, parfois de 40 ou 45 minutes), séances inscrites dans le temps de la pause méridienne avant ou après le repas (durée de 30 à 50 minutes), séances du soir souvent en parallèle avec d'autres offres d'activités dans l'école ou à l'extérieur (de 30 minutes à une heure quinze dans l'échantillon observé) ou, situation la plus rare, séance de

⁹ Première note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, n° 2009-003, janvier 2009 et Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, n° 2009-072, juillet 2009.

deux heures le mercredi matin, y compris en école maternelle. La diversité vaut parfois au sein d'une même école où peuvent coexister plusieurs formules, soit de manière très étudiée dans l'intérêt des élèves et des familles, soit pour répondre aux souhaits individuels des enseignants. S'il y a des divergences que l'on souhaiterait voir réduites, on note aussi des efforts pour structurer le temps afin de créer le minimum de recouvrement avec d'autres dispositifs ou pour harmoniser les horaires afin de faciliter la tâche des parents.

Mais l'harmonisation est, aux dires de plusieurs équipes, insatisfaisante car les durées jugées idéales sont différentes pour les enfants de l'école maternelle et les élèves du cycle 3 : la demi-heure qui convient aux plus jeunes paraît trop courte au cycle 3 et, inversement, le temps jugé pertinent au cycle 3 (45 minutes environ) est trop long pour les petits.

Cas rare, rencontré une seule fois dans l'échantillon observé, les horaires décalés permettent d'intégrer l'aide personnalisée au fonctionnement de la classe d'une toute autre manière ; l'illustration en est donnée ci-après.

Le fonctionnement en horaires décalés : l'aide personnalisée intégrée

Académie de Limoges

L'école fonctionne en horaires décalés : les quatre classes commencent à 8H40 ; deux classes terminent à 11H40, reprennent à 13H10 et terminent à 16H10, soit 3 heures le matin et 3 heures l'après-midi ; les deux autres classes terminent, elles, à 12H10, reprennent à 13H40 et terminent à 16H10, soit 3 heures et demi le matin et 2 heures et demi l'après-midi. Les quatre enseignantes font classe de 8H40 à 12H10 et de 13H10 à 16H10, soit 6H30 par jour.

L'aide personnalisée se déroule pendant le temps de classe des élèves, entre 11H40 et 12H10 pour deux classes et entre 13H10 et 13H40 pour les deux autres classes. Pendant que certains élèves suivent l'aide personnalisée en remédiation, le reste de la classe est en renforcement ou en atelier découverte, ainsi que le montrent l'emploi du temps et le document envoyé aux parents. Ces derniers signent une autorisation pour l'une et l'autre des activités, valable pour la durée de l'année scolaire. Pour les maîtres, ces modalités de fonctionnement évitent toute surcharge pour les enfants et tout risque de stigmatisation puisque tous participent au même moment à une activité dans la classe.

2.1.2.3. Le temps réel de l'aide directe aux élèves : de grandes variations qui requièrent une plus grande vigilance de la part des responsables locaux

Le temps consacré à la préparation est mieux encadré que l'an passé et souvent réduit à 6 heures mais peut aller jusqu'à 10 heures voire exceptionnellement 20 heures sur les 60 heures dues (un cas dans l'échantillon). Mais **le temps affiché pour l'aide directe aux élèves est érodé du fait de plusieurs facteurs**. Il s'effiloche aussi en fin de séances lorsque celles-ci durent une heure, surtout en fin de journée compte tenu de la lassitude des élèves et, parfois, de l'enseignant qui relâche plus ou moins consciemment ses exigences. Il paraît normal aux maîtres de prendre les pauses ou temps de changement de lieu sur le temps de l'aide, comme ils le font à la demande de l'institution pour le temps des récréations pris sur les horaires d'enseignement ; l'aide organisée en quatre séances de trente minutes n'est plus alors que d'une heure quarante au lieu de deux dans une semaine (en retirant cinq minutes par séance), soit une perte de dix heures théoriques sur trente semaines.

Le temps hebdomadaire ou annuel offert à chaque élève est également très variable. Par principe, des enseignants peuvent considérer que deux heures d'aide hebdomadaires en maternelle constituent une surcharge excessive ou bien se donner comme principe de ne pas

enchaîner pour un même élève plusieurs périodes d'aide personnalisée dans l'année, la période d'aide étant le plus souvent constituée de l'intervalle de temps qui sépare deux périodes de vacances : « *il faut les laisser souffler un peu* », est-il dit, ce qui signifie éviter la fatigue et alléger la pression qui joue sur l'image de soi. D'autres limitent, tout en le regrettant, l'aide hebdomadaire à une heure quand de très nombreux élèves sont jugés en difficulté de façon à distribuer la ressource-temps entre un nombre plus important d'élèves.

Pour résumer, **deux facteurs de nature différente interviennent sur cette limitation du temps : la volonté de ne pas ajouter du temps au temps pour des élèves déjà fragilisés ou jeunes, et la recherche d'un traitement équitable des élèves** en particulier dans les écoles où se concentrent les difficultés, aux risques d'un saupoudrage improductif.

**Une organisation réfléchie et évolutive de l'aide personnalisée
pour tenter de concilier différentes variables**

Académie de Lille

Il s'agit d'une grosse école primaire en milieu rural (13 classes dont une CLIS).

Première année (2008-2009)

Organisation horaire : 4 fois une demi-heure sur la pause méridienne (horaires scolaires habituels : 9 H. / 12 H. et 14 H. / 17 H.).

Principes : pour les élèves, une heure hebdomadaire d'aide personnalisée en cycle 2 et une heure trente en cycle 3 ; pas d'aide personnalisée au premier trimestre en maternelle puis implantation en GS ensuite sur deux créneaux horaires seulement.

Disponibilité totale ou temporaire des enseignantes des classes maternelles : trois apportant une aide au cycle 2 et une en cycle 3.

Bilan qualitatif :

- le choix de départ était d'aider les plus faibles ; de ce fait, les autres n'ont rien eu ;
- les problèmes d'organisation ont été nombreux, pour l'école (services de cantine) et pour les familles (obligation d'inscrire les enfants à la cantine si elles acceptaient l'aide ou refus d'aide) ;
- la disponibilité des élèves était jugée faible à ce moment de la journée ;
- le temps d'aide d'une demi-heure a été jugé satisfaisant en maternelle et en cycle 2 mais trop court au cycle 3 ;
- les bénéficiaires ont été vus ainsi : possibilité de prévention de l'échec au CP du fait d'une « action massive » liée à l'implication des enseignantes des classes maternelles ; pour les autres, au minimum, acquisition d'une plus grande confiance en soi et meilleure adhésion à l'école mais effets très faibles pour les élèves les plus en difficulté.

Deuxième année (2009 - 2010)

Horaires scolaires modifiés avec l'accord du maire, libérant les élèves plus tôt en fin de journée : 8 H. 45 / 12 H. et 13 H. 45 / 16 H. 30

Aide deux fois par semaine une heure le soir (16 H. 30 / 17 H. 30) les mardis et jeudis. Conséquences extérieures : des clubs existant avant ont été décalés pour que les élèves participant à l'aide personnalisée puissent en bénéficier (danse et judo).

Le temps est jugé trop long en maternelle mais des horaires différents poseraient problème aux familles ; le choix a été fait de maintenir une heure et de décomposer cette durée en deux dominantes d'intervention pour les élèves de maternelle.

Deux « régimes d'aide » peuvent coexister :

- mardi soir : des groupes sont constitués pour la période entière (soit un trimestre) avec des élèves ayant des difficultés importantes ;
- jeudi soir : pour maternelle et CP, le même principe prévaut mais du CE1 au CM2, on privilégie une aide ponctuelle à des élèves en difficulté légère pour lesquels quelques séances suffisent.

Cette gestion jugée complexe pour les parents a été facilitée par des documents de couleur différente mis en place par l'équipe pédagogique.

La ressource que constitue le potentiel d'heures-enseignants à raison de 60 heures annuelles pour chacun est également limitée par la co-présence ou co-intervention avec un même groupe même si ces formules sont minoritaires ; ainsi a-t-on pu observer des situations, toutes à l'école maternelle, avec deux professeurs pour quatre élèves et, cas sans doute rarissime, avec trois professeurs des écoles pour six élèves.

2.1.2.4. La désignation des élèves : des choix diversement fondés, des décisions plus ou moins concertées au sein de l'école

Elle est **souvent de la responsabilité exclusive de leur enseignant** sur la base des évaluations de la classe, le plus souvent et systématiquement quand il prend en charge ses propres élèves et eux seuls, ce qui représente la majorité des situations. La discussion peut aussi avoir lieu en conseil des maîtres (de cycle) quand l'organisation prévoit des groupes de compétences ou de besoins constitués avec des élèves de plusieurs classes. Certains directeurs sont parvenus à mettre en place des politiques d'école très concertées mais la plupart d'entre eux considèrent que c'est à chacun de juger. La référence aux évaluations nationales est plus ou moins réelle : en CE2, pour faire suite aux évaluations de CE1, les décalages créés par les vacances sont jugés significatifs surtout dans les écoles situées en milieu défavorisé ; en CM2, la prise en compte des résultats en cours d'année est parfois excellemment réalisée avec des réorganisations complètes des dispositifs d'aide mais elle est délicate dans les écoles où le niveau moyen est très faible car presque tous les élèves relèvent alors, en théorie, d'une aide personnalisée.

Les critères de prise en charge restent déterminés localement en fonction de deux éléments : le niveau des acquis des élèves et la conviction des intervenants de pouvoir les aider à progresser. S'agissant des acquis et des difficultés, ils sont estimés de manière relative et contextuelle puisqu'en dehors des deux évaluations nationales il n'existe pas de référents communs, sauf parfois des évaluations identiques pour des classes de même niveau au sein d'une grosse école. En école élémentaire, ce sont – à raison - le français et les mathématiques qui sont privilégiés alors qu'en école maternelle, le langage reste la priorité mais d'autres domaines peuvent être concernés (motricité, graphisme, « métier d'élève »). S'agissant du sentiment d'une possible efficacité, le point de vue quasiment général est que l'on parvient à agir sur des difficultés « normales » d'apprentissage quand il y a des problèmes de compréhension face à des notions nouvelles, des lenteurs d'assimilation de connaissances ou d'automatisation de procédures liées aux éléments du programme. La « grande difficulté » paraît insurmontable : les maîtres se représentent qu'ils ne parviendront pas à réaliser la « remise à niveau » et l'enjeu des progrès pour l'élève (réduction de l'écart) n'apparaît même plus parfois comme un objectif intéressant. Ce n'est pas systématique et des équipes pédagogiques s'ingénient à trouver des dispositifs de travail qui permettent de prendre en compte les populations différentes (cf. exemple développé ci-dessus).

Enfin, un certain nombre d'équipes pédagogiques identifient des élèves simplement fragiles : respectant leurs obligations professionnelles, elles constituent des groupes d'élèves face auxquels assurer deux heures de service dans la semaine, même si, stricto sensu, il n'y a pas d'élèves vraiment en difficulté. D'autres transforment alors la finalité de cette aide et organisent des ateliers qui ne sont pas réellement des temps d'aides mais plutôt

d'approfondissement voire d'ouverture culturelle (préparation d'un film d'animation dans un cas observé, théâtre, élaboration d'un journal d'école). D'autres enfin, très rares, mettent en place des situations complexes qui permettent de traiter les petites faiblesses ponctuelles sans stigmatiser les élèves concernés puisque certains de leurs pairs, en situation de réussite, sont aussi présents mais pour d'autres activités, l'enseignant se consacrant d'ailleurs plus ou moins à ceux qui en auraient le plus besoin. Il n'a pas été observé de tutorat entre élèves.

2.1.3. Les stages de remise à niveau pendant les vacances : un succès inégal

Ces stages sont organisés dans tous les départements selon les règles nationales mais ne rencontrent pas partout le même succès. Il y a des prescriptions de la part des maîtres ou, au minimum, le constat de besoins, en particulier au printemps sur la base des évaluations nationales en CM2 ; la demande émane parfois des parents eux-mêmes voire des enfants mais il peut aussi y avoir refus des uns des autres. Enfin, les cas d'impossibilité d'organisation, liés au blocage émanant de collectivités refusant l'ouverture des locaux scolaires en période de vacances, sont devenus rares.

2.1.3.1. La fréquentation : variable selon les lieux et les périodes

L'absentéisme est très variable selon les secteurs : de moins de 10 % à plus de 30 % pour la période des vacances de printemps 2010 dans les écoles de l'échantillon ; il semble plus fort quand les élèves ne sont pas pris en charge par leur professeur habituel et, a fortiori, quand le stage ne se déroule pas dans leur école. Il est plus significatif encore en août en général, des parents et des enfants ayant oublié leur engagement où ne se trouvant plus dans les mêmes dispositions d'esprit qu'au moment où ils ont été pressentis. De l'avis quasi unanime de nos interlocuteurs, les stages d'été présentent un réel intérêt, ressenti par eux, pour les élèves qui vont entrer en CM2 et qui sont souvent privilégiés à cette période ; ils se sentent appartenir encore à l'école primaire alors que, pour les élèves qui vont entrer en 6^{ème}, le stage de remise à niveau dans l'école qu'ils quittent ne semble plus avoir grand sens. Si la formule est maintenue, sans doute conviendrait-il d'imaginer une organisation au collège, ou avec des enseignants du collège au moins pour partie du temps, pour ces futurs collégiens.

Par ailleurs, que ce soit l'été ou lors du stage de printemps, les activités offertes aux enfants par des centres d'accueil et de loisirs sans hébergement, des clubs sportifs ou même le dispositif *Ecole ouverte* implanté dans un collège, peuvent temporairement (une journée d'excursion ou festive par exemple) ou durablement concurrencer les stages où les élèves savent qu'ils vont « travailler ». Enfin, les stages d'été sont jugés inadaptés pour tous les enfants dont les familles retournent alors dans leur pays d'origine.

2.1.3.2. L'engagement des enseignants : inégal selon les secteurs

Selon les départements voire les secteurs, les différences d'implication sont nettes et même quand le nombre des enseignants volontaires¹⁰ dépasse les besoins, la régulation n'est pas toujours aisée. Les déplacements longs pour une intervention d'une demi-journée, sans défraiement, sont un réel obstacle. Les volontaires manquent souvent dans les zones où les besoins sont les plus grands : les professeurs des écoles titulaires dans les écoles en RAR ou

¹⁰ Rappelons que ces stages organisés durant les vacances de printemps ou d'été sont encadrés par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires.

RRS sont fatigués par un travail quotidien usant (motivation parfois défaillante des élèves vivant un échec ou des difficultés depuis plusieurs années, incidents de vie scolaire, etc.) et plus ou moins lassés par les difficultés qu'ils rencontrent pour compenser les décalages de leurs élèves par rapport aux exigences scolaires.

Les maîtres qui ne participent pas à l'encadrement des stages s'acquittent inégalement de leurs obligations de communiquer à ceux qui prendront en charge leurs élèves des éléments utiles sur leurs besoins : soit minimales, soit au contraire pléthoriques, les informations données, souvent de l'ordre de l'indication des zones de faiblesse ou d'échec ou exprimées de manière très générale (*rédiger un texte, faire les accords, résoudre un problème de multiplication*), ne permettent pas à leurs collègues de prévoir des séquences spécifiquement construites pour les élèves accueillis ; l'ajustement se fait en cours de stage et le temps de travail vraiment profitable s'en trouve réduit.

2.1.3.3. La désignation des bénéficiaires : des embarras exprimés par les maîtres

Les principes de désignation des élèves souffrent des mêmes insuffisances que pour l'aide personnalisée même si l'évaluation de janvier en CM2 permet d'objectiver des besoins ; la question se pose surtout quand la proportion des élèves faibles est importante. Dans certaines écoles, on choisit pour ces stages des élèves non pris en aide personnalisée avec le souci de rétablir une égalité face à l'aide ; dans d'autres cas, c'est l'inverse car on préfère densifier les interventions auprès d'enfants que l'on pense pouvoir amener à un niveau convenable, au détriment d'autres en grandes difficultés. L'expression même de « remise à niveau » semble aux enseignants contradictoire avec la demande qui leur est souvent faite de privilégier les élèves ayant un score inférieur à 33 % de réussite aux évaluations nationales : de fait, un score de cette nature – moins du tiers seulement des items est réussi - révèle des lacunes qui ne peuvent être comblées en quinze heures.

2.1.3.4. Des crédits parfois insuffisants par rapport aux demandes

Des premières limitations liées aux crédits disponibles sont apparues aux vacances de printemps dans les départements où le succès s'est amplifié depuis l'an passé : soit le nombre de groupes proposés a été réduit et on a augmenté le nombre des élèves pris en charge dans chacun, soit on a décidé de limiter les stages d'été voire de les supprimer en juillet quand la demande est faible pour cette période.

2.1.4. Les aides spécialisées : quelques évolutions

2.1.4.1. L'action auprès des élèves : les effets de la sédentarisation

De manière assez traditionnelle, les maîtres chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (dits maîtres E) et des aides à dominante rééducative (dits maîtres G) prennent en charge les élèves qui ont des difficultés plus durables, plus globales que ceux qui sont pris en charge en aide personnalisée ; les aides spécialisées interviennent en général quand l'action du maître de la classe n'a pas été efficace mais il peut se faire que des aides personnalisées et spécialisées soient concomitantes. Les maîtres G interviennent essentiellement en maternelle, les maîtres E au cycle 2 même si ce n'est pas absolument exclusif d'autres situations ; leurs priorités peuvent être variables selon les secteurs desservis. Les prises en charge se font le plus souvent hors de la classe : c'est systématique pour les maîtres G. Elles concernent le plus

souvent des groupes de 3 ou 4 élèves pour les maîtres E et des élèves pris individuellement pour les maîtres G.

La modification essentielle de l'année 2009-2010 tient à la « sédentarisation » d'un nombre significatif de maîtres E (près de 1 300, soit environ 15 % de l'ensemble au niveau national, selon des données de la DGESCO non consolidées en juin 2010). Ces personnels sont affectés dans une ou deux écoles où ils interviennent de manière exclusive. Pour ces « maîtres sédentarisés », la situation n'a pas radicalement changé car ils avaient, dans la majorité des cas, l'habitude de travailler massivement dans les mêmes écoles qui sont celles où se concentrent les besoins ; ils continuent alors à travailler le plus souvent comme par le passé. La présence permanente dans une école peut induire une externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire puisqu'il y a un spécialiste à disposition et il semble effectivement que les demandes augmentent. La sédentarisation permet d'intensifier l'aide, au moins pour les niveaux jugés prioritaires, comme le montre le témoignage suivant ; le dialogue professionnel entre titulaires des classes et maître spécialisé s'en trouve également amélioré et les décroissements pour des prises en charge massées de groupes de besoins sont plus aisés.

Un exemple d'organisation du travail d'un maître spécialisé « sédentarisé »

Académie de Nancy Metz

Dans cette école, cette année, les aides mises en place par le RASED sont uniquement apportées par le maître « E sédentarisé ». Elles concernent 33 élèves (CP : 14 ; CE1 : 13 ; CE2 : 6). Aucun élève de CM1 ou CM2 n'en bénéficie. Elles concernent le plus souvent des groupes de 3 ou 4 élèves, rarement 5 ou 6. A titre exceptionnel, un élève peut être pris en charge seul pour quelques séances : ce n'est pas le cas actuellement.

Les séances ont une durée d'une heure et sont réduites à une demi-heure lorsqu'elles ne concernent qu'un enfant. Les CP bénéficient d'une séance quotidienne (soit 4 par semaine), les CE1 de deux par semaine et les CE2 d'une seule. A partir des vacances de novembre, elles ont toujours lieu hors de la classe, dans un lieu réservé au RASED.

Il n'y a pas de « projet d'aide spécialisé ». C'est le PPRE qui en tient lieu. Un document dit « PPRE RASED », sur un modèle proposé par la circonscription, est élaboré de manière concertée.

Une attention particulière est portée au moment où l'élève quitte sa classe pour rejoindre le maître « E », afin d'éviter de le priver d'un moment d'apprentissage nécessaire. Le maître « E » regroupe les élèves issus d'une même classe et propose qu'une activité de même nature soit conduite dans la classe au moment où ils sont absents. Il précise que cela impose que le maître de la classe s'adapte et il relève que ce n'est pas toujours le cas.

Les enseignants interrogés parviennent à ménager un temps de concertation hebdomadaire avec le maître « E », un soir après la classe (« *pas entre deux portes, mais en prenant le temps de s'asseoir pour parler de l'évolution des élèves concernés* »). Mais, là encore, ce n'est pas le cas de tous ...

Le ressenti des équipes pédagogiques est que les aides spécialisées restent indispensables pour les élèves dits en grande difficulté. Lorsqu'il leur est fait remarquer que les élèves actuellement en fin de scolarité primaire en grande difficulté ont bénéficié de ces aides spécialisées dans la grande majorité des cas sans que leur situation scolaire en soit modifiée, les maîtres en conviennent plus ou moins aisément, exprimant souvent alors le sentiment qu'au moins on a pu essayer quelque chose, avoir une réponse temporairement satisfaisante : au cycle 2, en mobilisant toutes les ressources, les équipes pédagogiques ont l'impression que les difficultés peuvent être contenues grâce au RASED même si elles savent, pour reprendre

les propos d'un directeur d'école expérimenté, que « *c'est au cycle 3 que ça s'effondre* », du fait des exigences d'autonomie dans l'usage de la lecture et de l'écriture, du poids des références culturelles et du bagage linguistique nécessaires, de la nécessité d'un travail hors de la classe pour soutenir - au moins par la mémorisation - les acquis de la journée.

2.1.4.2. *L'action des maîtres spécialisés auprès des maîtres titulaires des classes : l'ambiguïté des positions*

Les membres des RASED sont mobilisés pour aider les enseignants titulaires des classes à analyser et comprendre des situations d'élèves, qu'ils puissent ou non mettre en place des aides spécialisées. Dans ce rôle, ils s'investissent de manière inégale soit par refus de principe, soit par difficulté à se positionner : une enseignante spécialisée indique qu'en situation de conseil, sur la base de ce qu'elle peut constater lors de co-interventions, « *[elle] enrobe* », n'osant pas tout dire de ce qu'elle jugerait pourtant pertinent et craint que son propos perde de fait toute efficacité.

Plusieurs des maîtres spécialisés rencontrés insistent sur le fait qu'ils ne sont pas, et ne veulent pas être, des conseillers pédagogiques. S'ils se donnent parfois pour objectif de faire évoluer le point de vue de l'enseignant afin de lever des blocages qui trouvent leur origine tant dans les situations scolaires que dans des troubles ou déficiences intrinsèques des enfants, ils visent les représentations qu'ont leurs collègues des élèves concernés et non les solutions techniques mises en œuvre. Dans l'esprit des maîtres spécialisés, l'intervention auprès de leurs pairs titulaires des classes vise à « *aider l'enseignant pour aider l'enfant* » voire à aider l'enseignant à supporter l'enfant ; le fait de sortir temporairement un enfant de la classe peut avoir un effet sur le maître et sur la classe autant voire plus que sur l'enfant lui-même. Ils évoquent également la nécessité de « *déculpabiliser l'enseignant* » qui perçoit l'échec d'un élève comme le sien, se disant parfois « *tiers médiateurs* ». Si le sentiment de culpabilité n'est pas à propos, au moins la responsabilité devrait-elle être interrogée relativement à « l'obligation de moyens » : est-il sûr que l'on ait tout tenté en classe pour trouver des réponses ? Mais le maître spécialisé ne peut seul porter cette question.

2.1.4.3. *Une autre forme d'« aide spécialisée » hors RASED : la prise en charge d'élèves non francophones*

Après un temps plus ou moins long de scolarisation, à temps partiel le plus souvent, dans une classe dévolue à un premier apprentissage intensif du français (la classe d'initiation dite CLIN), les enfants nouvellement arrivés en France et ne parlant pas notre langue bénéficient des aides dites souvent « soutien linguistique » apportées par un enseignant dont c'est la mission particulière. Cet enseignant a, en général, suivi une formation spécifique. Le fait de « spécialiser » un maître dans cette fonction marque que l'institution reconnaît en quelque sorte un besoin particulier que ne sauraient totalement satisfaire les enseignants des classes ordinaires. Les dispositifs d'aides fonctionnent souvent sur le modèle le plus fréquent des aides spécialisées à dominante pédagogique (extraction d'un groupe d'élèves d'une ou plusieurs classes, prise en charge pendant un temps court). La problématique relative aux élèves nouvellement arrivés en France a fait l'objet d'un rapport des inspections générales en 2008-2009 ; la situation n'a pas radicalement changé depuis.

Dans le cadre de l'enquête, peu de situations ont été observées qui relèvent de ce registre sauf en Guyane où la question de la maîtrise de la langue française se pose de manière particulière. L'exemple cité ci-dessous illustre une organisation du travail relativement fréquente dans ce département et, surtout, un problème chronique : les besoins durables d'une aide intensive en français pour des élèves qui ont pourtant été scolarisés en école maternelle.

L'aide à des élèves non francophones

Académie de Guyane

La classe d'initiation (CLIN) n'est plus vraiment utilisée comme une classe d'accueil de non francophones, mais plutôt comme un dispositif de soutien linguistique destiné à des élèves qui, bien que fréquentant l'école depuis plusieurs années, ont des difficultés à s'exprimer en français et pour lesquels une aide spécifique apparaît souhaitable. Deux modes de fonctionnement coexistent : la prise en charge d'un groupe d'élèves ayant des difficultés spécifiques, extraits de leur classe pendant trois quarts d'heure, et le décrochage. L'enseignante, alors, prend une partie d'une classe dans une organisation concertée : dans cette configuration, l'aide apportée ne semble pas très différente de celle du maître « E » (deux fois 3/4 heures par groupe et par semaine). L'enseignante est une PE titulaire qui a bénéficié d'une formation aux problématiques linguistiques de la Guyane.

Le groupe observé rassemblait six élèves de CP scolarisés, pour la plupart, dans l'école depuis l'école maternelle depuis la petite ou la moyenne section, originaires du village. L'enseignante précise que le français n'est pas parlé dans la famille et qu'on relève un défaut d'assiduité pour certains élèves.

L'activité vise l'apprentissage du français oral : vocabulaire, compréhension, construction de phrases ... On peut parler d'un « ré-apprentissage » de la langue plus organisé, plus systématique : une méthode est utilisée (« *TIKI* » élaborée par le CASNAV). Le rythme est soutenu ; les élèves s'expriment volontiers, avec des différences importantes du niveau de maîtrise linguistique. Le lien avec les enseignements/apprentissages de la (des) classe(s) d'origine des élèves n'a pas paru évident.

Il n'y a pas d'évaluation précise, seulement un sentiment de satisfaction.

2.1.5. *Les programmes personnalisés de réussite éducative : des conceptions variées*

2.1.5.1. *Des mises en œuvre souvent contraintes, parfois bien appropriées par les équipes*

Ces formules qui existaient avec plus ou moins de régularité et de rigueur à l'école élémentaire sous un autre nom depuis 1998 (programmes personnalisés d'aide et de progrès) sont réellement mises en œuvre mais on constate presque autant de « politiques » en la matière que de départements voire de circonscriptions. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) sont le plus souvent imposés par les inspecteurs d'académie ou de circonscription pour les élèves redoublants mais cette consigne est souvent sans suite et sans application vérifiée : si l'on examine le nombre de PPRE et le nombre d'élèves maintenus, il n'y a que rarement concordance. Les PPRE sont parfois imposés dès lors qu'il y a plusieurs prises en charge pour un élève (l'aide personnalisée en est une composante essentielle alors) et sont utilisés davantage alors comme un outil au service de la coordination. Ils peuvent aussi être mis en place de manière très rigoureuse par des équipes d'école aidées par les maîtres spécialisés comme dans l'exemple présenté ci-après.

La mise en place du PPRE : un exemple d'appropriation d'un outil utile

Académie de Versailles

Dans cette école en RAR, il existe un lien fort entre le maître E et la classe mais "*la concertation ne suffit pas*", d'où la recherche d'un outil pour l'élève, connu de l'élève. Le travail sur les PPRE est très sérieusement conduit. Les phases de concertation ont lieu en fin de période, non au début. Ainsi, le travail est engagé en mai-juin pour que tout fonctionne dès la rentrée suivante ; après une période d'évaluations, un conseil de cycle est prévu début juin, avec les 3 membres du RASED, pour que les PPRE démarrent à la rentrée.

Près de 50 PPRE sont en place pour les 250 élèves de l'école, le plus souvent en prévention. Au cycle 3 où "*des élèves sont en souffrance*", on met en place un PPRE pour les aider même si l'on attend une notification en CLIS (Classe d'intégration scolaire) ou en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ; il n'y a pas d'abandon.

L'enseignant supplémentaire au titre du RAR, qui intervient aussi au collège, participe à la rédaction des PPRE et va les présenter aux professeurs du collège pour assurer une prise en charge rapide à l'entrée en 6^{ème}.

Pour la directrice, le PPRE a été très difficile à concevoir au début ; désormais maîtrisé, il permet de cibler et de sérier les difficultés, de clarifier l'aide nécessaire et de rechercher le dispositif le plus adapté en fonction du diagnostic, d'aider les enseignants titulaires de la classe à clarifier les besoins, de composer des classes hétérogènes.

Les PPRE restent parfois conçus selon le modèle proposé par la circulaire du 26 août 2006 : formalisés pour une période courte, ils explicitent ce qui sera fait en vue de répondre à un objectif précis et revêtent la signature des parents qui sont supposés s'impliquer de leur côté dans des formes d'appui. Dans la majorité des cas cependant, cette conception s'est trouvée éclipsée par la mise en œuvre de l'aide personnalisée : c'est le projet d'aide personnalisée qui, maintenant, a cette fonction. De fait, avec l'aide personnalisée, le nombre de PPRE diminue mais l'on ne s'intéresse pas moins, pour autant, aux problèmes des élèves.

Les PPRE prennent en charge les difficultés scolaires ; sur ce point, les observations effectuées lors de la phase d'expérimentation par les inspections générales¹¹ sont corroborées.

Une clarification est indispensable sur ce que doit être le PPRE après la réforme de l'école primaire de 2008 et au moment où se met réellement en place la validation du socle commun aux paliers 1 et 2 pour ce qui concerne l'école élémentaire.

2.1.5.2. Des formules nouvelles : les PPRE d'une année à l'autre

Des écoles ou des circonscriptions développent des « PPRE Passerelle » ou des « PPRE de passage » : dans le premier cas, il s'agit d'assurer la continuité d'une année à l'autre en anticipant pour ne pas perdre de temps, à la manière de l'exemple présenté en page précédente même si la démarche n'est pas toujours aussi aboutie. S'agissant du « PPRE de passage » observé dans une circonscription et les collèges du même territoire de l'académie de Rennes, pratiqué dans des départements hors de notre échantillon, la démarche qui lie premier et second degrés est très accompagnée et structurée par l'inspecteur et les principaux de collège. Elle est résumée dans l'encart ci-dessous, à partir des documents formalisés par l'inspecteur.

¹¹ Rapport n°2006-048, juin 2006 : *Programmes personnalisés de réussite éducative*.

Ce type d'initiatives mériterait d'être observé et les effets évalués dans la durée, avant une extension éventuelle.

Les PPRE de passage Ecole – Collège

Académie de Rennes

Principes : un dispositif d'aide et d'accompagnement, cohérent et adapté, coordonné et formalisé, est proposé lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences constitutives du palier 2 du socle commun.

Objectifs : repérer les élèves que le passage de l'école au collège risque de fragiliser ; créer les conditions d'un accompagnement en continu au moment du passage, dans les domaines essentiels de la maîtrise de la langue et des mathématiques.

Le repérage des élèves et le diagnostic sont de la responsabilité de l'école : les bases en sont les évaluations nationales de janvier en CM2. Des dispositifs d'aides sont mis en place après les analyses des résultats et de nouvelles évaluations en mai permettent de situer les progrès entre janvier et mai, en plus des évaluations propres à la classe.

Un document formalisé est établi par l'école avec l'historique des aides apportées en CM2, les résultats aux évaluations de janvier et mai, les compétences à travailler prioritairement

Le PPRE de passage élaboré par les enseignants est présenté en juin dans un conseil de cycle auquel participe le principal du collège ou son adjoint (accompagné parfois d'un professeur principal de 6^{ème}) ; une fiche navette Ecole / Collège est alors complétée. Les familles ont été informées de la démarche.

Le principal informe les équipes pédagogiques de 6^{ème}. En début d'année scolaire, les familles sont informées des modalités de mise en place du PPRE de passage. Un premier bilan leur est communiqué en octobre, de même qu'à l'école d'origine.

2.1.6. *L'accompagnement éducatif : une formule qui s'installe, souvent en concurrence avec d'autres dispositifs qui préexistaient*

L'accompagnement éducatif a réellement pris son essor depuis la rentrée dernière dans les secteurs de l'éducation prioritaire ; l'an passé, la priorité avait souvent été donnée à la réforme de l'école primaire. Des écoles ont vraiment réalisé des remises en cause complètes de leur organisation en matière d'aide personnalisée pour permettre que se développent d'autres activités pour les élèves, dont les enseignants reconnaissent pleinement la nécessité et la légitimité même quand d'autres qu'eux en sont les acteurs.

2.1.6.1. Les diverses composantes : un sort inégal

L'aide au travail scolaire est majoritaire bien que, dans plusieurs départements, les consignes visent à développer les autres domaines : le poids du scolaire pèse déjà très lourd sur les enfants qui fréquentent l'accompagnement éducatif car ce sont pour un grand nombre d'entre eux des élèves qui ont aussi besoin d'aide personnalisée. Dans tous les cas, la pratique d'une langue vivante est très faible : seul un cas a été noté dans les écoles visitées, en relation avec un projet européen. Les activités sportives sont souvent limitées par la disponibilité des locaux ; elles peuvent être « saisonnières » quand elles se déroulent à l'extérieur.

Dans quelques académies, des interrogations se posent déjà quant à l'avenir de ce dispositif compte tenu des moyens disponibles : c'est en particulier le cas quand la demande ministérielle pousse à développer, dans des académies expérimentales (Lille et Versailles dans

l'échantillon), les actions Coup de pouce CLE proposées par l'association pour favoriser une école efficace (APFEE)¹². Dans l'académie de Lille, le plein déploiement de ces actions, à hauteur des objectifs fixés, pourrait consommer jusqu'à la moitié des crédits dévolus au dispositif entier, tous niveaux et toutes activités confondus. C'est un coût énorme pour une action qui concerne un petit nombre d'élèves d'un seul niveau scolaire certes sensible (le cours préparatoire) et qui ne sont pas nécessairement les plus en difficulté ; pour eux, c'est aussi un engagement lourd qui les empêche de prendre part à toute autre activité.

Les prescriptions des enseignants en faveur de l'accompagnement éducatif ou l'encouragement à y participer sont très inégalement pratiqués. Le plus souvent, **l'accompagnement éducatif n'est pas véritablement considéré par les enseignants comme une « aide » aux élèves**, sans doute parce que ce dispositif a eu des précurseurs dans le premier degré¹³, non traités comme tels, mais comme des activités « complémentaires » à l'action de l'école : études sous diverses formules, activités sportives, artistiques et culturelles intégrées aux projets éducatifs locaux. La vocation compensatoire est perçue, pas nécessairement la contribution aux apprentissages.

Des écoles en réseau ambition réussite ont développé une véritable réflexion sur les besoins des élèves, réorganisé l'aide personnalisée pour libérer de réels espaces pour l'accompagnement éducatif. Cette recherche du « maximum » pour les enfants aboutit, comme le montre l'exemple suivant, à des journées très longues ; mais l'équipe concernée a préféré ce risque à celui du désert de stimulations que constitue le milieu de vie de la majorité des élèves de l'école.

Un exemple d'organisation du temps dans une école en RAR

Académie de Lille

- Organisation ayant eu cours en 2008-2009 et au premier trimestre de l'année 2009-2010

L'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif se partageaient les soirées : deux fois une heure pour l'aide, deux fois une heure pour l'accompagnement éducatif (une heure pour l'aide au travail scolaire, une autre heure pour une autre activité).

Les élèves de tous niveaux étaient mélangés pour les activités sportives et culturelles et ne recevaient pas, aux yeux des maîtres, une réponse adaptée à leurs besoins. Toutes les demandes ne pouvaient être satisfaites compte tenu du nombre de groupes possibles.

- Organisation depuis janvier 2010

L'aide personnalisée se déroule sur la pause méridienne et l'accompagnement éducatif le soir, mais pas le même jour pour les mêmes élèves. L'accompagnement éducatif est proposé à raison de quatre séances d'une heure trente dans la semaine, deux étant réservées aux élèves de cycle 2 et deux aux élèves de cycle 3. Dans les deux cas, le temps est partagé entre aide au travail personnel (et les maîtres se sont engagés à limiter les tâches pour que 45 minutes suffisent pour les mener à bien) et autres activités. Le planning tient compte des fratries (entorse à la règle d'appartenance à un cycle).

¹² Le dernier rapport des inspections générales qui a traité de ce dispositif date de 2006 : *Evaluation de l'action menée par l'association pour favoriser une école efficace (APFEE)*, IGAS n°2006-108, IGEN/IGAENR n° 2006-053. Tout en reconnaissant l'intérêt des actions mises en œuvre, ce rapport mettait en évidence le caractère prohibitif du coût, compte tenu du mode de travail imposé par l'association, dans la perspective souhaitée par elle d'un développement à plus grande échelle. En 2006, les coûts étaient supportés pour partie par les municipalités et partiellement couverts par des subventions ministérielles. En intégrant les clubs Coup de pouce CLE à l'accompagnement éducatif, ce qui n'est pas incohérent, le transfert de charges pèse sur les ressources dévolues à ce dispositif.

¹³ Ces dispositifs, plus ou moins remplacés dans les secteurs de l'éducation prioritaire par l'accompagnement éducatif, continuent à fonctionner ailleurs même si les financements ont diminué dans les dernières années.

Ainsi 120 des 180 élèves de l'école participent à l'accompagnement éducatif durant lequel six des huit PE de l'école prennent en charge des activités.

Il a fallu pour cela augmenter la pause méridienne (pour ménager une heure d'aide personnalisée), donc obtenir l'adhésion de la municipalité. L'implication du directeur, sa conviction profonde ont fini par avoir raison des oppositions.

Ce sont massivement les enseignants qui assurent l'aide au travail scolaire mais les assistants pédagogiques sont aussi mobilisés. Les autres activités, culturelles et sportives, sont prises en charge par les enseignants impliqués selon leurs centres d'intérêt et leur expertise particulière, des assistants pédagogiques, des intervenants extérieurs déjà présents dans les écoles à un autre titre, des spécialistes d'un domaine sportif ou artistique appartenant à des associations ou à des institutions locales.

2.1.6.2. *Beaucoup de concurrents pour l'accompagnement éducatif*

Là où la place de l'accompagnement éducatif semble faible, cela peut être dû soit à des consignes visant à laisser place aux **initiatives des partenaires municipaux ou associatifs**, soit à des carences de l'école : pour de nombreux inspecteurs d'académie – directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, il s'est agi de ne pas remettre en cause l'existant qui donnait satisfaction et de ne pas déstabiliser l'économie locale du périscolaire parfois très importante. Avec les contrats d'accompagnement à la scolarité, les études surveillées d'initiative municipale, souvent conduites par des enseignants volontaires s'ils ne s'en désengagent pas pour assurer l'aide au travail scolaire mieux rémunérée dans le cadre de l'accompagnement éducatif et les activités proposées dans des clubs ou ateliers, l'offre peut être abondante, dans les grandes villes en particulier. A titre d'exemple, à Lille, les territoires ont été formellement partagés... au moins en théorie : à l'éducation nationale, l'aide au travail scolaire, la ville avec ses acteurs propres, les activités sportives et culturelles.

Enfin, l'accompagnement éducatif dans le temps périscolaire peut se télescoper aussi avec les activités relevant des **dispositifs de réussite éducative** dans certaines zones urbaines. Les actions sociales et sanitaires, parfois les activités culturelles et sportives, offertes par ces dispositifs au terme d'une analyse des besoins concourent à améliorer la situation des élèves sans empiéter sur les fonctions propres de l'école, même si se mettent en place des formules qui recouvrent typiquement ce que pourrait (devrait) apporter l'aide personnalisée, comme dans l'exemple rapporté ci-après et rencontré de la même façon ailleurs.

Un partenariat entre le dispositif de Réussite éducative et les dispositifs Education nationale : les clubs *Coup de pouce* CLA destinés aux « petits parleurs ».

Académie de Versailles

Lancés à l'initiative de Gérard Chauveau, les *Coups de Pouce* CLA (clubs de langage) ont été implantés dans les écoles maternelles de la circonscription à raison d'une heure (de 16h 30 à 17h 30) chaque jour travaillé de la semaine.

Il s'agit d'apporter une stimulation langagière aux enfants de grande section de maternelle qui présentent des lacunes susceptibles de ralentir leur intégration scolaire et de freiner leur entrée dans les apprentissages. Ces ateliers organisés durant douze semaines (deux cycles par an) obéissent à une formule très précise en quatre temps :

- accueil calme dans la BCD avec goûter fourni par la famille : l'enfant raconte sa journée à l'adulte ;
- jeux de langage à partir de comptines et poésies ;
- écoute d'une histoire lue ; expression orale (faire parler un objet) ;
- production d'un petit texte dicté à l'adulte (ce texte est collé dans le cahier du club).

Les enfants fréquentant l'atelier sont abonnés à un magazine qu'ils emportent chez eux.

Les parents s'engagent à venir chercher l'enfant au moins une fois par semaine et à assister à tout ou partie de la séance.

Ce dispositif implique dix postes d'intervenants adultes pour cinq heures par semaine. Les adultes reçoivent une formation spécifique (six heures) et l'abonnement à la revue pour l'ensemble des élèves inscrits revient à 2940 euros. Le dispositif *Réussite éducative* de la ville de B. finance cinq postes d'intervenants, la formation et l'abonnement. L'éducation nationale finance cinq postes (professeurs des écoles volontaires pour 600 HSE). Dans la circonscription de B., huit des dix écoles maternelles ont mis en place un atelier Coup de pouce CLA.

Les relations de l'école avec les instances de coordination de ces dispositifs sont variables ; des directeurs ont pu se plaindre des nombreuses formalités qu'il leur faut accomplir (participation à des réunions, écrits à produire) auprès de ce qu'ils appellent des « intermédiaires » avant qu'une action soit déclenchée pour un élève ou une famille.

2.2. Une analyse du fonctionnement des dispositifs d'aide

Le dispositif de l'aide personnalisée et celui des stages de remise à niveau présentent des caractéristiques communes et suscitent des questions identiques même si la variable temporelle les distingue nettement.

2.2.1. Les finalités des aides : de la confusion qui joue sur le choix des bénéficiaires

L'aide personnalisée est destinée aux élèves, de tout niveau, qui ont des « difficultés » dans les apprentissages (décret du 15 mai 2008). La circulaire du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des RASED dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, évoquant à la fois les PPRE et l'aide personnalisée, indique pour sa part : *«Elles [ces aides] constituent, dans le cadre du projet d'école, un ensemble de démarches pédagogiques pour la prévention de la difficulté scolaire et l'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.»* Le mot « prévention » mérite attention ; il n'est présent dans aucun des textes antérieurs.

Les stages de remise à niveau concernent, quant à eux, des élèves de cours moyen ; la circulaire du 20 mai 2009 précise à leur sujet : *« Les IEN s'assureront de l'articulation des différents dispositifs d'aide afin que la difficulté scolaire quel que soit son niveau soit traitée de manière optimale ».*

La référence à la variété des « niveaux » de la difficulté scolaire est également présente dans le dernier texte relatif aux RASED qui traite explicitement des relations entre les réponses possibles : *« L'aide personnalisée, ou les stages de remise à niveau au cours moyen, lorsqu'ils sont mis en place, peuvent se révéler insuffisants ou inadaptés pour certains élèves,*

soit parce ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement. »

Globalement, la réglementation semble avoir progressivement levé des incertitudes sur les bénéficiaires des divers dispositifs mais la rencontre des acteurs de terrain montre que l'embarras persiste.

2.2.1.1. Prévention et/ou prise en charge des difficultés

Des doutes sur les bénéficiaires potentiels de l'aide personnalisée concernent, depuis le début, **l'école maternelle : à ce niveau, l'on craint les effets de « stigmatisation » d'un statut d' « élève en difficulté »** dès la petite section. Certains enseignants parlent de « décalage » des acquis pour éviter absolument l'étiquetage négatif par le mot « difficultés ». Les observations effectuées confortent dans l'idée qu'il est possible de répondre à des besoins d'enfants très démunis sur le plan du langage sans créer pour autant des conditions de malmenage ; les échanges en situation de jeu, d'activités plaisantes ou autour de livres et d'histoires peuvent être de réels moments de stimulation langagière dans des conditions privilégiées. L'attention de l'adulte est alors réservée à un petit groupe dans un climat serein sans que les « grands parleurs » confisquent la parole (ou s'ennuient - ou s'agitent - en attendant que leurs pairs moins habiles s'expriment). Les interactions entre le maître et chaque enfant qui peuvent se dérouler en une demi-heure sont souvent plus nombreuses que toutes celles qui émaillent une journée au sein du collectif-classe quand les petits parleurs ou les silencieux se font oublier. Il serait fâcheux que l'école continue à refuser de mettre en place l'aide personnalisée à l'école maternelle, que l'on peut aussi bien appeler d'un autre nom (ateliers de langage, etc.) et laisse se développer des clubs qui ont la même fonction à sa périphérie. **La relance de la prévention de l'illettrisme dès l'école maternelle doit être l'occasion de redire l'importance de toutes les stratégies qui peuvent contribuer à éviter les difficultés** car on connaît le caractère prédictif de certains écarts d'acquisition en matière de langage oral : l'aide personnalisée en est une pièce non négligeable. Le report fréquent de l'aide personnalisée à la grande section, moment où l'on peut commencer à travailler les premières bases de la lecture et de l'écriture selon des procédures plus modélisées que dans les sections antérieures (et avec des outils nombreux et pertinents), ne serait-il pas lié d'abord au fait que l'on ne sait pas vraiment bien conduire des « ateliers de langage oral » (le langage constituant la priorité des priorités) ? La formation doit se saisir de ce problème.

Des actions de prévention de la difficulté scolaire existent aussi **à l'école élémentaire** : quand les maîtres choisissent de prendre en charge en aide personnalisée des élèves qui ont seulement un peu plus de mal que leurs camarades, ou une plus grande lenteur, dans l'assimilation d'une notion ou d'une technique nouvelles, ils se situent de fait dans ce registre sans en avoir toujours conscience ; ils parlent de « coup de pouce » pour éviter un décrochage. Privilégiant parfois cette population alors que les dispositifs de différenciation au sein de la classe devraient permettre de satisfaire ses besoins, ils laissent de fait de côté des élèves qui ont des besoins plus importants liés à des cumuls de lacunes, à des retards très significatifs. Le risque est grand dans ces conditions de voir se constituer des écarts toujours plus grands entre des élèves performants ou moyens et un groupe d'élèves en très grande difficulté.

2.2.1.2. Les difficultés lourdes peu prises en charge

Pour résoudre le problème précédent et ne pas laisser de côté les élèves les plus en difficulté, quelques équipes tentent de trouver des solutions moyennes en mettant en place des « régimes » d'aide différents (cf. exemple cité en pages 22-23).

L'ambiguïté sur la population idéalement bénéficiaire des aides apportées par les maîtres est de même nature avec les stages de remise à niveau, voire plus forte encore compte tenu du sens donné à l'expression de « remise à niveau » : elle suggère qu'il peut être remédié en quinze heures au(x) problème(s) à traiter et donc que les bénéficiaires ne peuvent être des élèves en grande difficulté. Les options prises pour ces stages sont très variables selon les situations : exclusion des élèves les plus en difficulté au profit d'élèves simplement en difficulté légère (qui parfois n'apprécient pas du tout de se voir ainsi attribuer un statut qu'ils ne ressentent pas comme légitime) ou, au contraire intégration, avec des objectifs qui, explicitement, ne sont pas de « remise à niveau ».

La situation des élèves en grande difficulté devient vraiment problématique en particulier au cycle 3 où les lacunes cumulées creusent un écart profond avec les autres élèves et où ils ne sont pas pris en charge par les personnels du RASED ; moins nombreux, ceux-ci sont affectés plutôt au cycle 2. Pour ces élèves en grande difficulté, c'est une autre logique pédagogique, une logique de parcours personnalisé dans la durée, qui serait nécessaire si l'on ne parvient pas à mobiliser avec efficacité la solution des deux heures hebdomadaires.

2.2.2. Les contenus et modalités des aides mises en œuvre

2.2.2.1. La relation entre le temps de la classe et les temps d'aide

Aux dires de plusieurs inspecteurs rencontrés, le risque de la routinisation des modalités de travail et des supports et de la rigidification des organisations est déjà perceptible. Certains maîtres se proposent de reprendre ce qui a été fait en classe comptant sur des conditions plus favorables et sur la répétition pour obtenir un meilleur profit. Ce n'est pas fréquent mais on le voit, soit que les enseignants soient très démunis, sans alternative, soit qu'ils refusent par principe de consacrer du temps à préparer ce qu'ils regardent comme une charge supplémentaire : même face-à-face qu'en situation collective, parfois même support si l'on reste en classe et mêmes places pour les élèves, mêmes modalités d'interrogation, même temps d'attente pour ceux qui ne sont pas interrogés, même absence d'interactions entre élèves. Le dialogue didactique tel qu'il existe en classe, essentiellement selon le mode questions-réponses, continue à fonctionner alors que les conditions matérielles rendent aujourd'hui possibles d'autres formes de communication.

Mais, le plus souvent, l'atmosphère est détendue tout en étant studieuse, l'enseignant cherchant à installer un climat de confiance. **Dans la majorité des cas observés, les maîtres échappent à la répétition**, au moins en apparence : d'abord dans l'installation matérielle différente de ce qu'est la classe habituelle, en regroupant les élèves et en s'installant auprès d'eux, à leurs côtés. Ensuite, dans la forme de l'activité qu'ils conduisent.

Le plus souvent, l'objectif des maîtres est de **renforcer, approfondir, faire exercer des savoirs ou des savoir-faire précaires, voire reprendre totalement un enseignement** qui n'a pas fonctionné ou dont l'effet est totalement effacé. Dans un nombre de cas qui semble s'accroître, il est d'anticiper sur une leçon nouvelle à venir, en particulier quand les séances

ont lieu le matin avant la classe ; de nombreux inspecteurs encouragent cette approche sans y former suffisamment les enseignants. La finalité de l'aide est alors de **lever les obstacles qui pourraient empêcher les élèves de profiter pleinement de la séance collective** ; cela suppose de comprendre quels sont ces obstacles et comment on les « attaque » sans déflorer totalement ce qui sera travaillé collectivement. Ce ne peut pas être de « répéter » (comme on le ferait d'une prestation artistique), ce que l'on observe pourtant la plupart du temps. La critique sous laquelle tombent les reprises d'activités a posteriori, souvent inefficaces, peut s'appliquer ici mutatis mutandis. Effet pervers, on a pu observer des élèves décrochant en classe, au prétexte qu'ils avaient déjà vu ce qui était proposé (« on l'a déjà fait »).

L'exemple d'une séance d'aide personnalisée fondée sur « l'anticipation » au CP

Académie de Lille

NB : la présence d'un observateur peut, plus encore que dans une classe complète, affecter le déroulement des séances prévues, le comportement des acteurs ; l'exemple donné n'est sans doute pas exempt de ces biais et ne prétend pas révéler « l'ordinaire ».

Classe de 27 élèves dans une école en RAR ; 4 élèves présents pour la séance qui se déroule avant la matinée de classe.

Objectif : préparer les élèves à la leçon du jour afin de leur permettre de ne pas perdre pied en ayant un peu d'avance sur leurs camarades. Il s'agit d'élèves en difficulté très effacés quand ils sont dans le grand groupe-classe.

Contenu de la séance : le phonème [ŋ] et le graphème « gn ».

- Identification du phonème à partir d'objets et d'images permettant de découvrir des mots (peigne, peignoir, cygne, etc.) où ce phonème est présent.
- Ecriture de chaque mot, repérage de la syllabe qui contient le son-cible, recherche d'autres mots, exercice d'écriture.

Les élèves sont attentifs, de bonne volonté ; la maîtresse est très présente auprès de chaque enfant.

Le contenu de la séance est trop vaste – au détriment de l'approfondissement d'un problème - puisqu'il s'agit en fait d'un survol rapide de l'ensemble de la leçon qui doit être vue dans la journée en plusieurs moments, avec des exercices différents.

2.2.2.2. Le recours à des stratégies inhabituelles en classe : des doutes sur l'efficacité

Certains maîtres tentent d'autres approches didactiques dont ils ne se donnent pas le temps en classe, fondées sur les manipulations, le concret ; c'est a priori positif mais on a pu observer des élèves troublés par la juxtaposition de procédures (la classe ordinaire et l'aide) et cherchant à faire le lien entre ce sur quoi ils achoppent (effectuer une division par exemple) et la proposition qui leur était faite de partager effectivement une somme d'argent (les interrogations des élèves, plus ou moins claires, mettant en évidence qu'il n'avaient rien compris de ce que représente en particulier le quotient, ce qui ne leur a pas été expliqué).

Peu d'enseignants utilisent les TICE. En revanche, des maîtres - nombreux dans certains départements, très minoritaires ailleurs, selon les impulsions données - mobilisent des « jeux » qu'ils ont créés eux-mêmes, s'inspirant de modèles qui commencent à abonder dans l'édition privée et sur l'internet ; cette approche dite ludique constitue selon eux une moindre surcharge pour les élèves et induit une meilleure motivation pour ce supplément d'école qu'ils ne veulent pas administrer comme une punition.

Un exemple d'utilisation d'un « jeu » en aide personnalisée

Académie de Lille

L'objet à travailler est la conjugaison du présent de l'indicatif des verbes au programme avec un groupe d'élèves de 5 élèves issus de deux classes différentes et de niveaux CE2 et CM1 (la connaissance en cause relève du programme du cycle 2).

Le principe est celui du jeu des 7 familles : les cartes portent des formes conjuguées ; il faut reconstituer pour chaque verbe la « famille » composée des six personnes de la conjugaison. Les élèves doivent, pour interroger leurs camarades, retrouver l'infinitif du verbe (qui n'est pas écrit sur les cartes), demander une des « personnes » qui leur manquent en donnant la bonne forme et en épelant. Chacun joue à son tour, les autres valident ou corrigent (activité à l'oral exclusivement).

En une demi-heure, le jeu ne va pas à son terme. L'activité est très lente car les élèves procèdent par essais et erreurs ; ils ont du mal à retrouver l'infinitif (ex : verbe « veuler » inféré à partir de la carte « ils veulent »), à produire la bonne forme (ex : « il veule » inféré à partir de la même carte pour la troisième personne du singulier) et voient donc leurs tentatives fréquemment invalidées. Aucun élève n'a produit deux bonnes réponses. L'enseignante encourage, a le souci de faire expliciter mais ne fournit aucune aide (support écrit présentant par exemple les règles de formation des formes conjuguées) qui pourrait faire que le « jeu » serve vraiment à un entraînement.

Le jeu ne fait pas de miracle par lui-même : les élèves peuvent se laisser entraîner par l'espoir de « gagner » et traiter ainsi un grand nombre de situations pour accumuler des points ce qui constitue un entraînement qui n'est pas inintéressant. Mais, trop souvent, ils voient plus l'obstacle de la matière (les fractions, les conjugaisons...) que l'aspect ludique du jeu, et lorsqu'ils se prêtent au jeu, ils ne s'impliquent pas d'un point de vue réflexif ou cognitif. Apprennent-ils quelque chose par ce biais ? Ce n'est pas évident s'il n'y a pas de justifications : réussir ne suffit pas, encore faut-il expliquer pourquoi on donne telle réponse. Ils apprennent peu si un seul « travaille », les autres attendant leur tour. Souvent par ailleurs, le professeur adopte alors une attitude d'animateur plus que d'enseignant, posture et langage plus ou moins relâchés, ce qui finit pas être contagieux et des élèves, déjà peu « scolaires » comme il est dit, se sentent libérés de toute contrainte et finissent par se trouver assis sur le dossier de la chaise, par s'interpeller comme ils le feraient en cours de récréation. Pour peu qu'il ne reste aucune trace de l'activité aux yeux des élèves (pas de bilan réel des notions manipulées ou des savoir-faire mis en œuvre, pas de rappel des procédures fécondes), il est vraisemblable que le jeu aura été peu « aidant ».

2.2.2.3. Attitude, stratégies et contenus : intérêts et limites des aides apportées

Dans les situations observées, différenciation en classe et courts moments d'individualisation dans les phases de découverte d'une notion ou dans les phases d'exercices et d'entraînement, aide personnalisée, stages de remise à niveau, les enseignants dans les meilleurs des cas mettent en œuvre ce que les spécialistes de l'apprentissage appellent un « étayage » de l'activité cognitive. **Leur objectif est de faciliter la réalisation des tâches et d'obtenir des réussites** : les interactions pédagogiques dont le maître prend l'initiative permettent de soutenir l'intérêt des élèves, de prévenir la démotivation et, surtout, de structurer le travail en l'allégeant d'une part des difficultés afin que les élèves puissent se concentrer sur ce qui leur est accessible (identification des étapes du travail, simplification parfois, aide à l'identification des traits pertinents qui permettent de retrouver des cas traités antérieurement, rappel de modèles, etc.).

Très souvent, l'adaptation de l'activité se fait en réduisant la complexité, en diminuant la longueur du travail, voire en en rognant tout un pan ; il n'est pas rare que le maître travaille à la place des enfants qui ne font qu'exécuter des tâches successives dont ils ne comprennent ni la nécessité, ni l'enchaînement. Or, **la réussite assistée n'est pas la réussite de l'élève** ; trop souvent, on ne crée pas ensuite les situations dans lesquelles l'élève pourrait progressivement refaire seul ce qu'il a fait en étant aidé pour **parvenir vraiment à une réussite autonome**. Du côté des savoirs, il se crée de petits décalages entre ce que réussissent et apprennent les moins avancés et ce que font les autres, le cumul de ces décalages au fil du temps creusant progressivement des écarts qui constituent ce que l'on appellera la grande difficulté et dont le traitement exigerait un total décalage par rapport au programme ordinaire de la classe, un parcours personnalisé au sens fort du terme.

2.2.2.4. Les enseignants spécialisés : un savoir-faire spécifique

L'aide spécialisée et l'aide personnalisée ont-elles des caractéristiques différentes ? Le parallèle vaut essentiellement pour l'aide spécialisée à dominante pédagogique apportée par le maître E ; il pourrait aussi être pertinent pour les relations à établir entre aide spécialisée à dominante rééducative apportée par le maître G et aide personnalisée en école maternelle quand celle-ci porte sur le domaine « devenir élève ». Faute de points d'appui qui dépassent le cas unique observé, on n'évoquera pas cette seconde situation.

Si quelques interventions de maîtres spécialisés ne se distinguent pas de ce que l'on voit en aide personnalisée, force est de reconnaître que deux variables différencient dans la majorité des cas les situations : le maître E est beaucoup plus attentif en général à l'explicitation des procédures, erronées ou performantes, qu'il demande aux élèves de produire et, en général, qu'il reformule pour les clarifier ; il vise vraiment à ce que les élèves identifient ce qui permet de réussir et ce qui risque de conduire ou conduit à l'erreur. **Le maître E sait conduire le travail avec un petit groupe pour qu'il y ait prise de conscience des stratégies et modes de raisonnement en vue de maîtriser des méthodes, de stabiliser puis de transférer des acquis** (ce que les personnels rencontrés appellent un « travail d'élaboration de la pensée ») ; il est capable de comprendre le cheminement de chaque élève et d'analyser les erreurs produites.

Les maîtres spécialisés travaillent à partir de l'enfant et avec lui, pratiquent des détours autant que nécessaire alors que le maître de la classe a une vision et des objectifs beaucoup plus orientés par le programme et jugés « normatifs » par les personnels des RASED qui n'en contestent pas la légitimité. Ils considèrent que leur premier objectif est de **faire progresser chaque élève à partir de ce qu'il est** et ne font pas de la progression par rapport aux exigences des programmes leur préoccupation première. Ils reconnaissent que se posent souvent alors des questions de transfert à partir de ce qu'ils permettent aux élèves d'acquérir dans les prises en charge spécialisées mais ils les voient comme étant plutôt à la charge du maître de la classe.

Enfin, sauf peut-être l'accent mis sur l'expertise apportée dans l'analyse des difficultés (outillage particulier, formation et donc connaissances de référence, regards croisés), une autre différence qui ne touche pas l'aide en elle-même mais son environnement concerne la relation avec les parents : les maîtres spécialisés les rencontrent dans un autre cadre que celui de la classe. Cela permet de dire autre chose, et ces enseignants spécialisés adoptent une autre

posture d'écoute, n'étant pas sur la défensive comme peuvent l'être leurs pairs des classes ordinaires qui craignent d'être remis en cause dans leur expertise professionnelle quand ils parlent de difficultés ou d'échec. Ils pratiquent un autre mode de questionnement et d'expression – des problèmes en particulier - grâce à la formation reçue dans ce registre relationnel.

2.2.3. *La « personnalisation » des aides : une rareté*

Une des carences fréquentes tient à ce que, stricto sensu, il n'y a que fort peu de « personnalisation ». Dans la classe, on observe très peu d'enseignement différencié mettant en œuvre des voies variées pour atteindre le même objectif pour tous. Dans l'aide personnalisée, la constitution de petits groupes pour des objectifs identiques est presque la règle et la gestion du groupe est le plus souvent celle d'un petit collectif. Très rares sont les séances où les élèves bénéficient d'un petit moment d'échanges vraiment personnalisés avec le maître, autour de l'objectif travaillé. **S'il y a du travail individuel, il est assez standard** en général comme le montre l'exemple suivant ; les élèves suivent à leur rythme un même plan de travail, avec des objectifs, des contenus, des activités et des supports identiques. On a aussi pu observer des reprises d'exercices non réussis en classe, parfois différents pour les élèves. Mais il n'y a pas d'apports vraiment différenciés, sauf au moment de la correction : on n'a pas réellement vu de « sur mesure ».

Un exemple de « travail individualisé » en aide personnalisée

Académie de Lille

La situation se déroule dans une classe unique (intégrée à un RPI) en juin 2010, le soir après la journée de classe.

Sont présents cinq élèves de cours moyen ; quatre travaillent en mathématiques et un en production d'écrit. Tous travaillent sur les ordinateurs de la classe mobile.

* Production d'écrit : l'élève écrit un court texte sur le vécu de la journée qu'il met en ligne sur le site de l'école lui-même ; il s'agit du texte brut avec ses fautes d'orthographe et sa construction peu rigoureuse. Le niveau est très inférieur à ce qui peut être attendu en CM2. Il n'y a aucun apport de l'enseignante, aucune incitation, pour pousser à l'enrichissement du texte, aucune exigence en matière de correction. Hors l'exercice supplémentaire, on ne voit pas ici en quoi il y a un « plus ».

* Mathématiques : les plans de travail identiques sont mis en œuvre selon un rythme individuel ; il s'agit d'un travail d'approfondissement de l'étude des solides. Une seule élève parvient aux derniers exercices qui consistent en petits problèmes. Tout comme pour la production d'écrit, l'enseignante est en retrait : elle se contente de répondre aux demandes, qui sont essentiellement des demandes de validation.

Dans les stages de remise à niveau, quand il y a trop de compétences à travailler par rapport au temps disponible, la sélection des objectifs oriente massivement vers les compétences communes à tous les élèves, non vers des priorités pour chaque élève ; l'on reconstitue ainsi un groupe dans lequel on ne s'assure pas que chacun reçoit selon ses besoins réels. Le risque pas toujours évité est d'aboutir à une prise en charge uniforme sur la base du « plus petit

dénominateur commun ». Dans plusieurs cas cependant, on a observé un souci de différencier les activités en scindant le groupe en sous-groupes variables selon les domaines.

La personnalisation recherchée supposerait une adaptation de l'activité proposée, de ses objectifs et de ses modalités, ou une adaptation des conditions de réalisation d'une activité avec, par exemple, des aides de nature variée. **Le groupe n'est pas antinomique de la personnalisation**, on n'apprend pas tout seul : la ressource que peut constituer un échange entre élèves, conduit et structuré par l'enseignant, par exemple sur les stratégies utilisées ou les raisonnements mis en œuvre est une des variables de la différenciation. Cette ressource n'est quasiment jamais mobilisée.

2.2.4. Des projets formalisés : un savoir-faire qui s'améliore

Les enseignants ont acquis l'habitude de la formalisation des projets d'aides souvent poussés voire contraints par les inspecteurs : on n'a jamais vu un seul enfant pris en charge pour lequel n'existait aucun écrit préalable, fût-il sommaire. **Les maîtres s'attachent à identifier des faiblesses, à préciser des objectifs et veillent à la communication avec les parents.** Ils préparent – très légèrement parfois - l'aide personnalisée, planifiant les séances, élaborant des scénarios, créant du matériel ; ils procèdent à un suivi au moyen d'un cahier-journal ou équivalent, rendant compte de l'activité de chaque séance, des bénéficiaires voire de leur participation réelle, parfois de leurs réussites et difficultés. L'implication des IEN et des conseillers pédagogiques pour donner des cadres légers mais rigoureux à cette formalisation a été et reste forte.

Sur la base des acquis méthodologiques antérieurement engrangés avec les PPAP, les PPRE sont formalisés : ils présentent le plus souvent un portrait en creux (manques, difficultés) et rarement un bilan complet avec le profil de l'élève, ses atouts, ses faiblesses, ses besoins et ses souhaits ; ils indiquent des objectifs plus ou moins précisément définis et, surtout, plus ou moins hiérarchisés alors que leur atteinte peut relever de temporalités très différentes et que certaines acquisitions en conditionnent d'autres. Ils précisent les actions qui seront entreprises (rarement au sein même de la classe ou alors de manière très vague) et un calendrier, des échéances pour l'évaluation qui sont en général tenues. On regrette de ne pas y trouver détaillé le travail envisagé par le RASED, lorsqu'il intervient, comme si le « secret professionnel » qui s'attache à certaines connaissances que les personnels spécialisés ont sur les enfants et leur situation personnelle s'appliquait à la totalité de leurs activités. La participation de l'élève (d'aucuns parlent de « contrat ») est rarement sollicitée même si l'on s'efforce en général de lui expliquer la finalité des projets que l'on a formés pour lui. Celle des parents reste délicate mais sont-ils vraiment mobilisés pour une réflexion avec les enseignants ou seulement invités à entériner ce qui a été pensé par d'autres ? La question n'est pas tranchée. Le PPRE est conçu comme l'outil de mise en cohérence des aides diverses sans que l'on perçoive d'autre cohérence que celle de l'emploi du temps.

Dans quelques cas, on l'a dit (cf. supra pages 29-30), la perspective est pluriannuelle mais cela reste rare ; les PPRE assurent surtout le pont entre deux années, pas au-delà. **On commence à percevoir l'intérêt qu'il y aurait à garder un historique des aides apportées et de leurs effets, ne serait-ce que pour éviter de refaire ce qui a déjà été tenté sans succès.** C'est d'un « outil » permettant de suivre tout le parcours scolaire que l'on aurait besoin. Une directrice d'école du Pas de Calais a pris l'initiative de constituer une pochette

individuelle qui contient le « livret scolaire » et porte en page 2 (verso de la couverture) un tableau récapitulatif des aides de différents types reçues par année. Dans cette affaire, le rôle du directeur d'école comme animateur pédagogique et coordonnateur de l'équipe des maîtres s'avère déterminant le plus souvent ; quand il propose une réponse raisonnable (qui n'implique pas un temps de réalisation trop important, ni une obligation de formalisation écrite – exercice redouté) à ce qui est ressenti comme un vrai problème il est en général suivi.

2.2.5. L'évaluation des effets des aides : une des faiblesses majeures

C'est une des difficultés de l'entreprise déjà signalée dans le rapport précédent de l'inspection générale et que l'on n'a pas résolue.

2.2.5.1. L'évaluation des effets pour chaque élève : des essais

Si l'on vise globalement l'amélioration de la « réussite éducative », le concept est complexe et délicat à opérationnaliser car il recouvre aussi bien les performances scolaires que l'épanouissement personnel ou l'estime de soi. Il est souvent dit, mais sans que le point de vue soit fondé sur des évaluations rigoureuses, que les élèves retrouvent de la confiance en eux-mêmes et dans l'institution par le biais des aides.

L'évaluation des progrès scolaires est difficile à réaliser quand l'objectif initial est flou. Elle est plus aisée – mais c'est la règle générale dans les classes – quand elle consiste en un contrôle de connaissances (le repérage d'un son dans des mots, les correspondances grapho-phonologiques au CP, les tables de multiplication, les conjugaisons, etc.) ou d'application de techniques (la combinatoire quand il s'agit d'écrire des mots simples, les opérations, les accords dans le groupe nominal dans des expressions simples, etc.) ; si l'aide a consisté à combler une lacune bien identifiable dans de tels domaines, on peut en évaluer les effets. Pour tout ce qui concerne des compétences complexes (parler en continu en maternelle, conduire un récit à l'oral ou à l'écrit, lire et comprendre, produire des textes structurés correctement orthographiés, résoudre des problèmes), il est délicat de distinguer l'effet de l'aide personnalisée et l'effet de l'action au long cours en classe, voire des appoints extérieurs. L'essentiel est de s'assurer que les élèves progressent par rapport à un bilan antérieur et de s'interroger sur l'action entreprise si ce n'est pas le cas.

Quelques enseignants essaient d'impliquer les élèves dans leur auto-évaluation pour les mobiliser sur des points précis à travailler, dès l'évaluation initiale puis dans l'appréciation des progrès au fil des séances et dans l'évaluation terminale. Même s'ils consomment du temps qu'il est délicat de trouver sur des séances de 30 minutes, ces moments de formalisation et de « retour à soi » sont sans doute essentiels dans le processus de construction d'apprentissages.

Quand l'élève a progressé mais reste très éloigné de ce qui fait la réussite moyenne au niveau scolaire où il se trouve, l'efficacité de l'aide n'est pas visible en situation de classe et elle n'est pas valorisée aussi longtemps que subsiste l'écart.

2.2.5.2. L'évaluation des effets des dispositifs : une trop grande rareté

Les enseignants sont presque unanimes à dire que l'aide personnalisée (son format particulier) est pertinente pour éviter à des élèves de perdre pied si on peut l'offrir de manière très réactive. Quand un élève a des difficultés sévères (plus d'une année de « retard »), il ne peut

combler ce retard et faire en même temps les acquis attendus : c'est une course perdue d'avance.

Dans un des départements visités, des évaluations propres au département se rajoutent aux évaluations nationales : elles sont pratiquées en fin de grande section de maternelle, en milieu de CP, en fin de CE2, en fin de CM1. Elles concernent l'ensemble des élèves et ponctuent leur parcours dans le premier degré, tout « en alimentant » les différentes actions d'aide en termes de diagnostic à l'amont, mais aussi de bilan à l'aval, ce qui, à terme, va permettre aux inspecteurs de pratiquer des suivis de cohortes. Ces situations sont rarissimes et devraient être encouragées.

Un avis à plusieurs voix sur l'aide personnalisée

Académie d'Aix-Marseille

Dans cette école élémentaire, les plus jeunes élèves apprécient beaucoup ce moment privilégié partagé avec la maîtresse. Les plus grands ont des avis différents : certains ressentent ces heures supplémentaires comme une punition, d'autres refusent d'y participer.

Les enseignants estiment qu'il est difficile de mesurer l'effet du dispositif spécifique d'aide personnalisée dans la mesure où sont déjà mises en place des actions de pédagogie différenciée au sein même de la classe, ainsi que certaines prises en charge par le maître E. Ils reconnaissent l'impuissance de l'aide personnalisée à traiter la très grande difficulté scolaire, notamment auprès d'élèves qui relèveraient à leurs yeux d'une CLIS. Ils déplorent le caractère inégalitaire du dispositif : en effet le nombre d'élèves en difficulté dans une classe retentit sur la fréquence de l'aide apportée à chacun si l'on veut maintenir des effectifs réduits (4-5 élèves en général). Les enseignants consacrent beaucoup de temps à l'aménagement des parcours et à l'élaboration d'outils communs, ce qui réduit d'autant leur disponibilité pour rencontrer les familles, dont certaines n'ont pas compris l'intérêt de l'aide personnalisée.

Cependant, tous reconnaissent l'aide personnalisée comme une réponse immédiate et appropriée pour éviter chez certains élèves le décrochage dans la construction d'un nouveau savoir, pour remettre en confiance, pour mobiliser des acquis antérieurs et permettre des ajustements rapides sur des difficultés passagères. Tous insistent sur le caractère préventif que peut revêtir l'aide personnalisée et sur l'intérêt qu'ils y trouvent à pouvoir présenter de manière anticipée une notion jugée délicate.

Lorsque les parents adhèrent au dispositif d'aide personnalisée, ils en sont satisfaits et même demandeurs. En revanche, beaucoup de familles adoptent des attitudes d'évitement voire de refus, pour convenance personnelle ou par incompréhension.

2.3. Le pilotage et l'accompagnement : une affaire de proximité

2.3.1. Le département, niveau déterminant de l'impulsion

Dans le cadre des projets académiques qui comportent tous un « axe » ou un « volet » relatif à la réussite des élèves, les recteurs délèguent le pilotage opérationnel de la politique du premier degré de manière globale aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN). **La réalité du pilotage est contrastée.**

Le dispositif de l'aide personnalisée a été recadré cette année par plusieurs IA-DSDEN sur la base des bilans effectués en fin d'année précédente. S'appuyant sur les travaux de groupes départementaux chargés le plus souvent d'ingénierie pédagogique et d'animation, certains

sont allés jusqu'à outiller les écoles de documents qui, de fait, induisent des formes de travail jugées opportunes et irrégulièrement pratiquées : ainsi, dans un département de l'académie de Lille, a-t-on diffusé une fiche-action par école pour le descriptif de l'organisation de l'aide personnalisée (modalités d'identification des difficultés ; constitution des groupes ; modalités d'évaluation des résultats ; calendrier : début, fin, réunions d'organisation, régulations envisagées), un formulaire-type de note aux parents avec coupon-réponse, une fiche type de projet d'aide personnalisée pour les élèves (diagnostic : évaluation et difficultés rencontrées ; programme d'aide avec durée, contenus, intervenants ; bilan ; indication d'autres aides en classe). Dans d'autres départements, passée la phase initiale d'impulsion des dispositifs, les messages institutionnels venant de l'inspection académique disparaissent. Les différences peuvent être notables au sein d'une même académie. Dans un département, des instructions concernant l'aide personnalisée à l'école ont été données au démarrage en 2008 et, depuis, le suivi est essentiellement lié aux enquêtes nationales à renseigner ; dans le département voisin, l'impulsion et le suivi sont réguliers, avec des instructions précises de l'IA-DSDEN en juin et septembre 2008 puis en juin 2009 et des bilans d'étape.

Quelques inspecteurs d'académie ont expressément demandé que l'aide personnalisée soit évoquée dans les rapports d'inspection ; l'exploitation qui sera faite de ces écrits n'est pas envisagée et la diversité des manières de s'acquitter de cette obligation rendra une synthèse bien délicate a posteriori.

De rares départements ont mis en place des dispositifs d'évaluation (cf. supra). **Tous par contre ont pris en compte la problématique des aides comme une des priorités de leur plan de formation continue** ; certains recteurs ont fait obligation de consacrer une partie des dix-huit heures de formation en circonscription à cette priorité. Pour les stages au sens traditionnel du terme, là où un bilan avait pu être effectué avant la fin de l'année, il est manifeste que les volontaires ne se sont pas bousculés : ainsi dans un des départements visités a-t-on compté 580 stagiaires pour 1006 places potentielles, dans un autre 2566 stagiaires pour 3594 places. Les maîtres connaissent leurs besoins en la matière mais redoutent ces sujets. Dans le premier degré, la formation à la pédagogie différenciée a été abondante depuis une vingtaine d'années, en relation avec la thématique des cycles pédagogiques puis avec le plan de prévention de l'illettrisme en 2002, souvent associée au travail sur l'évaluation, en particulier l'exploitation des évaluations nationales sous des formes différentes depuis 1989. Ce n'est pas pour autant que les maîtres ont acquis une expertise. Les volontaires pour la formation continue ne représentent qu'une petite part du corps. Les « formés » tirent inégalement profit de ce qu'ils ont appris, peut-être parce que les approches ne sont pas assez pragmatiques, trop idéalistes et irréalistes, ce qui ne les encourage sans doute pas à s'inscrire à de nouveaux stages. L'enrichissement des connaissances - il y a une forme de culture générale sur le sujet - ne débouche pas systématiquement sur des applications pratiques.

2.3.2. La circonscription, niveau déterminant de l'accompagnement

Les inspecteurs du premier degré sont souvent très impliqués dans le suivi des diverses formes d'aide et traduisent cet engagement sous forme de notes de service et documents à destination des maîtres, d'animations pédagogiques et autres actions de formation. Les équipes de circonscription ont en général accompagné, et continuent de le faire, la mise en place de l'aide personnalisée, pour clarifier et faciliter la tâche des maîtres et homogénéiser

les pratiques ; ils l'ont fait pour les stages de remise à niveau du printemps en aidant à l'analyse des résultats aux évaluations nationales en particulier. Ils sont **plus actifs par les documents diffusés que par leur présence sur le terrain** dans les moments d'aide.

Les inspecteurs exercent peu de contrôle : s'ils valident a priori une proposition d'organisation, le service effectif des enseignants n'est ensuite vérifié sur le terrain qu'à l'occasion des inspections individuelles ou des rares évaluations d'écoles. Les bilans périodiques, quand ils existent, ne remontent pas systématiquement à l'inspection académique ou en circonscription. Les inspecteurs disent vouloir rester dans l'encouragement dans une période considérée comme de rodage ou allèguent des problèmes d'emplois du temps.

Si ce constat vaut pour la majorité, il existe aussi des inspecteurs qui essaient d'observer systématiquement une séance d'aide personnalisée en situation d'inspection et en rendent compte comme des autres séances auxquelles ils ont assisté ; les rapports d'inspection font le plus souvent référence à l'aide personnalisée sur la base des traces écrites dont ils se soucient lors des inspections et qui, effectivement, donnent à comprendre la logique du travail effectué et permettent d'en vérifier l'effectivité. **Les évaluations d'école qui se développent sont souvent centrées sur cette problématique** : les ressources sont-elles toutes bien exploitées pour permettre une prise en charge de tous les besoins des élèves ? Cette approche mérite d'être encouragée.

Les inspecteurs, cette année en particulier, se sont fortement mobilisés pour réorganiser le travail des RASED. Les modalités de prise en charge des élèves en difficulté ont souvent dû être révisées compte tenu de la réorganisation induite par les suppressions de postes ou les affectations sur postes « sédentarisés ». Les zones d'intervention sont plus rigoureusement définies, les inspecteurs souhaitant éviter le saupoudrage d'interventions dont ils savent le peu d'effets. Dans des écoles où se concentrent les difficultés, ils n'hésitent plus à conduire des réunions dans lesquelles l'équipe pédagogique assistée de l'antenne du RASED et des conseillers pédagogiques examine la situation des élèves, organise ou réorganise le système des aides ; le croisement des compétences dans ces séances est toujours fécond.

2.3.3. L'école et son directeur : des essais pour une meilleure coordination et continuité des aides pour chaque élève

Le rôle du directeur n'a pas la même importance selon le nombre de classes. Il est **déterminant pour organiser une cohérence globale** : des horaires, des choix d'élèves, des modes de formalisation et de communication avec les familles. Le directeur joue rarement sur la constitution des groupes d'élèves ou sur les arbitrages de priorités mais il peut le faire. Il peut inciter les enseignants à s'impliquer quand il n'y a pas de volontaires spontanés pour la mise en place des stages de remise à niveau ou de l'accompagnement éducatif.

Certains sont plus interventionnistes que d'autres sans que cela provoque d'opposition de la part de leurs collègues dont ils restent les pairs ; on en a vu divers exemples précédemment et le cas décrit ci-après en est une autre illustration.

Un directeur d'école très impliqué

Académie de Limoges

Cette école rurale de 163 élèves répartis en sept classes, dont deux classes enfantines, bénéficie de l'implication exceptionnelle de son directeur.

Trois particularités caractérisent la mise en œuvre de l'aide personnalisée :

- une organisation en début (8H20/8H50) et en fin de journée (16H45/17H15 ou 17H30),
- un brassage des intervenants, rendant exceptionnelle la prise en charge des élèves par leur maître habituel : le directeur assurant à la veille de chaque semaine l'ajustement entre les propositions des enseignants et les besoins des élèves,
- une évaluation périodique (à la fin des cinq périodes) des élèves, sur la base d'une batterie de tests établie par le directeur, en premier lieu en mathématiques.

Le directeur est presque toujours l'**interface avec les partenaires extérieurs** et discute aussi bien les problèmes d'horaires, l'organisation des services complémentaires de l'école (garderies, restauration) que la complémentarité des actions hors temps scolaire, avec la municipalité.

Le directeur est déterminant, même s'il se montre peu directif, pour **trouver le meilleur usage des ressources en fonction des priorités**. Dans les contextes les plus difficiles (réseaux ambition réussite), les équipes expriment toutes clairement que toutes les formes d'aides et d'accompagnement sont bienvenues pour rendre l'école « accessible » aux élèves et aux parents et « viable » pour les enseignants, ces qualificatifs ayant été relevés dans des propos de nos interlocuteurs. Elles n'échappent que rarement à ce qui devient un empilement de prises en charge pour les élèves, l'excès de formalisation quand l'institution représentée par l'inspecteur de circonscription demande la rédaction d'un « projet » pour chaque action pouvant accréditer l'idée de juxtaposition des dispositifs.

La manière dont les directeurs sont eux-mêmes considérés par l'inspecteur de la circonscription, associés à certains travaux, « outillés » est déterminante pour la forme de leur engagement : disposant des réponses techniques aux problèmes traités (l'analyse des résultats aux évaluations nationales par exemple) ou d'argumentaires pour faire face à certaines résistances, ils sont plus à même d'animer de manière profitable les réunions des équipes pédagogiques.

RESUME :

L'ensemble des dispositifs d'aide prévus par la réglementation est mobilisé dans les écoles primaires ; pour l'accompagnement éducatif dans les secteurs qui relèvent de l'éducation prioritaire, l'inégal développement est essentiellement lié à l'existence d'autres actions qui satisfont les mêmes besoins.

Plusieurs points d'alerte méritent attention et appellent des régulations.

- Pour l'aide personnalisée, le caractère uniforme des moyens consacrés (deux heures hebdomadaires dans toutes les écoles) induit des inégalités de traitement significatives : des élèves légèrement en difficulté bénéficient dans certaines écoles d'une aide lourde alors qu'ailleurs des élèves ayant des difficultés avérées reçoivent une aide légère et discontinue.
- Les élèves les plus en difficulté – surtout au cycle 3 - sont peu pris en charge au motif que les formats d'aide sont plus efficaces pour d'autres (aide personnalisée, stages de remise à niveau) ou parce que les ressources ne permettent pas de le faire à tous les niveaux (RASED).
- Le temps réel de l'aide aux élèves est souvent inférieur aux attentes et rarement contrôlé.
- La professionnalisation des maîtres n'est pas à la hauteur des besoins induits par les dispositifs nouveaux : si la formalisation des projets d'aide est plutôt satisfaisante quoique la personnalisation soit à améliorer, les enseignants doivent être formés pour enrichir les modalités de la prise en charge des élèves (contenus, stratégies, attitude aidante).
- L'évaluation sous toutes ses formes (effets pour chaque élève, effets plus systémiques) reste un point faible important.

3. AIDE ET ACCOMPAGNEMENT DANS LE SECOND DEGRE

Cette partie s'organise en deux temps :

- un état des observations réalisées en collège (III-1) et en lycée (III-2) (LEGT et LP), qui décrit les dispositifs en place ainsi que les formes d'organisation les plus communes ;
- une série de constats (III-3), dressés par la mission, sur le pilotage des dispositifs et l'accompagnement des personnels sur le terrain, le repérage des élèves concernés, le travail qui leur est proposé, la question de la transversalité à travers l'exemple de la maîtrise de la langue, les acteurs de l'aide, et l'évaluation de l'efficacité de l'aide apportée.

3.1. Aide aux élèves et accompagnement dans les collèges

Les établissements visités couvrent, par leur taille et les caractères socio-spatiaux des publics scolaires qu'ils accueillent, la typologie commune des collèges. Les dispositifs qui concourent à l'aide aux élèves et à leur accompagnement se caractérisent par leur multiplicité ainsi que par une grande diversité dans leur finalité, leur nature, le niveau d'intervention (classe), leur financement, l'implication des personnels enseignants comme l'engagement d'autres acteurs, sans qu'il soit toujours possible de démêler quelle logique autre qu'historique a permis tant de **juxtapositions** et d'**empilements**. Dans ce foisonnement assorti d'un **flottement terminologique et conceptuel** non moins évident, il est frappant de constater que nos interlocuteurs mettent sur un même plan des dispositifs très différents, n'ayant en commun que de représenter une forme de prise en charge spécifique de certains élèves. D'aucuns vont même jusqu'à évoquer spontanément les itinéraires de découverte, qui survivent dans quelques collèges, comme relevant de ce champ, associant, de toute évidence, tout dispositif à effectifs réduits avec « l'aide aux élèves ».

On peut néanmoins regrouper les divers dispositifs selon leur finalité dominante :

- un appui aux apprentissages disciplinaires et méthodologiques ;
- un enrichissement culturel et personnel ;
- un programme personnalisé de réussite éducative.

3.1.1. Des dispositifs dont la finalité dominante est l'appui aux apprentissages

Qu'il s'agisse des apprentissages disciplinaires ou méthodologiques, à tous les niveaux du collège même si ce n'est vraiment systématique et général qu'en classe de 6^{ème}, des formules d'aide aux élèves sont mises en œuvre, soit en complément des cours ordinaires, soit en lieu et place de ces cours sous des formes jugées plus adaptées pour combler des lacunes, renforcer ou approfondir des apprentissages, permettre aux élèves d'entrer dans les logiques disciplinaires telles qu'elles apparaissent en collège.

3.1.1.1. L'appui aux apprentissages disciplinaires

Pour ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, on parle, selon les lieux, de soutien, d'ateliers (de lecture ou d'écriture le plus souvent), d'aide individualisée, de remédiation (aux divers niveaux), de dispositifs de consolidation en 6^{ème} (pour le français et/ou les mathématiques) ou, pour des dispositifs similaires mais étendus à d'autres matières, de « classe à projet » voire de « classe expérimentale » comme dans l'exemple ci-après.

L'exemple d'une 6^{ème} expérimentale

Classe dite 6^e de soutien ou 6^{ème} classe à projet ou 6^{ème} expérimentale

Académie de Rennes

Quatorze élèves – garçons et filles à parité - qui se sont eux-mêmes dénommés « les pirates », ceux de l'année précédente étant « les sorciers ». Ils sont issus de deux classes de 6^{ème}. L'équipe pédagogique engagée dans le projet est de dix personnes (seize en 2008-2009).

Le projet est né sur fond de « constat amer » : un quart des élèves sont en difficulté/souffrance au début de la 6^{ème}. Ce dispositif particulier est préparé par un travail avec les professeurs des écoles en amont (repérage des élèves en difficulté, en PPRE, etc.).

La classe à effectif allégé fonctionne ainsi pour le français, les maths, les SVT et la technologie. On s'efforce d'éviter « l'effet de ghetto ».

Un gros travail de méthodologie est réalisé. Il est plus difficile cette année (malgré l'effectif réduit). Le travail « par projet » est important, avec l'objectif de lier l'apprentissage et le projet « qui lui donne du sens » ; des intervenants extérieurs sont associés. Un voyage (sur une île) est organisé.

Si on prend du recul par rapport à ce dispositif (le terme d'évaluation est évité), les seize élèves de 2008-2009 sont en 5^{ème} : deux ou trois « coulent », mais ils sont évidemment prioritaires dans le soutien et l'accompagnement éducatif du soir. Des autres, on peut au moins dire qu'ils ne sont pas « perdus ». Ils continuent à « s'accrocher » et ils ont une attitude plus positive à l'égard des adultes.

En ce qui concerne les familles, le collège s'est efforcé de les impliquer. La moitié est présente au départ du processus.

On peut ne pas qualifier la forme de l'action (« pratique orale de l'anglais » par exemple) ou, au contraire, la désigner d'un nom original qui peut donner l'impression aux élèves de participer à une entreprise qui les valorise (« Cimentémats », « Dyna'mots », par exemple).

Le soutien, les ateliers, l'aide individualisée peuvent se dérouler avec des élèves de la même classe pour des élèves qui ont des difficultés temporaires ou durables ; ils peuvent aussi s'adresser à des groupes de besoin constitués avec des élèves de plusieurs classes qui fonctionnent temporairement en barrettes, comme c'est le cas pour les dispositifs de consolidation.

Un cas d' « alignements mathématiques » en 4^{ème} et 3^{ème} pour une approche différenciée

Collège RAR, Académie de Versailles

Un groupe de professeurs de mathématiques, dont un professeur d'appui, a mis en place depuis la rentrée 2007 des alignements mathématiques une heure par semaine pour l'ensemble des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} ; trois groupes d'élèves ont ainsi été constitués :

- les groupes « autonomes » : deux groupes de 12 élèves, chaque groupe étant pris en charge par un assistant pédagogique pour un travail d'approfondissement ;
- les groupes « renforcement » : trois ou quatre groupes d'environ 16 élèves, chaque groupe étant encadré par un professeur de mathématiques pour un travail de consolidation ;
- un seul groupe « grandes difficultés » de 6 à 8 élèves pris en charge par un professeur de maths pour un travail de remédiation.

Dans deux seulement des collèges visités, il a été mentionné une aide à visée d'anticipation sur de potentielles difficultés : soit réactivation des pré-requis avant une leçon nouvelle, soit préparation des devoirs de contrôle. Pour ce dernier cas, si les enseignants n'y pouvoient pas en outillant leurs élèves les plus fragiles, il n'est pas rare, on le verra plus loin, que les élèves les plus stratèges usent de la possibilité d'avoir une aide méthodologique pour préparer autant qu'ils le peuvent ces échéances.

Quant aux solutions structurelles que l'on pense révolues telles que, par exemple, les classes de 4^{ème} d'aide et de soutien, il en reste quelques-unes, que les équipes de direction ne mettent pas en avant en règle générale mais auxquelles un certain nombre d'enseignants trouvent bien des vertus. Et quand ces classes n'existent plus, elles peuvent être explicitement regrettées : dans la représentation qu'en conservent certains, elles permettaient « *de faire travailler les élèves selon d'autres cadences, de les remotiver sur des objectifs accessibles* » alors que les objectifs sont actuellement jugés « *trop éloignés* ». Dans le Nord de la France, on se demande si les départs vers la Belgique, qui offre des dispositifs plus adaptés, ne sont pas liés à l'inadéquation des réponses que nous proposons, jugées insuffisantes, voire irréalistes, pour certains élèves.

3.1.1.2. *L'appui aux apprentissages méthodologiques*

En classe de 6^{ème}, on parle **d'aide au travail personnel** ou d'aide et accompagnement du travail personnel. Ces actions s'inscrivent dans l'emploi du temps de la classe à raison de deux heures hebdomadaires (parfois une heure seulement) et concernent en général tous les élèves de la classe, bien que ce ne soit pas systématique. Selon les cas, elles sont assurées par des professeurs de la classe (professeur principal souvent) ou non, intégrées à leur service ; dans une des situations observées, le conseil général assure la rétribution des professeurs principaux des classes de 6^{ème} et 5^{ème} à raison de deux heures par semaine sur trente semaines pour assurer des cours de méthodologie du travail scolaire, dispensés par demi-classe.

La terminologie identique ou presque masque cependant **des différences de conception** très importantes. Les élèves peuvent rester en collectif-classe, être regroupés pour des réponses à des besoins similaires en provenance de plusieurs classes du même niveau ou enfin être répartis en ateliers proposés pour une période limitée. Ils peuvent réellement recevoir une aide au travail personnel, différente selon la période : il s'agit souvent d'apports de techniques spécifiques pour s'adapter au « métier de collégien » en début d'année puis d'aides articulées à leurs devoirs et leçons en fonction de demandes individuelles. Ils peuvent aussi travailler ponctuellement à des renforcements disciplinaires, voire recevoir des soutiens particuliers en fonction de leur situation. Deux exemples illustrent cette diversité.

Des conceptions variées de l'aide et de l'accompagnement en classe de 6^{ème}

Académie de Versailles

Les élèves de l'« aide et accompagnement » sont répartis en « ateliers » (« écriture », « raisonnement et logique », « méthodologie », « soutien en mathématiques » etc.) dont la composition se renouvelle à chaque trimestre (un élève peut y entrer ou en sortir), tout comme parfois leur nature (tous les ateliers ne sont pas proposés à chaque trimestre).

Dans l'un des ateliers que la visite a permis de voir fonctionner, un professeur de mathématiques apportait du soutien à un groupe de treize élèves identifiés par les enseignants de toutes les divisions et regroupés en ce jour de visite pour un travail sur le calcul mental. Le groupe paraissait trop fourni pour que l'enseignant puisse faire face efficacement aux nombreuses sollicitations dont il faisait l'objet.

Dans un autre de ces ateliers, tenu au CDI sous la houlette du professeur d'arts plastiques, un groupe de quatre élèves préparaient un devoir de mathématiques pour la rentrée des vacances de printemps, tandis que trois élèves d'une autre classe effectuaient un exercice, toujours de mathématiques, demandé pour le jour même : on n'était plus ici dans le soutien, mais dans l'aide aux devoirs.

Académie de Lille

Les finalités de l'aide et de l'accompagnement du travail personnel sont ainsi présentées : en début d'année, il s'agit d'une aide méthodologique (dont on trouve des traces dans le cahier ad hoc) ; ensuite, ce temps permet la réalisation encadrée du travail personnel avec l'aide du professeur présent qui intervient au-delà de son domaine d'expertise ou d'un « tutorat » organisé par lui entre élèves.

Les professeurs impliqués (en général deux professeurs différents pour les deux heures, l'un en français ou mathématiques, l'autre d'une autre discipline) constatent que cela leur permet de découvrir les élèves sous un autre jour, de leur expliquer les enjeux du travail scolaire et de dédramatiser certains aspects, de leur laisser la parole pour comprendre comment ils s'organisent. « *On sert aussi de référent* » dit l'un, « *de confident* » dit un autre. Cela permet une « *entrée en douceur* » en 6^{ème}.

Dans la séance observée (début mai), encadrée par une professeure de français et dans « sa » salle, nous avons pu constater la variété des tâches effectuées par les élèves (travail personnel pour les jours à venir, rattrapage de cours suite à des absences, lectures choisies). La salle donnait l'impression d'une ruche où chacun s'affaire, avec un bruit de fond très modéré ; la professeure était mobile, au service des élèves, dialoguant avec certains à son initiative en fonction de ce qu'elle avait observé, répondant à des demandes d'aides, sans imposer un quelconque réglage collectif de l'activité.

Les ateliers d'aide au travail personnel (ou personnalisé) peuvent aussi être conçus comme une autre manière de faire cours, en valorisant des projets (perçus comme source de motivation), de l'interdisciplinarité et des apports méthodologiques. Obligatoires pour certaines classes au moins, ils sont présentés comme une ressource supplémentaire pour les élèves.

Il n'est pas exagéré de dire que l'intitulé reste souvent celui de l'action au titre de laquelle l'établissement reçoit des moyens (inclus dans la dotation horaire globale) mais chaque équipe, voire chaque professeur, aménage la mise en œuvre assez librement ; **aucun contrôle** ne s'exerce sur ce qui est fait, sur les bénéficiaires supposés et réels.

3.1.2. *Des dispositifs dont la finalité dominante est de compenser des désavantages et d'enrichir les expériences personnelles*

Il s'agit essentiellement des actions qui ressortissent de l'accompagnement éducatif, d'*Ecole ouverte* et des multiples « clubs » qui existent dans presque tous les établissements. Dans tous les collèges visités sauf deux (qui proposent néanmoins des « études encadrées »), **l'accompagnement éducatif** est mis en œuvre, dans trois au moins de ses composantes, l'aide aux devoirs étant quasiment systématique, la pratique de la langue vivante restant inégalement développée. Les emplois du temps ont souvent été réorganisés afin de ménager des plages horaires spécifiques, en particulier dans les secteurs ruraux où les transports scolaires imposent des contraintes réelles ; on doute cependant de l'attractivité d'une offre qui se situe systématiquement après 17 heures dans certains cas.

L'enquête a permis d'identifier une initiative – dont il existe sans doute d'autres cas – permettant de contourner les contraintes de la ruralité, transports à horaires stricts mais aussi isolement relatif des équipes des petits collèges ruraux, avec la contrepartie souvent favorable du fort pourcentage de demi-pensionnaires. Trois collèges des Alpes de Haute Provence s'appuient pour travailler en réseau et partager des ressources didactiques sur deux supports complémentaires : un site internet et la visioconférence. Ils ont pour cela cadré des plages communes dans les emplois du temps.

L'aide aux devoirs rencontre l'adhésion des familles, moins parfois celle des élèves, mais les parents et/ou les professeurs savent exercer la contrainte qui les y conduit, sans pouvoir éviter cependant un relatif absentéisme. Dans un collège tête de réseau ambition réussite de l'académie de Limoges, un indicateur dit MAHF fondé sur l'exploitation des notes moyennes permet de repérer les élèves éventuellement concernés par l'accompagnement éducatif en Mathématiques, Anglais, Histoire et Français. Un courrier informe les familles qu'une réponse peut être apportée aux besoins ainsi identifiés. Au cours de l'année scolaire, environ le tiers des élèves du collège suivent une aide au travail assurée par les enseignants et les assistants pédagogiques ; une fiche de suivi est établie pour chacun d'entre eux.

Dans certains collèges, on associe le terme de « soutien » à « aide aux devoirs » ou l'on parle d'« études dirigées », afin de mieux persuader les parents avec des termes plus habituels. Dans d'autres cas, il s'agit d'une sorte de **détournement de la finalité première**, à l'exemple de ce collège tête de réseau ambition réussite, où l'on parle clairement de « remédiation en mathématiques » (terme sans doute peu approprié) à raison de quatre heures hebdomadaires, ouvertes à des volontaires, souvent d'ailleurs de bons élèves. Dans ce cas, la justification de l'absence de propositions en matière d'aide aux devoirs tient à l'existence d'offres nombreuses et reconnues de qualité dans l'environnement immédiat, en bonne continuité avec l'institution scolaire, les professeurs d'appui du RAR nourrissant un système de fiches passerelles avec les responsables des structures partenaires. Notons enfin que dans plusieurs collèges « l'aide aux devoirs » est aussi le cadre de la préparation au DNB pour les élèves de 3^{ème}.

Pour les **activités culturelles et sportives**, l'intérêt des collégiens est plus immédiat ; les engagements sont réels et il n'est pas besoin de peser par des menaces sur la fréquentation. Dans un cas, il nous a même été indiqué qu'un professeur d'EPS fermait l'accès à une activité très prisée (l'escalade) aux élèves qui ne se comportaient pas convenablement ou ne

remplissaient pas leurs obligations minimales dans le cours du travail scolaire ordinaire ; dans ce cadre, on a vu évoluer les comportements d'un certain nombre d'adolescents en difficultés scolaires parfois sévères.

Le sérieux de l'accompagnement éducatif – dont le caractère moins scolaire pourrait faire douter - est manifesté dans un collège limousin par une appellation locale de « *soirées sérieusement travaillées* ». Les exigences qui ne sont pas partout égales, sont parfois très élevées comme cela a été observé dans des réseaux ambition réussite avec des ateliers historiques et culturels et des « ciné clubs » ambitieux pour des élèves de 6^{ème} et 5^{ème}.

Mais l'accompagnement éducatif s'ajoute à ce que les équipes de direction ont sauvegardé ce qui « marchait bien » antérieurement, sans préjuger d'une efficacité prouvée en termes de retombées sur les résultats spécifiquement scolaires, quand il leur a fallu mettre en place le nouveau dispositif ; c'est manifestement le cas avec ce que l'on appelle presque partout les « **clubs** ». Ce faisant, ils démultiplient les « offres » de l'établissement comme on peut le lire dans l'exemple ci-après. Les actions mises en œuvre au sein de ces « clubs » pourraient relever de l'accompagnement éducatif et sont maintenues sans être imputées sur son budget. Les bilans de l'accompagnement éducatif stricto sensu ne rendent donc pas compte de tout ce qui existe en cohérence avec les finalités de ce dispositif institutionnel.

Accompagnement éducatif et clubs : une offre démultipliée dans un collège rural

Académie de Lille

	Accompagnement éducatif	Clubs
Finalités Fonctionnement	Aide aux devoirs / Soutien Activités culturelles : théâtre ; arts plastiques Activités sportives : escalade ; cirque et acrobaties ; VTT	7 clubs sportifs : acrosport ; badminton ; cross ; escalade (<i>équipe en finale du championnat de France</i>) ; football ; raid ; tennis de table 12 autres clubs : alimentation ; bricolage ; calligraphie ; chorale ; cinéma ; échecs ; énergie renouvelable ; informatique ; lecture ; musique ; musique/anglais ; "un jour, un artiste"
Bénéficiaires (collège de 550 élèves)	101 inscrits en « soutien » 18 inscrits / activités culturelles 44 / activités sportives	180 inscrits / sports 230 inscrits / autres clubs (plusieurs inscriptions possibles)
Intervenants	14 professeurs 4 assistants d'éducation	19 professeurs dont cinq professeurs d'EPS et une professeure - documentaliste Une infirmière

Par le biais de l'accompagnement éducatif et/ou des clubs, des compléments significatifs peuvent être apportés aux enseignements et amplifient leur portée et les bénéfices possibles : ainsi dans un collège en réseau ambition réussite, une professeure d'allemand très dynamique et imaginative, par des propositions variées, fournit au moins une heure supplémentaire par semaine de pratique orale de la langue à tous ses élèves.

Dans un des collèges visités, la grande variété des offres de « clubs » est considérée comme un **produit d'appel** pour l'établissement qui, ainsi, démontre sa volonté et sa capacité de compenser les déficits de la ruralité et les manques éprouvés dans les familles ; c'est important compte tenu de la concurrence avec le collège privé tout proche. Les parents approuvent cette orientation : « *la misère sociale, elle n'est pas que financière* » ; « *pour ma fille, ça n'a pas été qu'une découverte, c'était aussi un enseignement* » (propos d'une mère de famille à propos du théâtre pour sa fille aujourd'hui en filière Lettres/Arts en lycée).

L'accompagnement éducatif au collège, plus installé qu'à l'école primaire (où il a peu de concurrence externe) et mieux investi par les enseignants, est cependant menacé par la limitation des crédits. Des principaux se sentent pris dans une **injonction paradoxale** ne sachant pas s'ils auront les moyens pour faire face aux obligations qu'ils se créent en mettant en place des actions variées, comme ils y sont invités et parce qu'aussi, ils les jugent profitables pour les élèves.

3.1.3. Des dispositifs dont la finalité dominante est l'accompagnement personnalisé d'adolescents-élèves en difficulté

Les situations rencontrées que l'on peut ainsi caractériser sont nettement moins nombreuses que les précédentes. Il s'agit d'un suivi que l'on peut qualifier de médico-social dans certains cas : ainsi dans un collège de l'académie de Versailles, l'équipe médico-sociale élargie (conseiller principal d'éducation, infirmière, assistante sociale, conseillère d'orientation-psychologue quand elle peut, médiatrice rémunérée par le conseil général) se réunit une fois par semaine, pendant environ une heure, pour examiner la situation des « élèves préoccupants » de tous niveaux. Ni la direction, malgré tout informée, ni les professeurs principaux concernés ne participent à ces réunions.

Dans un collège rural de l'académie de Lille, les personnels d'éducation, de santé et autres non-enseignants ont beaucoup insisté sur les difficultés sociales qui ne trouvent pas de réponses ailleurs qu'en milieu scolaire dans ces secteurs ruraux : l'assistante sociale reçoit 50 % de plus de demandes d'entretiens que dans le collège de la ville-préfecture où elle travaille aussi, alors qu'il y a très peu de problèmes de comportement. Ils soulignent l'insécurité des élèves liée à la peur de l'éloignement et à la peur de l'échec (les références familiales étant souvent de cet ordre). Dans ce collège, une « commission de veille » a été créée pour les cas problématiques ; elle comprend le principal et son adjoint, la CPE, l'assistante sociale, une infirmière et la COP. Ces personnels non enseignants liés par le secret professionnel sont en contact avec les professeurs principaux ; ce suivi concerne une vingtaine de cas (sur les 550 élèves du collège).

Dans d'autres cas, on parle de tutorat en le centrant sur du soutien disciplinaire, de l'aide méthodologique, voire même simplement du « maternage » d'élèves de 6^{ème} un peu perdus lorsqu'ils arrivent dans une structure de taille importante. Sont impliqués des enseignants ou des assistants d'éducation, parfois sous statut local de « médiateur de la réussite scolaire » (académie de Lille).

3.1.4. Des dispositifs et outils diversement interprétés : les programmes personnalisés de réussite éducative

En la matière, **les situations sont très contrastées** : « vivaces » ici, « ils s'étiolent » ailleurs et ailleurs encore, ils n'ont jamais existé. Le pilotage local, départemental et académique, n'est pas neutre dans cette situation. **Mais même lorsqu'ils existent, l'acceptation est très diversifiée et souvent déconnectée dans l'esprit de ceux qui les pratiquent de leur finalité première** ; il n'a été fait qu'exceptionnellement référence, dans les échanges, au socle commun de connaissances et de compétences auquel la loi, dès sa définition initiale, les rattache.

Bien implantés dans quelques collèges, ils concernent peu d'élèves, souvent exclusivement en 6^{ème}, repérés soit avec les évaluations dites nationales (on réutilise des protocoles anciens comme s'ils étaient encore adaptés aux référentiels que constituent les nouveaux programmes et permettaient de statuer sur un « niveau 6^{ème} »), soit par les professeurs (souvent professeurs principaux) et parfois les CPE. Les objectifs et la durée sont adaptés aux élèves ; les documents analysés confirment que les PPRE sont, dans leur majorité, réellement « personnalisés » mais les objectifs sont très hétérogènes, très précis ou au contraire très globaux comme le montre le relevé inclus ci-dessous. Un professeur « PPRE », dit professeur référent, est parfois désigné ; il fait le lien entre l'élève avec qui il s'entretient aussi souvent que nécessaire, les professeurs de la classe et les autres personnes impliquées dans le suivi (assistants pédagogiques par exemple). L'aide apportée est exclusivement externe aux cours sauf dans les cas où le professeur-référent PPRE est aussi un des professeurs de la classe ; les bilans lus conduisent à noter que les effets positifs sont aussi plus fréquents dans ce cas (les encouragements prodigués en classe par un enseignant avec qui une relation de confiance s'est créée sont jugés déterminants).

Des objectifs très divers

Académie d'Aix-Marseille

Liste donnée dans le bilan dressé par un collègue :

- Etre attentif en classe
- Noter ses leçons correctement sur le cahier de texte
- Savoir apprendre les leçons correctement (une ou plusieurs matières)
- Gérer ses débordements en matière de comportement
- Participer en classe (une ou plusieurs matières)
- Rattraper le retard en ... (une ou plusieurs matières)
- Limiter les bavardages
- Arriver à l'heure au collège et en cours
- Cesser d'insulter ses camarades
- Arrêter de se battre
- Vérifier son cartable la veille
- Avoir ses classeurs à jour
- Rattraper les cours après une absence
- (...)

Le plus souvent, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) consiste en heures de remédiation, en complément des horaires de cours pour les élèves, et en heures supplémentaires pour les professeurs, voire en activités entièrement déléguées aux assistants pédagogiques dans certains collèges RAR (parfois réalisées sur les temps d'aide au travail personnel). On l'a vu aussi « implanté » sur les temps autrefois dévolus aux itinéraires de découverte en 5^{ème} et en 4^{ème}.

Un rapport de l'inspection générale sur les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative, de juin 2006 (rapport n° 206 – 048), dressait des constats que la mission peut largement reprendre à son compte quatre ans plus tard. Si dans certains domaines on semble avoir un peu progressé - la communication avec les familles, la formalisation des projets, l'entrée (très) progressive dans une logique de travail par compétences, une réflexion un peu plus aboutie sur la durée du PPRE - il reste des points sur lesquels on a peu avancé dans les collèges. Deux recommandations qui figurent dans le rapport de 2006 peuvent être reprises telles quelles :

- « *Il s'agit d'éviter l'erreur qui consiste à passer directement d'une mise à plat des besoins de chaque élève identifié comme relevant d'une aide de type PPRE, à l'utilisation d'outils pédagogiques et éducatifs sans avoir élaboré **une stratégie d'ensemble de l'action envisagée**, commune à tous ceux qui vont intervenir, à des degrés et titres divers, pour la réalisation du programme personnalisé* ».
- « *L'analyse des difficultés des élèves et de leurs raisons profondes, qu'elles se situent au niveau de la construction des apprentissages ou de leur mise en œuvre, la recherche d'actions susceptibles d'y remédier, la réflexion sur les compétences que cela engage doivent conduire de façon inéluctable les professeurs à s'interroger sur leurs propres pratiques. (...) **Les PPRE doivent être l'occasion pour les enseignants de s'engager dans une réflexion sur ce qu'est l'acte d'évaluer les acquis des élèves et leurs besoins en terme de compétences, à tous les stades des apprentissages, démarche dans laquelle chacun aura à s'engager dans le cadre de la mise en place du socle commun*** ».

Enfin, comment ne pas faire écho à ces quelques phrases de conclusion du rapport, toujours d'actualité : « *La démarche d'implantation d'un PPRE est d'autant plus efficace qu'elle positionne l'aide individualisée comme une composante à part entière du temps scolaire, la situe à **égale dignité avec les autres modalités pédagogiques** et l'intègre, en grande partie dans les horaires ordinaires de la classe – sans exclure, bien sûr, les apports effectués sur le temps péri scolaire. (...) **Ce défi de l'individualisation des apports « en situation », de manière réactive et non différée, rejoint globalement la capacité à offrir, dans la décennie à venir, de véritables parcours personnalisés.*** »

L'évolution du PPRE mérite d'être examinée car elle révèle des obstacles et des difficultés qui n'ont pas été suffisamment pris en compte dans l'accompagnement local des équipes pédagogiques. L'exemple relaté ci-après en est assez révélateur.

Une conception du PPRE comme réponse aux besoins des élèves

Académie de Lille

Les PPRE ont été mis en place ici dès leur création officielle, adossés aux évaluations de début de 6^{ème} et donc uniquement en 6^{ème}. Ces évaluations continuent à être pratiquées en interne et à servir de base aux PPRE ; on ne parle pas de continuité de l'action avec le premier degré où, est-il dit, l'aide personnalisée a supplanté les PPRE.

Les premiers PPRE ont été mis en place selon les règles institutionnelles : un travail en classe et un travail hors de la classe, dit ici « en étude » (heures de prises en charge de tous les élèves sous la double conduite d'un professeur de mathématiques ou de français et d'un assistant pédagogique), un contrat discuté avec les parents et signé par eux (autant que possible), un « programme » défini pour une période et renouvelable.

Il est rapidement apparu que le formalisme allait être un frein si l'on continuait ainsi : des familles ne voulaient pas signer ce qu'elles ne comprenaient pas, il n'y avait pas assez de souplesse alors que les professeurs souhaitaient intervenir dès qu'ils percevaient des difficultés, les PPRE auraient dû être généralisés pour presque tous les élèves si l'on appliquait les repères institutionnels.

Aujourd'hui il y a moins de PPRE signés, mais un travail toujours aussi significatif et plus souple qui s'effectue essentiellement durant trois heures hebdomadaires dites d'étude pendant lesquelles les élèves en difficulté reçoivent de l'aide des professeurs pendant que leurs camarades plus à l'aise travaillent sous la supervision d'un assistant pédagogique dont le travail a été préparé par l'enseignant.

Dans plusieurs établissements, on insiste sur l'outil de **continuité avec l'école primaire** que représente le PPRE ; dans certains secteurs de l'académie de Rennes, le « PPRE de passage » Ecole/Collège remplit vraiment cet office. Des principaux souhaitent ainsi vivement conserver cet « outil » pour la classe de 6^{ème} mais n'insistent pas au-delà alors que le PPRE devrait être un outil d'accompagnement des élèves pour leur permettre d'acquérir les connaissances et compétences constitutives du socle commun.

Il existe également des formules de PPRE très particulières qui ne sont pas directement en lien avec la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun ; développées en 4^{ème} et en 3^{ème}, elles concernent « l'accompagnement du projet personnel et la découverte professionnelle » pour reprendre l'intitulé exact de ce qui a été vu dans un collège breton.

3.2. Aide aux élèves et accompagnement dans les lycées

Cette partie du rapport propose une **typologie des actions observées** pour les lycées d'enseignement général et technologique, ensuite pour les lycées professionnels. Ces actions ont en commun **trois grandes visées** : répondre aux difficultés des élèves face aux exigences de la scolarité, que ces difficultés touchent aux connaissances ou aux méthodes, amener l'élève à construire son parcours scolaire et post scolaire, à entrer (ou rester) dans une démarche de projet, favoriser une scolarité moins chaotique sur le plan de l'absentéisme et éviter le décrochage scolaire.

3.2.1. Dans les lycées d'enseignement général et technologique

L'essentiel de ce qui a été observé se situe en classe de seconde : c'est là sans doute que se concentre la difficulté, surtout dans une période où l'on force parfois les flux d'accès. De nombreux élèves accèdent au lycée après une expérience déjà longue de la difficulté scolaire voire de l'échec, sans motivation, sans outillage méthodologique ni autonomie face au travail scolaire comme s'ils avaient traversé le collège - et peut-être l'école élémentaire - portés par des professeurs qui les ont conduits à un minimum de réussite grâce à un étayage fort dont l'absence soudaine les laisse démunis.

Des formes d'aide existent dans le cycle terminal, plus aisées à mettre en place car il semble qu'alors les élèves soient plus motivés et plus conscients de leurs besoins, du fait d'une meilleure maturité mais aussi parce que les exigences des examens les aident à se représenter le travail à fournir.

3.2.1.1. Les dispositifs institutionnels hérités de la réforme de 1999

L'arrêté du 18 mars 1999 avait précisément défini les attentes en matière d'accompagnement en classe de seconde « afin de mieux répondre aux besoins repérés des élèves », le dispositif présentant deux aspects, l'enseignement en modules destiné à tous les élèves et dispensé dans des groupes différenciés, évolutifs et dont l'effectif devait être inférieur à celui de la classe entière et l'aide individualisée plus précisément décrite : « une aide individualisée qui s'adresse à un public ciblé d'élèves rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes plus profondes. Cette aide se déroule dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves dont les difficultés ont été repérées. Ces groupes sont redéfinis tous les trimestres par les équipes pédagogiques. L'aide porte sur le français et les mathématiques. Le dispositif d'aide s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement. Sa mise en œuvre est engagée sous la responsabilité du chef d'établissement avec le concours des équipes pédagogiques. »

Formellement aujourd'hui, **aide individualisée** et **modules** persistent, en français, en mathématiques et en histoire-géographie (modules seuls pour ce dernier champ) ; les moyens pour les mettre en œuvre sont délégués aux établissements dans la dotation horaire globale (sans fléchage) et les heures sont considérées comme partie intégrante des obligations de service des professeurs de français et de mathématiques en classe de seconde. Ces professeurs les ont complètement assimilées dans un temps global utile à l'organisation pédagogique ; **l'institution en a comme naturalisé l'existence en ne discutant pas la pertinence de l'utilisation réelle depuis plus de dix ans.**

▪ Les modules

Ils sont peu évoqués lorsqu'on questionne les enseignants qui se réfèrent alors plutôt aux dispositifs comme *l'aide individualisée* ou les actions de *soutien*. Le plus souvent, les professeurs ne considèrent pas les modules comme une forme d'*aide individualisée*, mais comme une forme d'enseignement de type travaux dirigés ou travaux pratiques liée à la possibilité de dédoubler la classe. Cette possibilité de travail avec des effectifs allégés est particulièrement appréciée, voire conçue aujourd'hui comme naturelle et nécessaire, et nombre de professeurs associent spontanément cet effectif allégé avec la dimension « aidante » du travail alors réalisé avec les élèves.

▪ **L'aide individualisée**

Elle est mise en œuvre dans tous les lycées visités. Le constat général est que ce dispositif est laissé à l'initiative des professeurs des disciplines qui en bénéficient : ce sont eux qui y conviennent leurs élèves, selon leurs propres évaluations, ce sont eux qui déterminent les modalités pédagogiques de l'aide et qui en apprécient l'efficacité. La concertation avec le professeur principal ou avec d'autres collègues paraît rare sinon inexistante et le rôle du chef d'établissement semble plus que discret. **L'aide individualisée pour les élèves est aussi un dispositif individualisé pour l'enseignant**, qui se déclare généralement fort satisfait de cette situation.

Elle revêt alors des formes infiniment diverses, selon les inclinaisons de chacun. Elle peut ainsi être ciblée prioritairement sur des élèves en grande difficulté, ou des élèves en difficulté ponctuelle, ou des élèves moyens à encourager, ou de bons élèves à « pousser » vers une réussite encore meilleure. Ces choix ne varient pas seulement d'un professeur à un autre mais peuvent changer pour un même professeur au fil de l'année. Il y a aussi des évolutions saisonnières, le scénario le plus fréquent consistant en une aide aux élèves en difficulté en début d'année puis un approfondissement en fin d'année pour le choix de la « meilleure » classe de première ; on a pu observer également un travail systématique pour tous les élèves pris en charge par groupe de huit dans la première période pour installer une méthodologie du travail scolaire propre au lycéen puis la mise en place de l'aide individualisée stricto sensu à destination d'élèves ciblés.

Les modalités pédagogiques sont fort diverses : reprise d'éléments du cours, exercices individuels d'application, réponses aux questions des élèves, méthodologie d'organisation du travail ou de prise de notes, rédaction collective en petit groupe, aide personnalisée à l'apprentissage en accompagnant l'élève dans sa démarche

Si cette forme d'aide individualisée « individuelle » par professeur est dominante, il y a cependant des exceptions. Dans certains lycées, une partie des professeurs de seconde ont demandé un alignement des heures de l'aide individualisée ; ils répartissent alors les élèves selon des thèmes d'aide. Ces professeurs voient des avantages pédagogiques à ne pas nécessairement dispenser l'aide à leurs propres élèves.

3.2.1.2. Les stages pendant les vacances

Les stages d'une semaine durant les vacances scolaires (Toussaint, hiver, printemps) organisés à raison de quatre heures par jour, cinq fois par semaine, sont prévus comme une des modalités possibles du « dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée » dans 200 établissements (circulaire n° 2008-075 du 5 juin 2008). L'enquête n'a pas porté sur ces lycées dont les réalisations sont suivies par la direction générale de l'enseignement scolaire. Les bilans effectués par celle-ci attestent l'existence de tels stages.

Depuis 2009, des stages d'anglais peuvent être proposés à tous les élèves volontaires (voie générale, technologique et professionnelle) pendant les vacances d'hiver, de printemps et d'été. Ils se déroulent sur une semaine, à raison de trois heures par jour pendant cinq jours. Dans les lycées visités, ces stages ne sont pas ou plus mis en œuvre. Ils l'ont été parfois en 2009 ; les candidats n'ont pas manqué et ils ont fait preuve d'assiduité. **Leur non-reconduction est liée à l'absence de volontariat des professeurs** qui, même lorsqu'ils font

preuve d'une très forte implication professionnelle en faveur des élèves qui en ont le plus besoin dans les périodes scolaires, tiennent à préserver leurs vacances.

Pour l'avenir, les stages de remise à niveau ou les stages passerelles prévus dans la réforme du lycée pourraient souffrir du même manque d'enthousiasme ; les proviseurs ont exprimé des craintes à cet égard.

3.2.1.3. *Des initiatives locales fort diverses*

A côté des dispositifs institutionnels, presque tous les lycées ont mis en place, en fonction de leur marge de moyens disponible, des **dispositifs complémentaires**, en seconde et dans les autres classes. Parce qu'ils sont imaginés localement, ceux-ci sont très divers, allant de la simple reprise de cours en effectif réduit à des prises en charge véritablement individuelles sous forme de tutorat par exemple.

▪ **Des initiatives intégrées au projet d'établissement, requérant un travail d'équipe**

On observe alors des actions organisées au niveau de l'établissement, nécessitant un travail en équipe de professeurs volontaires. Plusieurs exemples peuvent en être donnés à titre d'illustrations.

Des classes de seconde à fonctionnement particulier dites classes PARI

Académie de Lille

Mises en place dans plusieurs lycées de l'académie de Lille et observées dans un établissement, ces classes accueillent des élèves orientés en seconde à l'issue de la 3^{ème} alors même que leur manque d'autonomie et l'absence de soutien dans leur milieu familial font craindre de grandes difficultés d'adaptation au lycée et des risques d'échec pouvant conduire au décrochage scolaire. Au sein de ces classes dont la vocation est de fournir des compensations aux élèves accueillis (24 par classe), les équipes de professeurs, volontaires, adaptent leurs approches pédagogiques, conduisent, chacun pour trois ou quatre élèves, un tutorat tout au long de l'année et participent à l'aide aux devoirs. Le tutorat se réalise, à partir de la fin du mois de septembre, dans des rencontres régulières (une heure par quinzaine en principe) au cours desquelles le professeur travaille avec le groupe mais peut conduire des entretiens individuels. Les objectifs visés sont de divers ordres : motiver à travailler en s'appuyant sur les résultats obtenus, aider à s'organiser dans la semaine pour mener à bien son travail et anticiper, faire acquérir une méthodologie pour l'apprentissage des leçons, aider à réfléchir à l'orientation, inciter à aller chercher de l'information en indiquant des sources, etc.

Le recul existe ; un suivi de cohortes méticuleux met en évidence des réussites significatives qu'aucune approche comparative ne permet cependant vraiment d'évaluer (il faudrait observer le devenir scolaire d'élèves comparables au départ qui n'ont pas bénéficié des mêmes aides). Les professeurs de ces classes reçoivent ½ HSA et peuvent percevoir une rémunération sous forme d'heures effectives quand ils s'engagent dans l'aide aux devoirs, en fonction du temps consenti.

Autre situation d'inspiration proche, un lycée de l'académie de Nancy-Metz a mis en place deux divisions de première L dite « à projet », à effectifs réduits (moins de 25 élèves) et regroupant des élèves ayant besoin d'être particulièrement soutenus. Les élèves et leurs parents sont reçus en entretien individuel en début d'année et s'engagent contractuellement à suivre toutes les formes d'aide proposées. Ces divisions bénéficient de deux heures d'aide hebdomadaires, en français, en anglais, en histoire/géographie et d'une heure hebdomadaire

d'activités culturelles (visites de musées, de bibliothèques) organisées par la documentaliste en liaison avec les autres professeurs. Dans un lycée de la même académie, on procède au repérage, par niveau, des élèves en difficultés au cours du premier trimestre et on met en place, avec des professeurs volontaires, des modules de soutien à partir de janvier pour un total annuel de dix heures ; ce dispositif fonctionne en mathématiques mais pas encore en français.

Dans un lycée de l'académie de Versailles, en filière technologique, il y a un professeur « spécialisé » en aide individualisée. A partir des difficultés que lui signalent ses collègues par courriel, il met en place des modules de remédiation dont il affiche « le menu » ; les élèves qui doivent y participer sont désignés par leurs professeurs. Dans la même académie, un autre lycée a mis en place un projet pédagogique transversal en seconde : une équipe de professeurs a décidé de proposer, à raison de douze heures sur trois semaines, un travail interdisciplinaire « Réfléchir sur la ville à partir d'exemples concrets et imaginer la ville idéale ». Ce travail vise essentiellement à remotiver les élèves sur un travail en équipe débouchant sur une production concrète.

▪ **Des initiatives plus personnelles**

Les **moyens supplémentaires** disponibles dans l'établissement peuvent être distribués à des professeurs qui les demandent et qui les utilisent alors à leur gré. C'est par exemple le cas dans un lycée de Marseille où la majorité des professeurs en profitent pour dédoubler leur classe afin de renforcer leur enseignement, faire des travaux pratiques, des devoirs supplémentaires, mais aussi des ateliers d'écriture, du travail dirigé en CDI. C'est le cas aussi dans un lycée de Nancy où le proviseur a constitué une réserve d'heures qu'il met à disposition des professeurs à leur demande ; alors qu'un professeur d'anglais s'en sert pour dédoubler sa classe, les professeurs de français, de mathématiques, de SVT préfèrent organiser des séances de soutien pour des élèves volontaires, rencontrant des difficultés ponctuelles ou plus durables. Dans plusieurs autres lycées, des professeurs utilisent également des heures disponibles pour des séances de soutien disciplinaire destinées à leurs élèves ou offertes aux élèves de l'établissement en fonction de besoins ressentis ; on parle parfois de « centre de ressources » pour désigner le lieu où les professeurs se tiennent à la disposition des élèves, parfois secondés par des assistants d'éducation comme dans un lycée de l'académie de Lille. Dans tous ces cas, il s'agit de formes d'aides qui sont laissées aux initiatives individuelles des professeurs, qui décident de leur opportunité, de leurs modalités, du choix des élèves bénéficiaires.

▪ **Des formes de prise en charge non disciplinaires : le tutorat et ses modalités variées**

Par rapport aux aides essentiellement disciplinaires, ce qu'on appelle souvent le tutorat est une forme différente de soutien à des élèves (qui peut, comme dans l'exemple des classes PARI cité plus haut se combiner à d'autres formes d'aide). Ce dispositif est généralement à l'initiative du chef d'établissement qui propose de rémunérer des professeurs volontaires pour prendre en charge, individuellement, quelques élèves repérés en grave difficulté. Il s'agit, pour ces professeurs, de se tenir à disposition de ces élèves, non seulement pour les aider dans leurs devoirs ou leur méthodes de travail, mais surtout pour être à l'écoute de leurs problèmes, pour les aider à redonner sens à leur scolarité, à les réinsérer dans la vie de l'établissement et

de leur classe, à leur redonner confiance en eux-mêmes, à les conseiller sur leurs possibilités d'orientation.

Ce dispositif a, par exemple, été mis en place dans un lycée de l'académie de Versailles, où les professeurs principaux identifient les élèves qui ont besoin d'être suivis. Ces élèves sont pris en charge par un professeur référent (un maximum de cinq élèves), qui appartient ou non à l'équipe pédagogique de la classe et qui est volontaire. Il a été créé un outil de suivi sous forme de « livret d'orientation » qui est complété au fil des mois par l'élève en collaboration avec son référent. Un dispositif semblable existe également dans un lycée de Nancy, où cinq professeurs ont été volontaires pour assurer le tutorat d'une douzaine d'élèves de seconde, avec des résultats qu'ils jugent positifs en termes de remotivation à la scolarité. Si ces professeurs se sont déclarés favorables à ces formes d'aide, ils ont fait observer toutefois que cela impliquait la mise en œuvre de compétences relationnelles qui dépassent quelque peu le métier d'enseignant et pour lesquelles des formations seraient nécessaires.

▪ **Des dispositifs en partenariat avec l'enseignement supérieur**

Ils visent plus particulièrement à favoriser l'orientation vers l'enseignement supérieur ou du moins à le faire connaître aux élèves. L'accompagnement peut prendre une forme individuelle comme c'est le cas dans le tutorat assuré par les étudiants de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) ou des formes collectives. Ainsi, un lycée de Marseille offre un module spécifique préparant à l'entrée de la classe préparatoire aux IEP d'un autre lycée local, réservé aux élèves de l'éducation prioritaire. Il bénéficie, à raison de 2 heures 30 hebdomadaires, à des élèves de première et de terminale et porte essentiellement sur des sujets méthodologiques et culturels. Ce lycée mène également deux autres projets en partenariat avec l'enseignement supérieur visant à faire connaître aux élèves l'enseignement supérieur scientifique et la recherche. Un lycée de Mantes-la-Jolie a développé un partenariat avec Science Po et avec l'ENS : une vingtaine d'élèves bénéficient de soutien disciplinaire et de conseils de méthodologie et de lecture, assurés par des professeurs et des normaliens. Un lycée de Metz a un dispositif « Cordée de la réussite » : des élèves ingénieurs de SUPELEC servent de tuteur à quinze élèves. Dans la même ville, un autre lycée, Cormontaigne, a le même type partenariat avec SUPELEC et l'Université Paul Verlaine. Dans d'autres académies, des projets similaires sont en cours de montage et devraient être opérationnels à la rentrée prochaine.

3.2.2. Dans les lycées professionnels

Si dans les lycées d'enseignement général et technologique les instructions relatives à l'aide individualisée étaient en début d'année scolaire, dans l'attente de la réforme des lycées, relativement anciennes, il n'en va pas de même pour les lycées professionnels qui sont au début de l'an deux de la rénovation de la voie professionnelle.

Les inspecteurs généraux ont donc rencontré des équipes encore en recherche des meilleures modalités de mise en œuvre des dispositions de la réforme et notamment de celles concernant l'accompagnement personnalisé. Au moment de leurs observations, les pratiques étaient encore peu stabilisées, ce qui rend délicate une description ordonnée.

3.2.2.1. *Une conception floue de l'accompagnement personnalisé*

Plusieurs questions ne sont pas résolues ; elles sont explicites ou pas, d'aucuns ayant des représentations si évidentes que l'interrogation n'a même pas de place. Il ne faut pas négliger l'impact des pratiques antérieures, le dispositif d'accompagnement personnalisé s'étant substitué à l'aide individualisée et aux modules qui restent des références (destinataires, modalités) autant que des habitudes.

Quant aux destinataires, ici, on considère que l'accompagnement personnalisé ne concerne que les élèves les plus en difficulté et là qu'il s'adresse à tous. Dans le premier cas, on peut jouer sur la conviction ou sur la contrainte, éventuellement avec une sanction pour toute absence.

Quant au temps à offrir aux élèves, ici on regarde les deux heures trente hebdomadaires comme un bloc, ailleurs on s'accorde de la souplesse. Le plus souvent on considère que les périodes de formation en milieu professionnel introduisent une rupture qu'il n'y a pas lieu de compenser alors que, parfois, on considère le temps de deux heures trente comme dû et les professeurs rattrapent à d'autres moments le temps non offert du fait des stages (cas d'un lycée du Pas-de-Calais)

Quant aux **enseignements et enseignants concernés**, pour certains il va de soi que les enseignements généraux sont seuls concernés alors qu'ailleurs l'approche est plus ouverte. L'enseignement professionnel dans lequel il n'y a pas de passé de difficulté ou d'échec est considéré comme un bon support pour remotiver un élève (pour autant qu'il l'ait choisi et ne s'y trouve pas contraint par une affectation éloignée de son premier vœu). Il peut se faire aussi que l'accompagnement personnalisé soit confié à des enseignants pour compléter leur service et ainsi sauver leurs postes, sans égard pour les besoins réels et les attentes des élèves.

Enfin se pose et de manière déterminante la question de **l'organisation du temps** (allocation des heures et emplois du temps). Si l'argument des moyens n'est pas opposé d'emblée et si dans plusieurs cas les proviseurs conviennent que leur dotation était cette année plutôt « généreuse », dans les établissements qui ont eu des difficultés à renoncer à des arrangements antérieurs coûteux (les dédoublements en particulier), il n'a pas été possible de dégager les moyens nécessaires à la mise en place de l'accompagnement personnalisé à la hauteur voulue. Ainsi, dans l'académie de Nancy-Metz, dans un lycée du bâtiment, le choix a été fait de maintenir sur les trois niveaux un volume important d'heures en groupes (de l'ordre de plus 30 %), ce qui a pour conséquence de priver l'établissement du volume d'heures réglementaires pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé, qui ne représente plus que 1,25 h par élève. De plus aucun enseignement n'a pu être mis en barrette, ce qui est souvent considéré comme indispensable pour favoriser la mobilisation conjointe de plusieurs professeurs. L'organisation n'est donc pas aboutie dans cet établissement, où le travail en équipe est difficile et où l'aide des corps d'inspection est très attendue. Le constat est semblable dans d'autres établissements.

3.2.2.2. Les « poupées gigognes » de l'accompagnement personnalisé

La réforme majeure que constitue l'instauration d'un accompagnement personnalisé pour tous les élèves se résume encore, en cette première année de mise en œuvre, à un **emboîtement plus ou moins convaincant** de dédoublements, de dispositifs « maison » hérités, de mutualisation, ou non, des heures dans certaines disciplines, en articulation, ou non, avec des projets de lutte contre le décrochage financés par les collectivités territoriales.... L'accompagnement personnalisé s'ouvre ainsi sur une réalité où la confusion le dispute parfois à la diversité ; on fait rentrer sous cette dénomination nouvelle des actions existantes, qui obéissent à des logiques parfois anciennes. Certaines ont leur place (le tutorat par exemple), d'autres moins.

▪ Des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP)

Dans quelques cas, l'accompagnement personnalisé est une occasion de relancer la dynamique des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Dans un lycée de l'académie de Lille, l'incitation à aller dans ce sens, portée par le proviseur, lui a permis de jouer sur un savoir-faire des enseignants et de ne pas se heurter à des aveux ou allégations d'incompétence ou de non-formation en même temps qu'il créait des occasions de travailler en commun pour les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel, un de ses soucis étant de développer le travail en équipe.

Pour certains inspecteurs, la démarche de projet mise en œuvre antérieurement dans le cadre des modules avec l'ensemble des élèves a semblé, en première approche, plus en adéquation avec l'esprit de l'accompagnement personnalisé que l'aide individualisée antérieurement dispensée (concernant des groupes d'élèves et des besoins spécifiques). Le lien avec le travail disciplinaire et avec un projet pédagogique collectif leur semble plus facile à établir.

▪ Aides aux apprentissages – soutien

L'accompagnement personnalisé est souvent réduit à une seule dimension, celle de l'« aide » aux élèves, souvent constitutive, dans la représentation des enseignants au moins, de l'identité du LP. On pense alors uniquement en termes de « soutien », d'« aide individualisée », de « remédiation », avec une reprise des formules de travail habituelles dans ce cas (exercices le plus souvent). L'organisation et les modalités retenues, souvent centrées sur les enseignements généraux, favorisent plus ou moins l'implication des élèves concernés, à l'exemple de ces lycéens rencontrés qui ont spontanément une seule chose à en dire : « *c'est long* ». Il est vrai que dans leur cas c'est, au minimum, deux heures de suite dans un même domaine mais, au pire, c'est quatre heures (trois heures parfois ajoutées à une heure de cours dans la même discipline juste avant le temps d'accompagnement). Ils sont négatifs sur le travail effectué : « *on fait toujours la même chose* », « *on écoute* » et sur les résultats : « *ça sert à rien* », « *j'ai pas progressé* ».

Mais il est des dispositifs plus ouverts et mieux conduits comme celui décrit ci-dessous.

L'accompagnement personnalisé est de deux heures trente en moyenne hebdomadaires (deux heures sur une même plage horaire et une « demi-heure flottante ») pour chacun des élèves des neuf classes de seconde. L'organisation des emplois du temps en barrettes d'une heure ou deux permet de réunir de deux à quatre professeurs. Les disciplines concernées sont le français, l'anglais et les mathématiques, plus les enseignements professionnels en fonction des spécialités. Un coordonnateur par classe assure le lien avec l'administration et avec les inspecteurs (ce qui permet à tous de se tenir au courant sans être astreints à participer à toutes les réunions). Ce dispositif coûte quatre heures / professeur pour deux heures trente / élèves. Les groupes sont composés après des tests effectués en début de période dans les trois domaines de l'enseignement général concernés, permettant de distinguer un groupe d'élèves dits autonomes, un groupe d'élèves dits moyens et un groupe d'élèves dits en difficulté. Le nombre moyen par groupe est de 10 mais on peut aussi avoir des groupes d'une quinzaine d'élèves qui restent ensemble et travaillent avec deux professeurs. Un même élève peut travailler, dans l'année :

- sur la mise en œuvre de « projets », le plus souvent quand sont associés professeurs d'enseignement général et professeurs de l'enseignement professionnel ;
- sur l'aide aux apprentissages : ce peut être du « soutien » au sens traditionnel mais ce peut être aussi l'occasion d'approfondir, en le vivant autrement, un enseignement nouveau (par exemple : les savoir-être et le langage dans la communication avec le client, dans le cadre de la préparation au premier stage en entreprise).

Le même professeur peut s'adresser à un groupe d'une quinzaine d'élèves et différencier les objectifs et le travail à l'intérieur du groupe : c'est le cas en anglais où la professeure rencontrée distingue un groupe d'élèves autonomes (5 ou 6) auquel elle confie une tâche précise qui débouche sur une production ensuite valorisée et un groupe d'une petite dizaine d'élèves qui ont besoin de remédiation sur des points identifiés par elle ou de reprise du cours sur des points identifiés par eux. La remédiation s'effectue le plus souvent dans des activités orales (jeux de rôles liés au professionnel en particulier pour les métiers de la vente) mais il peut aussi y avoir des exercices de grammaire ou de vocabulaire.

Académie de Lille

■ Le tutorat

Les lycées professionnels ont une expérience souvent confirmée dans le domaine du tutorat. La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, qui fait explicitement référence à cette facette du suivi de l'élève, a donc naturellement mobilisé les compétences des personnels qui intervenaient déjà dans ce domaine. Un exemple parmi d'autres :

Dans un lycée professionnel du Nord, l'enseignante pivot du tutorat est une professeure d'EPS ; c'est elle qui est saisie des demandes de tutorat formulées par les enseignants et qui propose le tuteur, en fonction de sa connaissance des élèves et des enseignants. Le tutorat se concrétise dans des entretiens à l'initiative du tuteur ou à la demande du tuteur (les modalités de sollicitation sont formalisées : le professeur fait une demande orale et indique un lieu ; l'élève fait une demande écrite par un message déposé dans le casier du tuteur). Le principe est d'une part le volontariat des élèves auxquels un tutorat est proposé et qui signent un contrat et, d'autre part, le volontariat des tuteurs, qui sont des enseignants mais aussi des CPE, des COP ou le proviseur adjoint (une quinzaine de volontaires cette année).

▪ Projets ponctuels

L'accompagnement personnalisé permet aussi d'abonder des projets divers, dont la thématique est certes liée au suivi de l'élève mais dont on ne peut s'empêcher de penser qu'ils profitent d'un effet d'aubaine. Par exemple, dans ce lycée professionnel de Marseille :

On a mis en place un dispositif expérimental de prévention des abandons et des sorties sans qualification qui bénéficie des heures dédiées à l'accompagnement personnalisé. Il comporte quatre volets : une période d'accueil des élèves et de formalisation de leur projet ; un accompagnement personnalisé de l'élève sous forme d'aide et de conseil par un adulte référent pour environ cinq élèves ; un suivi à partir de quatre entretiens de positionnement ; l'élaboration d'un livret de suivi. Il concerne 96 élèves arrivés dans l'établissement et mobilise dix-sept professeurs, trois CPE, une médiatrice de réussite scolaire et un formateur de la MGI.

3.2.2.3. *Des obstacles invoqués, réels ou allégués face à une réforme nouvelle*

Dans une première année de mise en œuvre d'une réforme, on ne peut attendre d'emblée un plein accomplissement des intentions initiales, souvent encore mal assimilées par les acteurs de terrain, un bon ajustement des organisations et des pratiques aux objectifs. Les tâtonnements sont normaux et ils le sont d'autant plus sans doute que la rénovation de la voie professionnelle bouscule les habitudes du fait des marges d'autonomie qu'elle accroît pour les établissements ; **il importe cependant qu'une régulation intervienne rapidement pour éviter des errements durables**. Les obstacles essentiels pour cette année ont été de plusieurs ordres.

▪ Les difficultés pour exploiter l'autonomie accordée aux établissements

Il a fallu interpréter les textes officiels pour définir et programmer les actions relevant de l'accompagnement personnalisé, en particulier la distribution des heures au long des trois années du cursus et leur répartition dans l'année (hebdomadaire ou selon un autre rythme) en prenant en compte des contraintes multiples. Dans cette phase, le travail concerté entre équipe de direction et enseignants était essentiel mais délicat. Certains chefs d'établissement ont préféré traiter le problème par filière et associer des inspecteurs pour convaincre plus aisément les enseignants ; on observe alors des approches variées au sein du même lycée. D'autres ont pu jouer sur une culture d'établissement plus favorable aux débats collectifs et entraîner tous les acteurs dans des approches similaires même si les contenus sont divers parce qu'adaptés aux spécificités des filières professionnelles.

▪ Des nouveautés multiples, un arbitrage sur les priorités

La rénovation de la voie professionnelle articule plusieurs nouveautés en même temps que l'accompagnement personnalisé : nouveaux programmes pour les enseignements généraux, restructuration des progressions de l'enseignement professionnel, organisation souple et à inventer des périodes de formation en milieu professionnel, nouveaux publics en seconde (dont l'âge peut avoir une conséquence pour ces stages en entreprise selon la place qu'y ont les machines). Elle a pu induire des inquiétudes quant à l'évolution des missions et des services, parfois aussi des inquiétudes sur le maintien des postes.

Il est manifeste que l'accompagnement n'a pas été égal sur toutes ces dimensions et que les professeurs ont sérieusement leurs priorités, principalement en rapport avec les programmes à s'approprier et avec les progressions à adapter. Dans ce contexte, pour l'accompagnement personnalisé, certains ont pu purement et simplement reconduire des actions antérieures plus ou moins compatibles avec l'esprit du texte ; ils disent ne pas avoir disposé du temps nécessaire à la concertation et à la réflexion nécessaires pour une utilisation raisonnée des nouveaux dispositifs (peut-être ne se le sont-ils pas donné).

▪ **Des questions techniques : emplois du temps et service des professeurs**

L'élaboration des emplois du temps dans cette période de rénovation profonde du cursus a posé de réels problèmes techniques (combinaison de variables nombreuses) que les proviseurs aguerris ont su surmonter mais qui n'ont pas été aussi aisément assumés par des proviseurs débutants ou à l'occasion du changement d'équipes de direction.

De plus, souvent, les moyens ont été connus tardivement par les établissements alors que les emplois du temps étaient établis. Il a alors fallu trouver des arrangements qui ne suscitent pas d'opposition des professeurs ; la solution consistant à mettre plusieurs divisions en « barrettes » est souvent apparue comme une contrainte technique acceptable. Mais le moment choisi peut être mal vécu par les élèves : par exemple, la place de l'accompagnement personnalisé, plus ou moins intégré dans une logique générale, en fin de journée est considérée comme une surcharge apparentant l'aide à une « retenue », alors même que le contenu du travail est dit intéressant et positif.

Enfin on ne peut négliger que l'accompagnement personnalisé peut être une aubaine pour des professeurs en sous-service et que cet argument peut en supplanter d'autres, plus pédagogiques et centrés sur les élèves.

3.2.2.4. Des enseignements à tirer dans la perspective de la généralisation de l'accompagnement personnalisé des élèves au lycée

Au regard des objectifs de l'accompagnement personnalisé tel qu'il devra être mis en place avec la réforme du lycée et tel qu'il a été défini pour le lycée professionnel (soutien, approfondissement et aide à l'orientation), on peut considérer que des points d'appui existent sur le terrain. Cependant beaucoup d'actions observées se caractérisent par un certain nombre de traits communs dans leur conception et dans leur mise en œuvre qui suscitent des réserves ; il conviendrait que les faiblesses soient corrigées.

Il serait fâcheux de laisser perdurer des approches dont on peut déjà dire qu'elles auront peu d'effets sur l'amélioration de la réussite des élèves. Sur la base des pratiques antérieures, il existe peu d'évaluations mettant en évidence les apports de l'aide individualisée et des modules, même si dans plusieurs établissements on suit certains indicateurs avec beaucoup d'attention et on tente de rapporter des évolutions aux actions mises en œuvre (redoublements en seconde, (ré)orientations). Mais quelques professeurs expriment clairement le même point de vue : le profit des aides individualisées est maximum pour des élèves moyens ou faibles mais bien mince pour les élèves les plus en difficulté ; pour ceux là, les remédiations peuvent au mieux susciter des progrès ponctuels mais ne permettent pas des raccrochages au cursus « ordinaire ». Ainsi, dans le lycée professionnel dans lequel on met en œuvre pour des nouveaux lycéens de seconde des actions d'aide individualisée portant sur des

compétences de base antérieurement destinées à des élèves des « CAP à public prioritaire » (issus des SEGPA ou des classes de 3^{ème} d'insertion), on peut faire l'hypothèse que les effets ne seront pas suffisants pour combler des déficits très anciens (dans un contexte de démotivation déjà forte, ce qui n'est pas souvent le cas pour des sortants de SEGPA). Pour ces élèves-là, le problème aurait dû être traité bien antérieurement mais nul ne sait au lycée quel a été le parcours d'aides mis en place.

L'expérience de plus de dix ans des modules et de l'aide individualisée ne semble pas avoir eu d'effets significatifs sur les pratiques des professeurs, démunis sur les stratégies et démarches d'aide aux élèves. On peut même craindre que l'existence de ces modalités d'intervention juxtaposées aux cours et dédiées à des aides ou accompagnements n'ait conduit qu'à externaliser la prise en charge des difficultés, même si quelques exemples peuvent susciter un peu d'optimisme quant aux capacités d'adaptation des professeurs (exemple des classes PARI de l'académie de Lille).

Paradoxalement peut-être, **il semble que ce soit sur les aspects les plus extérieurs à la didactique et à la pédagogie que les investissements aient le plus d'effets** : les professeurs se montrent capables d'apporter des aides méthodologiques à l'organisation du travail personnel, capables d'aider des adolescents en doute voire en détresse à se remobiliser sur un projet ; encore faut-il considérer que c'est alors le fait de professeurs volontaires.

3.3. Une mise en œuvre des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves qui laisse apparaître des carences du système scolaire

3.3.1. Pilotage et accompagnement : des marges de progrès sensibles

3.3.1.1. L'établissement, centre de gravité du pilotage

▪ Le rôle capital du chef d'établissement

Dans le second degré, l'implication du chef d'établissement, son pilotage direct des choix en matière d'aide et d'accompagnement des élèves, sa capacité de mobilisation des personnels enseignants et éducatifs sont indispensables à la réussite des dispositifs ; quelle que soit la qualité des adjoints (et il est bien qu'ils s'y impliquent ce qu'ils font généralement, à minima, à travers la confection des emplois du temps) leur confier l'exclusivité du traitement de ces démarches, serait une manière de cantonner l'aide et l'accompagnement dans une certaine latéralité qui ne correspond plus aux enjeux majeurs de ce dossier.

Comme on l'a vu, les enseignants gèrent non seulement le repérage et le « diagnostic » de la difficulté mais peuvent être aussi, assez souvent, à l'origine de certains dispositifs de prise en charge des élèves. **L'administration suit-elle ou pilote-t-elle ?** C'est difficile à dire tant le rôle des personnels de direction diffère selon les cas observés. Les entretiens conduits par les inspecteurs généraux ont parfois révélé une sorte de distance entre la direction d'un établissement et ses professeurs : le principal / le proviseur et son adjoint organisent l'allocation de moyens mais ne semblent pas engagés vraiment dans / par les choix affichés. Dans leurs propos, on sent qu'ils ne connaissent pas, sur le fond, ce qui se fait dans les dispositifs, et en présence des inspecteurs généraux, d'aucuns ont même questionné les professeurs présents sur l'efficacité des actions conduites. Dans ces conditions, comment imaginer qu'une cohérence pédagogique minimale des dispositifs, interne à l'établissement

mais aussi externe avec ses partenaires, puisse être atteinte ? La conception de ces dispositifs implique une réflexion globale, en articulation avec la classe, et constitue nécessairement un axe fort du projet d'établissement. Or **les stratégies ou les choix des chefs d'établissement sont parfois difficiles à cerner** ; ils mettent en place les dispositifs institutionnels, financent des dispositifs additionnels mais la logique globale, l'articulation de l'ensemble est parfois peu perceptible. Devant l'empilement des actions, certains sont démunis, tel ce proviseur qui confie : *« Je ne sais pas faire, j'avais pensé mettre un assistant pédagogique sur la cohérence »*.

A décharge, il faut convenir que **le pilotage de ce volet de la formation de l'élève, en collège comme en lycée, s'avère délicat pour un chef d'établissement** : il lui faut à la fois tenir compte du contexte propre à sa structure (public scolaire ; taille de l'établissement ; dotation ; enclavement), saisir les opportunités (sous-services ; « volontariat », motivation, compétence, et implication inégales des professeurs), et impulser pour aboutir, dans le meilleur des cas, à un projet global qui concilie l'intérêt potentiel des élèves et celui des professeurs. Car ce sont bien eux, en dernier ressort, qui décident de l'essentiel (affichage, choix des élèves, contenu, durée, évaluation quand elle existe). Les chefs d'établissement considèrent que pour que leurs enseignants s'investissent dans ces dispositifs, *« il faut qu'ils y trouvent leur compte »* en termes de plaisir à enseigner (travail avec des petits effectifs, *« marottes »*). Certains avalisent plus qu'ils ne pilotent, soit par défaut de compétences personnelles nécessaires au pilotage, soit parce qu'ils se trouvent confrontés à un contexte plus ou moins facile à gérer. Une principale de l'académie de Rennes, exposant le refus de principe de ses professeurs *« sur le conseil pédagogique, l'histoire des arts, le livret de compétences, la note de vie scolaire, l'accompagnement éducatif »* résume sa situation comme *« une lutte constante, par moment éreintante »*.

L'enjeu de pilotage est d'autant plus fort que le chef d'établissement doit insuffler de la cohérence non seulement à un « empilement » de dispositifs éducation nationale mais aussi à un ensemble d'actions partenariales en lien avec son public scolaire. Sur un champ parfois très investi, il faut définir un positionnement sur des questions de complémentarité, de redondance, de concurrence sur les objectifs ; recrutement des intervenants (plusieurs catégories) ; rétribution horaire (différente selon les catégories) ; densité de la journée de l'élève. La question de la mise en cohérence de l'ensemble de l'offre n'est pas résolue partout, loin de là. Aujourd'hui, dans certains départements, les chefs d'établissement disposent d'une offre très diversifiée (offre du conseil général, plan de cohésion sociale, accompagnement éducatif, RAR, etc.) et leur problème est de trouver l'adéquation avec les véritables besoins de leurs élèves, de mettre en place un suivi de cette aide, et d'essayer d'en mesurer les effets en trouvant des indicateurs pertinents.

La mise en œuvre d'une réforme est un moment qui interroge fortement le pilotage des chefs d'établissement, surtout lorsqu'il s'agit de faire évoluer la pratique la plus commune des professeurs. De ce point de vue, la réforme récente du lycée professionnel, avec l'introduction de l'accompagnement personnalisé pour tous les élèves, a été un moment d'observation intéressant pour les autorités académiques. Le recteur de l'académie de Lille, par exemple, fait une lecture de la mise en place de cette réforme qui prend en compte l'histoire locale mais surtout l'antériorité du chef d'établissement sur place. La situation lui apparaît très contrastée :

- les proviseurs de LP aguerris ont une bonne compréhension de la réforme, une bonne maîtrise de la gestion de leur établissement et une légitimité reconnue dans le pilotage pédagogique ; ils savent mobiliser le conseil pédagogique, et font avancer les choses ;
- les nouveaux proviseurs de LP apparaissent plus dépendants des équipes en place et leurs choix prennent insuffisamment en compte les besoins des élèves ; le recteur signale à quel point les nouveaux proviseurs qui étaient auparavant principaux de collège auraient besoin d'un accompagnement spécifique pour faire face à des fonctions très différentes et qui se complexifient.

L'autonomie suppose une expertise pour apprécier avec pertinence les marges de manœuvre et jouer des leviers adaptés localement à l'échelle de l'établissement, en tenant compte des acteurs tels qu'ils sont. Elle s'exerce dans un cadre de contraintes qui pourrait gagner du sens par un cadrage minimum du vocabulaire mobilisé par l'institution. Il n'y a pas de stabilisation du sens des mots et, de ce fait, les échanges sont difficiles et la mutualisation quasiment impossible quand des professionnels ne parlent pas de la même chose. Dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement, comme dans d'autres, l'imprécision des termes est une difficulté ; la clarification ne doit pas se faire a posteriori, en écho aux tâtonnements du terrain, mais bien être pensée dès la conception.

▪ **Le conseil pédagogique**

Lorsqu'il existe et qu'il fonctionne au mieux de son champ de compétence, le conseil pédagogique est une instance d'analyse de besoins, d'élaboration de projet et de mobilisation pédagogique dont le concours est précieux pour un chef d'établissement. C'est encore rarement le cas. Faute d'une adhésion suffisante des enseignants ou d'un pilotage d'établissement qui sache mettre pleinement à profit cette instance, **le conseil pédagogique est loin de jouer un rôle central dans l'accompagnement des élèves**. Une réflexion globale centrée sur l'élève, c'est-à-dire sur la qualité de l'enseignement et de l'accompagnement proposés à chacun, devrait orienter les choix pédagogiques de l'établissement, choix traduits dans l'allocation et la répartition des moyens ; dans les faits, on discute souvent d'abord des moyens (temps et effectifs) avant de penser aux aspects qualitatifs. Le chef d'établissement, d'abord soucieux d'obtenir un engagement minimal des professeurs cède pour cela facilement sur des demandes où l'intérêt des lobbies disciplinaires prime, d'où le succès des dédoublements. Le jeu des acteurs respectifs traduit bien l'enjeu de l'autonomie croissante des établissements. Comme l'analyse le doyen des IEN-ET-EG de l'académie de Strasbourg. *« Il est patent que dans les établissements où un véritable pilotage pédagogique a été impulsé pour s'emparer de la marge d'autonomie laissée maintenant aux équipes pour les choix de nouvelles organisations pédagogiques (notamment pour l'accompagnement personnalisé), des pratiques nouvelles ont pu être observées. Lorsque cette condition n'est pas remplie, la réflexion et l'innovation sont absentes ou très peu consistantes. Là où cette réflexion a véritablement été impulsée par l'équipe de direction et que les équipes et le conseil pédagogique ont été force de proposition, on constate la mise en place d'une organisation moins individuelle, moins disciplinaire et plus coordonnée. »*

3.3.1.2. *Un pilotage académique fort pendant la phase d'impulsion des dispositifs*

En écho aux injonctions institutionnelles ou aux préconisations en matière d'aide et d'accompagnement des élèves, la plupart des projets académiques intègrent les objectifs nationaux d'augmentation du niveau général de formation et de certification des élèves. De ce fait est souvent inscrite la nécessité de mettre en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement individualisés des élèves. Ces mêmes objectifs se retrouvent généralement déclinés dans les projets et les contrats d'objectifs des établissements. Le projet académique peut être associé à un dispositif d'évaluation. Un exemple :

Intitulé « la route haute vers la réussite scolaire », le projet de l'académie d'Aix-Marseille couvre la période 2007-2010 et est actualisé chaque année. Parmi les six ambitions de l'académie deux d'entre elles ont retenu notre attention :

Ambition 1 : faire acquérir par les élèves les connaissances et les compétences attendues. Ambition 2 : promouvoir l'égalité des chances par la réussite scolaire des élèves en zone difficile et des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les PAPA (projets annuels de performance académiques) transposent dans le contexte singulier de l'académie les objectifs des projets annuels de performance nationaux. Ces PAPA fournissent aux entités locales les références pour construire le noyau dur de leurs propres projets, les projets annuels de performance de circonscriptions (PAPCIR) ou d'établissements (PAPAet). Des analyses, dépassant le simple constat des pourcentages globaux de réussite, se fondent sur les résultats détaillés des évaluations, par capacité, par compétence, item par item. Proposant un repère fiable pour chaque item et pour un certain nombre de croisements d'items, l'analyse académique suggère de comprendre les difficultés des élèves dans leur contexte didactique. Une telle approche permet d'éviter la juxtaposition d'objectifs ponctuels et discontinus de remédiation. Elle incite l'ensemble de l'équipe pédagogique à déterminer les objectifs prioritaires pour le projet dans l'aide individuelle à apporter aux élèves.

L'identification précise des moyens consacrés au thème d'étude est rendue difficile tant par l'évolution de leur mode de gestion que par celle des processus eux-mêmes.

- Modes de gestion : la globalisation des crédits amorcée dès les années 1990 et largement accentuée par la mise en place de la LOLF a conduit à intégrer les heures consacrées à l'aide ou l'accompagnement dans les dotations horaires globales (DHG). L'initiative de la répartition est laissée à l'appréciation des chefs d'établissement. Les autorités académiques savent que ceux-ci ont plus ou moins de marge pour organiser d'autres formes d'aide, mais ne connaissent généralement pas le détail de ces dispositifs locaux.

- Les processus : les différentes formes d'aide sont identifiables lors des années de lancement (moyens fléchés et terminologies spécifiques) ; elles le sont beaucoup moins, après leur généralisation.

En conséquence, **les mesures les plus récentes sont plus aisément quantifiables** que les anciennes, car l'administration centrale protège, au départ, leur identification par un fléchage des moyens et multiplie les enquêtes.

Pour les recteurs et les inspecteurs d'académie, la priorité porte sur la phase d'installation des dispositifs, lorsqu'une impulsion forte peut garantir une inscription significative de la nouveauté dans le paysage éducatif.

La mise en place et/ou le suivi des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves sont diversement conduits dans les académies. Ils prennent des formes convenues : cycle de réunions ou séminaires académiques, moments de mobilisation des personnels d'encadrement, d'enseignement ou d'éducation. Des instructions, sous forme de circulaires académiques ou départementales peuvent être communiquées mais il en reste des traces inégales et les inspecteurs généraux n'ont pas toujours été en mesure de recueillir des informations sur l'historique de l'installation des dispositifs dans les académies visitées. Même lorsqu'un pilotage académique fort est perceptible à l'étude des outils stratégiques, des mesures d'accompagnement et de la politique en matière de moyens, ses déclinaisons départementales spécifiques sont largement sous-tendues par des éléments de contexte locaux, ce qui explique parfois la **complexité d'un pilotage global de ces actions.**

Pour les recteurs rencontrés, l'accompagnement personnalisé est souvent considéré comme un vecteur important de la réussite de tous les élèves. S'ils portent un regard parfois circonspect sur l'amoncellement des dispositifs de prise en charge des élèves ou sur l'imprécision du vocabulaire mobilisé pour les désigner, ils considèrent largement que **l'un des enjeux majeurs en termes d'efficacité pédagogique réside dans la qualité de l'articulation entre tous ces dispositifs.** Pour le recteur d'Aix-Marseille, par exemple, il y a nécessité à réaliser une véritable inversion de paradigme pédagogique : substituer au modèle d'un professeur face à un groupe d'élèves, celui d'un élève accompagné par un groupe de professeurs pour acquérir et développer de réelles compétences. Il souhaite que les actions dédiées à une individualisation de la prise en charge des élèves en dehors de la classe soient complétées par l'usage accru d'une pédagogie différenciée au sein même de la classe, tout en reconnaissant qu'il est encore insuffisamment intégré aux pratiques enseignantes.

Les recteurs n'ont pas toujours souhaité créer des groupes de pilotage académiques sur ce dossier des politiques d'aide et d'accompagnement des élèves ; lorsqu'ils existent, ils sont placés sous la responsabilité des Inspecteurs d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux et qui ont notamment la charge d'élaborer des outils de mise en œuvre pédagogique. Ces groupes académiques se démultiplient parfois en groupes départementaux, créés à l'initiative des IA-DSDEN, qui missionnent un IEN pour les piloter ; ils sont souvent dédiés à une problématique particulière, par exemple les PPRE.

Les **programmes de travail des corps d'inspection** pour l'année 2009-2010 font plus ou moins écho à une priorité académique de suivi des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves. Le plus engagé dans ce domaine est probablement celui de l'académie d'Aix-Marseille. Il stipule en particulier, dans une rubrique dédiée à l'évaluation des pratiques pédagogiques, que les inspecteurs doivent fortement inciter les professeurs à s'impliquer dans l'accompagnement individualisé des élèves et tenir compte de cette dimension dans l'évaluation des enseignants. Lors de leurs visites dans les établissements et dans les classes, les inspecteurs doivent s'assurer de la mise en place des PPRE, observer les pratiques de différenciation pédagogique, les effets obtenus sur les acquisitions visées, l'efficience et la cohérence des différents dispositifs d'aide.

3.3.1.3. *Un accompagnement à éclipses des acteurs de terrain*

3.3.1.3.1. L'investissement inégal des corps d'inspection territoriaux

Les corps d'inspection (IA-IPR, IEN de l'enseignement professionnel, IEN-IO) sont systématiquement mobilisés par les autorités académiques lorsqu'il s'agit d'accompagner la mise en œuvre des dispositifs prioritaires. Cet accompagnement, qui s'adresse aux enseignants comme aux personnels de direction ou d'éducation, couvre différents champs d'intervention : information, explicitation des dispositifs ; recommandations de mise en œuvre ; préconisations d'ordre didactique ; aide méthodologique par la production et la diffusion de documents pédagogiques de référence et d'outils ; accompagnement des équipes et cadrage des actions de formation utiles ; suivi et évaluation des actions conduites sur le terrain.

Dans les faits, l'implication des inspecteurs sur le champ de l'aide et de l'accompagnement des élèves est inégale.

Les inspecteurs de l'enseignement professionnel se sont fortement mobilisés, à la demande des recteurs, dans la mise en place de la réforme de la voie professionnelle. Ils ont participé aux réunions d'explication avec les chefs d'établissement, organisé des réunions de professeurs dans les établissements. Des groupes de travail ont été constitués ; certains ont produit des documents d'accompagnement ou des guides (à Orléans-Tours, Nancy-Metz, Rennes, par exemple). Dans beaucoup d'académies, des inspecteurs référents ont été désignés pour chaque LP. Toutefois, les inspecteurs sont conscients que ces travaux n'ont pas encore été pleinement intégrés dans les pratiques des professeurs et que l'effort de diffusion et d'animation des équipes est à poursuivre.

S'agissant de la réforme en cours du LEGT, les IA-IPR ont été tout aussi fortement impliqués dans la diffusion du message institutionnel, en particulier pour ce qui concerne la nouveauté majeure qu'est l'accompagnement personnalisé. Animations de réunions par bassins de formation, visites dans les établissements, production de documents et mise en ligne de supports d'accompagnement des enseignants, participation à des séminaires nationaux ou inter académiques ont largement mobilisé les IA-IPR. En revanche, la mission a pu constater que les dispositifs existants, institutionnels ou « maison », qui fonctionnent dans le quotidien des établissements, intéressent diversement les inspecteurs. Selon les académies, perdurent ou non des groupes de travail ou des animations spécifiques créés dans la phase d'impulsion des dispositifs tels les PPRE ou l'accompagnement éducatif en collège.

Pour les IA-IPR, le suivi des dispositifs d'aide individualisée ou des modules dans les lycées d'enseignement général et technologique n'est plus une priorité ; il n'est d'ailleurs généralement plus évoqué dans les programmes académiques de travail des corps d'inspection. Les inspecteurs ont pourtant beaucoup travaillé sur ce sujet, au début des années 2000, au moment de la mise en place institutionnelle de l'aide individualisée et des modules et des documents pédagogiques ont été produits ; ils sont généralement tombés dans l'oubli, chez les professeurs comme chez les inspecteurs plus récemment nommés.

D'une manière générale, tout se passe comme si les corps d'inspection, face à des priorités sans cesse nouvelles et, faute de temps, étaient contraints à s'impliquer davantage dans l'impulsion des mesures ministérielles que dans leur suivi régulier et leur évaluation. Mais ce constat interroge aussi sur la vision du métier d'enseignant qu'ont

les corps d'inspection et sur la place qu'ils accordent à la dimension « accompagnement des élèves », en particulier dans le second degré où l'exercice d'un métier porte avant tout sur un champ disciplinaire. Dans l'évaluation des professeurs telle qu'elle se pratique, il n'est pas habituel, pour un inspecteur, de visiter un professeur pendant qu'il anime un atelier d'aide ou de soutien. Cela tient avant tout à la volonté de tester l'enseignant dans sa pratique la plus commune, celle de la conduite de classe ou du cours disciplinaire en classe entière, qui permet de vérifier à la fois la solidité scientifique et didactique mais aussi la qualité de la gestion du groupe-classe. Cela traduit aussi le souci de ne pas mettre l'enseignant en difficulté en l'inspectant dans une activité perçue comme périphérique (voire nouvelle) à ce qui constitue le cœur du métier et où il est difficile de réussir une « bonne » prestation. Mais la majorité des enseignants rencontrés évoque aussi un **manque d'intérêt des inspecteurs pour cette dimension de l'aide et de l'accompagnement**, apparemment tout aussi périphérique pour les inspecteurs qu'elle l'est pour les professeurs. Un enseignant de mathématiques en collège résume : « *Les inspecteurs posent des questions mais ne viennent pas voir. On y est moins prof de maths que prof tout court* ». Dans le second degré, les inspecteurs ne cherchent pas à construire, chez les professeurs, un discours et des pratiques communes au sein de leur discipline. Ils se positionnent pour répondre à des commandes du recteur ou aux nécessités du contexte mais font preuve de peu d'anticipation, ne connaissent pas toujours les ressources existantes et n'ont pas de stratégie identifiable de diffusion de ces ressources ou d'accompagnement des établissements sur ce thème de l'aide.

L'engagement inégal des IA-IPR sur ce champ de l'aide et de l'accompagnement des élèves se traduit aussi par l'**insuffisance du conseil** qu'ils sont en mesure d'apporter aux enseignants dans ce domaine. Rares sont les académies où il existe un discours partagé sur ces questions même lorsqu'un groupe de travail académique spécifique a été constitué à cet effet. Dans le suivi de la rénovation de la voie professionnelle, par exemple, d'aucuns ont regretté, en académie, des discours parfois divergents des corps d'inspection. Les professeurs sont généralement abandonnés à eux-mêmes - « *Les inspecteurs ne s'y penchent pas, on nous laisse faire* » - personne ne fait le point sur l'existant et son fonctionnement ; les chefs d'établissement sont souvent réticents à faire appel aux IA-IPR, jugés trop peu disponibles car surchargés mais aussi par manque d'assurance sur l'efficacité de leur appui. Comme le précise un proviseur de LEGT classé en RAR : « *On a travaillé volontairement sans les corps d'inspection : l'IPR c'est l'institution, dans la tête des professeurs l'inspecteur reste l'inspecteur. Pour la liaison collège-lycée ils sont intervenus ensuite, une fois que les projets étaient montés* ». Pour bien des chefs d'établissement, en collège notamment, c'est sur le champ de la pédagogie différenciée qu'il y aurait besoin d'une aide dans le domaine pédagogique mais il n'y a « *pas de pilotage partagé de l'accompagnement* », les IA-IPR restant loin de cela.

Dans quelques cas cependant la mission a eu écho d'un travail fructueux entre des inspecteurs disciplinaires et des enseignants ou des chefs d'établissement, en particulier sur le champ du travail par compétences. Mais c'est l'expression de choix individuels des inspecteurs, pas d'une politique collective des corps d'inspection, politique qui pourrait prendre corps dans le cadre du recadrage des missions des inspecteurs. Le recteur de Lille exprime la préoccupation de bien des recteurs lorsqu'il dit souhaiter **que les inspecteurs s'engagent activement dans l'accompagnement des établissements** tout en préconisant que leur implication ne prenne pas la forme d'une imposition de modèles. Il insiste sur la relation de qualité qui doit être

construite avec le chef d'établissement -« *c'est un vrai sujet pour un pilotage pédagogique partagé* »- mais aussi sur la nécessité pour tous les inspecteurs de travailler avec les enseignants dans leur(s) discipline(s). De leur côté, les IA-IPR, souvent débordés par la lourdeur de leur charge, pointent « *le temps nécessaire et l'énergie pour faire évoluer les pratiques* » et l'absence des relais qui leur seraient nécessaires pour accompagner au plus près les enseignants (des conseillers pédagogiques, par exemple).

3.3.1.3.2. La formation : une préoccupation plus ou moins marquée des disciplines, une mobilisation faible des enseignants

Dans une majorité d'académies, en dépit de l'affichage officiel d'une priorité accordée aux thématiques de l'aide et de l'accompagnement des élèves dans la formation des personnels, on en trouve peu trace dans les faits. **Les plans académiques de formation accordent généralement une place modeste à ce qui relève de l'aide et de l'accompagnement de l'élève sauf en période d'impulsion des dispositifs particuliers, où l'effort est plus marqué.**

Dans l'académie de Lille, par exemple, le « cahier des charges de la formation continue des personnels 2010-2013 », en ligne sur le site académique, met en valeur deux priorités : la réforme du lycée et celle de la formation des maîtres. Par ailleurs, les priorités antérieures sont rappelées afin que la « dynamique engagée » soit confortée. Cinq axes sont soulignés : faire acquérir par les élèves les connaissances et compétences attendues ; favoriser la réussite scolaire des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins éducatifs particuliers ; prévenir le décrochage scolaire et améliorer le retour en classe ; diversifier les parcours d'orientation, favoriser la poursuite d'études et contribuer à une bonne formation professionnelle ; assurer la sérénité dans la vie scolaire, notamment en réduisant de manière significative actes de violence, d'incivilités et de discriminations. Une lecture attentive des textes liés à ces cinq priorités conduit à assurer que les mots « aide » et « accompagnement » ou leurs équivalents ne sont à aucun moment employés. S'il y a là une priorité pour le recteur, elle reste très implicite. Une seule occurrence de l'expression « accompagnement personnalisé » apparaît à propos de la réforme du lycée : il en est dit qu'il « traverse l'ensemble du système éducatif, de l'école au lycée ».

Dans toutes les académies visitées, les actions de formation continue sont initiées selon deux modalités différentes :

- une offre de formation institutionnelle « descendante », décrite dans le plan académique de formation (PAF), qui peut comporter des modules relevant de l'aide personnalisée (aide au travail personnel de l'élève, structuration des connaissances, pédagogie différenciée, utilisation des ressources numériques pour l'accompagnement personnalisé, pratique du travail à distance), de l'accompagnement personnalisé (on débute), voire du travail par compétences, qui n'est pas sans lien avec notre champ d'investigation ;
- une demande de formation « montante », relevant de l'initiative des établissements ou des bassins. Ce sont souvent ces formations d'initiative locale (FIL) qui donnent les résultats les plus probants.

L'effort de formation des personnels est plus ou moins conséquent selon les choix académiques opérés.

Une offre parfois très significative

Académie de Nancy-Metz

Le plan académique de formation 2009-2010 fait état de huit modules de formation sur l'aide et l'accompagnement des élèves, qui concernent quatre disciplines : « Aider les élèves de LP en difficulté à progresser » et « Aider les élèves de collège en difficulté » pour l'allemand ; « Aider les élèves de collège en difficulté » pour l'anglais ; « Lire avec des élèves en grande difficulté », « Enseigner dans des dispositifs d'aide au collège », « PPRE et enseignement du français au collège » en Lettres ; « Evaluation diagnostique et remédiation » en sciences physiques. Soit un volume de 358 journées-stagiaires sur un total de 1247 journées-stagiaires, ce qui représente la part significative de 28 %.

Les actions de formation, dans ce domaine comme dans d'autres, concernent au premier chef les enseignants qui y participent mais peuvent aussi trouver un écho auprès d'autres enseignants par le biais de ressources dédiées. Les sites de certaines académies ou circonscriptions comportent ainsi des rubriques consacrées à l'aide personnalisée, aux PPRE, à l'accompagnement personnalisé dans lesquelles les enseignants peuvent consulter des documents de bilan, des comptes rendus d'animations, des propositions susceptibles de faciliter la diffusion des « bonnes » pratiques, des bibliographies.

Malgré l'effort parfois important consenti en matière de formation continue, **l'impression dominante est que les enseignants ont un déficit de ressources théoriques et pratiques dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement des élèves et, plus généralement, dans le champ des approches pédagogiques alternatives à ce qui se fait communément.** Cela tient sans doute au fait que la formation est souvent ponctuelle, rarement accompagnée du suivi de terrain qui serait nécessaire pour dépasser les habitudes et la routine. On peut également penser que la formation proposée, dont les ressources principales sont des enseignants repérés comme étant compétents et rarement des universitaires, nécessiterait, pour être pleinement efficace, un **outillage conceptuel et méthodologique** que nombre d'enseignants n'ont pas pu se construire au cours de leur formation initiale. Il est vain de vouloir former les enseignants à des démarches et des gestes professionnels différents de leurs pratiques habituelles sans susciter d'abord, de leur part, une **adhésion intellectuelle** (et non pas formelle) à la nécessité de ce changement.

3.3.1.3.3. L'évaluation des dispositifs

Dans certaines académies et départements visités, les circulaires et textes d'accompagnement émanant du recteur ou de l'IA-DSDEN, les directives de travail données aux personnels, comme les outils diffusés dans les établissements, témoignent d'un ancrage réel dans une culture d'évaluation.

L'évaluation des performances des élèves étant généralement dévolue aux protocoles d'évaluation nationaux lorsqu'ils existent ou laissée à l'initiative des équipes d'établissement, il s'agit plus communément du suivi et de la régulation des dispositifs nouvellement instaurés dans les établissements. Cette année, par exemple, les IEN du second degré ont été mobilisés par les recteurs pour suivre la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Utiles pour apprécier le réel du terrain, et pour repérer les points d'appui mais aussi de blocage dans les établissements, ces moments de régulation ne sont pas sans interroger le

pilotage pédagogique d'une académie. Comme le signale un doyen des IEN-ET-EG dans une note adressée au recteur, « *il convient de rappeler que ces bilans effectués par les corps d'inspection ne sont en aucune façon une intrusion dans le champ de compétences ni une forme de contrôle hiérarchique des chefs d'établissements. Inversement, l'autonomie ne saurait être conçue comme un obstacle à l'accomplissement des missions des inspecteurs. Ce rappel nécessaire doit permettre aux uns et aux autres d'engager un pilotage pédagogique réellement partagé.* »

3.3.2. *L'élève : au cœur des dispositifs ?*

3.3.2.1. *Le recrutement des élèves : conditions de la désignation, effets du volontariat*

Peu de dispositifs institutionnels, tel l'accompagnement personnalisé en LP par exemple, s'adressent à tous les élèves d'une classe. Certains établissements peuvent faire le choix d'intégrer tous les élèves d'un même niveau à un dispositif (par exemple l'aide individualisée en 6^{ème}), au moins temporairement, avant d'opérer une affectation plus sélective mais, dans la majorité des cas (PPRE, accompagnement éducatif, aide individualisée, soutien, stages de remise à niveau...), il s'agit, au collège ou au lycée, de travailler avec des publics spécifiques d'élèves, désignés ou volontaires.

3.3.2.1.1. De la difficulté à repérer les publics scolaires concernés

Selon les établissements visités, **le repérage des élèves concernés par les divers dispositifs d'aide et d'accompagnement est plus ou moins formalisé, plus ou moins informé, plus ou moins partagé** aussi entre professeurs de différentes disciplines ou entre professeurs de classes d'un même niveau. Les **diagnostics de situation des élèves sont insuffisants** : mode assez répandu en collège comme en lycée, les « tests » ne disent rien des sources de difficulté, ils permettent au mieux de constater des erreurs sur des productions où le repérage des procédures est quasiment impossible. Le « maillon intermédiaire » pour comprendre les problèmes n'est pas en place (entretiens sur procédures, sur blocages, etc.).

Le **diagnostic en « tuyaux d'orgue », par disciplines**, est particulièrement observable en lycée, où l'analyse partagée en termes de capacités et de processus d'apprentissage et de compétences transversales est un chantier où l'essentiel reste à construire. Globalement, les élèves recrutés pour des actions d'aide aux apprentissages ou pour du suivi personnalisé sont en général repérés par les professeurs sur la base des évaluations qu'ils conduisent ou par les personnels de l'équipe de la vie scolaire (CPE le plus souvent). Sauf dans le cas où ils recourent aux (anciens) protocoles des évaluations nationales, les professeurs ont leur propre niveau d'exigence, leurs propres représentations du traitement adéquat du programme, des repères souvent contextualisés s'ils travaillent depuis longtemps dans le même milieu ; ils sont très rares à faire référence aux constituants du socle commun, dans leurs propos comme dans les écrits qu'ils produisent. Seuls des professeurs de mathématiques de collège ont évoqué leurs visées en matière d'aides aux élèves en les rapportant aux composantes du programme en rapport direct avec le parcours conduisant à la maîtrise du socle; les professeurs de langue vivante ont souvent, quant à eux, intégré le cadre européen commun de référence en langue vivante et ses repères comme références méthodologiques. En dehors de ces cas, dans le second degré, les analyses des difficultés des élèves sont très imprécises :

qu'est-ce qu'un « faible lecteur », que sait-il faire, que ne sait-il jamais faire, que réussit-il dans certaines circonstances et lesquelles ? On a des constats de lacunes ou de faiblesses, rarement plus, en particulier en français ; c'est insuffisant pour fonder des actions de remédiation ciblées, hiérarchisées. Par ailleurs, la difficulté scolaire n'apparaît pas toujours en tant que telle comme premier motif de prise en charge des élèves ; elle vient plutôt derrière les difficultés personnelles et sociales des élèves, souvent repérées à travers leur comportement, auxquelles elle est associée.

Dans le second degré, le **moment** du repérage diffère selon le contexte scolaire : cela peut être à l'entrée dans le cycle (ex : à l'entrée en 6^{ème} ou en seconde), à l'occasion du conseil de classe du premier trimestre, au cours de l'année pour des élèves « moyens » dont les résultats ou la motivation décrochent peu à peu du niveau requis. Il convient de souligner que les informations transmises du collège au lycée sur les acquis et les lacunes d'un élève arrivant en seconde sont inexistantes ou très limitées ; le bilan de maîtrise des compétences et des connaissances du socle commun prévu en fin d'études au collège pourrait rapidement devenir un point d'appui important pour les professeurs de lycée.

Dans le parcours scolaire du second degré, deux moments se révèlent particulièrement importants car ils marquent, pour l'élève, une rupture avec ce qui précède : la classe de 6^{ème} et la classe de Seconde. Dans l'ensemble des dispositifs dont ils ont l'initiative, ces niveaux focalisent l'attention des principaux et des proviseurs.

L'arrivée en classe de 6^{ème} est souvent largement préparée par un échange d'informations entre les écoles et le collège ou par la consultation du livret de l'élève. Les élèves repérés comme « en difficulté » sont signalés et c'est sans surprise qu'on les retrouve dans les PPRE ou dans divers dispositifs de « remédiation » (français, mathématiques), de « consolidation », ou de « soutien ». Ce qui est plus surprenant, c'est que certains élèves que l'on pourrait pourtant considérer comme « fragiles » au regard des résultats des évaluations de CM2 semblent parfois laissés un peu à l'abandon à leur arrivée au collège ; dans plusieurs collèges visités, il faut attendre la fin du premier trimestre (conseil de classe), voire même la seconde partie de l'année de 6^{ème} pour que leurs difficultés soient dépistées et prises en charge.

En LEGT, les constats les plus fréquents dessinent le périmètre des élèves à prendre en charge de manière plus spécifique. Nombre de proviseurs remarquent une absence d'autonomie dans le travail ; une difficulté à comprendre la langue, explicite et implicite, de l'école ; une démotivation des élèves de Seconde au deuxième trimestre ; des progressions annuelles permettant rarement des retours sur les notions mal acquises ; un manque de lisibilité des acquis des élèves, notamment auprès des familles ; un relâchement des élèves de Première, pour qui le passage en Terminale est quasi automatique ; un décrochage des élèves ou des difficultés après le baccalauréat, imputé à leur manque d'autonomie.

Tous les LEGT visités par la mission ont fait le choix de compléter les dispositifs d'aide existants (aide individualisée et modules) par des actions plus ou moins ambitieuses (ateliers d'aide ou d'approfondissement, tutorat, partenariats avec l'enseignement supérieur ou projets à visée d'orientation, etc.), conçues à l'initiative des professeurs le plus souvent. Dans tous les cas, il s'agit de travailler avec de petits effectifs d'élèves plutôt volontaires, pour combler les lacunes qui ralentissent les nouveaux apprentissages tout en inscrivant l'élève dans une dynamique personnelle de formation.

3.3.2.1.2. La question complexe du volontariat des élèves

Une des questions récurrentes, dans la définition même des dispositifs d'aide et d'accompagnement comme dans leur mise en œuvre concrète, est celle du volontariat des élèves. Les avis sont partagés. Le volontariat peut être favorable à la motivation des élèves, qui vivent souvent l'aide comme une contrainte pesante, dans son organisation comme dans son projet, qui les différencie des autres, voire les stigmatise, avec le risque, toutefois, de ne pas mobiliser par ce biais les élèves qui ont le plus besoin d'une aide. Dans les faits, la majorité des dispositifs concerne des publics « désignés » ou très fortement incités. Il est à noter que les personnels de direction ou enseignants sont généralement conscients de l'effet « repoussoir » potentiel des actions qu'ils mettent en œuvre et que des efforts réels sont faits, à la fois dans l'organisation et dans la communication auprès des élèves ou des parents, pour minimiser cet impact. En LEGT tout particulièrement, des professeurs s'efforcent de susciter la motivation et l'intérêt des élèves en leur proposant des séances supplémentaires de travail « à la carte » auxquelles ils peuvent librement s'inscrire. Il est toutefois des établissements où l'on se préoccupe davantage de sanctionner l'absence des élèves que de les motiver à participer, faisant apparemment fi de l'efficacité réelle de l'aide au profit d'une simple politique d'affichage. Or, il est manifeste que l'implication de l'élève, la volonté de s'approprier ce qui lui est offert sont des facteurs d'efficacité. On a entendu des élèves exprimer ce qu'a pu leur apporter du point de vue purement scolaire mais aussi pour eux-mêmes telle expérience (classe PARI), après des années de difficulté ou/et de sentiment d'abandon par les enseignants.

La mission a remarqué la montée en puissance des **demandes spontanées** d'élèves, qui souhaitent bénéficier d'un accompagnement pour mieux réussir, et qui sollicitent la création d'ateliers d'aide au travail personnel, de méthodologie, ou d'approfondissement. Ce phénomène, assez nouveau, est particulièrement marqué en LEGT, notamment en vue de la préparation du baccalauréat. Cette demande est généralement bien accueillie par les enseignants, qui l'ont même parfois anticipée, et qui y répondent de façon diverse (animation d'ateliers, création de sites internet dédiés), soit bénévolement, soit en échange de quelques HSE accordées par le chef d'établissement. La généralisation de l'accompagnement personnalisé en lycée arrive à point nommé pour répondre au besoin formulé par les élèves.

Les volontaires « de leur plein gré » sont assez peu souvent, ou en tout cas pas durablement, les élèves qui ont les besoins les plus criants : il y a des volontaires opportunistes (ceux par exemple qui vont exploiter toutes les possibilités pour se faire aider face aux devoirs à la maison), des volontaires perfectionnistes (ceux qui recherchent une réussite meilleure encore, ceux qui envisagent une orientation ambitieuse), des volontaires passionnés (ceux qui aiment les mathématiques, l'écriture, l'escalade...), des volontaires curieux (ceux qui veulent goûter au théâtre, ceux qui sont privés de cinéma dans leur environnement proche...). Or, les besoins des élèves en atelier de mathématiques et peinant à effectuer une opération simple, ceux des élèves qui déchiffrent très laborieusement par exemple, sont de l'ordre de la survie à l'école et du bien-vivre au-delà. Ils se différencient fondamentalement de la motivation (légitime) qui peut animer un élève venu, à ses fins propres et sans évaluation ni critère de sélection particulier, améliorer son anglais en « soutien », dans un groupe ouvert par un effet d'opportunité financière ou rechercher la bonne note que lui procurera un bachotage préalable au devoir sur table. Puisque se pose parfois la question du maintien ou non de telle ou telle action, il conviendrait que l'on s'attache à conserver celles qui sont prioritaires dans l'intérêt des élèves.

3.3.2.2. *Quel travail avec les élèves : organisation, nature du travail, traces ?*

La mise en œuvre des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves, qu'ils soient institutionnels ou d'initiative locale, se caractérise, on l'a vu, par une grande diversité : les choix des enseignants, ceux du chef d'établissement, les contraintes propres à l'établissement, son histoire, ses ressources humaines (en quantité comme en qualité : formation, mobilisation, compétences), son public scolaire, façonnent le réel plus que ne peut le faire le pilotage académique ou national. Cette diversité laisse toutefois transparaître des constantes quant à l'organisation et aux formes de travail qui sont le plus souvent proposées aux élèves.

La mission dresse des constats autour de **quatre questions** clefs :

- A quel(s) projet(s) pour l'élève correspondent les dispositifs retenus ?
- ...avec quels contenus par rapport à ce qui se fait en cours ?
- ...selon quelles stratégies pédagogiques pour aider les élèves ?
- ...sur quelles disciplines supports ? (à partir de l'exemple de la maîtrise de la langue)

3.3.2.2.1. A quel(s) projet(s) pour l'élève correspondent les dispositifs retenus?

La question peut paraître simple, elle ne l'est pas. L'enquête montre que **les attentes restent largement informelles, non formulées, implicites, allant faussement de soi**. La « difficulté » scolaire ou le besoin d'aide peuvent recouvrir des réalités diverses et les dispositifs mis en œuvre sont plus ou moins identifiés à l'une ou l'autre de ces facettes. Les dispositifs se mettent souvent en place à l'initiative des enseignants, qui définissent le cadre, le public, les contenus, seuls (cas le plus fréquent) ou en équipe. Existe-t-il un discours partagé sur le sujet au sein des disciplines ou des équipes de classe ? Il n'est pas spontanément évoqué par les professeurs. Si la plupart des observations montrent qu'un tel discours n'existe pas, certaines disciplines ont, cependant, par le travail collectif de leurs professeurs sur des programmations, des évaluations communes ou des exercices partagés, commencé à construire une approche raisonnée et méthodique de l'apprentissage des élèves.

Globalement, **trois grandes tendances** peuvent être repérées :

- la prise en compte et le traitement des lacunes dans les savoirs, les démarches, les apprentissages en général ;
- la formation au « métier d'élève », comme l'exprime une principale de collège de l'académie d'Aix-Marseille : «*Si un élève n'a pas intégré les compétences attendues du métier d'élève, les enseignants n'arriveront pas à l'aider* » ;
- le développement de soi.

Dans la pratique, bien des dispositifs hésitent entre la poursuite d'objectifs scolaires et la volonté, confuse, de contribuer à l'épanouissement de l'élève, avec, au point de jonction de ces deux préoccupations, le projet d'accroître l'ambition des élèves. Les chefs d'établissement rencontrés, en collège comme en lycée, se disent préoccupés par la faible motivation de certains élèves, leur manque de mobilité géographique dans leurs études, la trop faible ambition des parents à l'endroit de leur enfant. Cette réalité est vécue par les personnels de direction et par certains professeurs comme un handicap (réel ou potentiel) pour des élèves qui pourraient prétendre à « mieux réussir » en suivant une voie différente de celle

qu'envisage la famille. Un principal de collège (académie de Rennes), qui dit le « *souci énorme* » que lui cause ce manque d'ambition des parents, le traduit par l'exemple suivant qui concerne un (bon) élève dont les deux parents travaillent à l'abattoir local : « *Nous avons de l'ambition pour notre fils. Nous voudrions qu'il soit maçon* ». Une principale de collège (académie de Nancy-Metz) évoque, pour sa part, l'exemple d'une mère de famille qui souhaitait que son fils puisse « *devenir chirurgien par apprentissage* ». Ces exemples, relevés parmi d'autres, traduisent certes le manque d'information, de réalisme, d'ambition de certaines familles mais ne disent-ils pas aussi que, dans l'école telle qu'elle est, la seule ambition « recevable » serait celle d'une formation générale ? C'est bien ce que semble sous-entendre ce principal (académie d'Aix-Marseille) lorsqu'il évoque, à propos d'« *un petit fils de garagiste (qui) veut rester dans son garage* » le paradoxe des injonctions académiques et nationales de développement des flux vers l'enseignement général alors qu'enfants et familles veulent opter pour la voie professionnelle : « *On perd sur tous les tableaux* ».

La nécessité d'élargir le champ au-delà du scolaire pour gagner en efficacité sur le scolaire ne semble pas ressortir d'un luxe éhonté ou d'un supplément d'âme coûteux. Dans le cadre de ses déplacements en académie, la mission n'a rencontré que de **rare expériences de travail sur l'image et l'estime de soi chez les élèves** mais elles semblent prometteuses et mériteraient d'être mieux connues.

Pour une approche de l'élève dans sa globalité

Un collège de l'académie de Nancy-Metz

Le Principal, arrivé en septembre 2009, essaie de promouvoir une approche de l'élève dans sa globalité en mobilisant les professeurs sur la construction de l'estime de soi chez l'élève : que l'élève se sente bien, s'approprie les apprentissages et puisse s'investir dans ses études. Il s'agit de valoriser les points forts des élèves. A partir de fiches de travail trouvées sur un site internet, le Principal a engagé un travail avec les professeurs volontaires, soit près de 70 % de l'effectif enseignant. Les fiches ont été distribuées, des séquences reproduisant les exercices proposés ont été réalisées. Les professeurs se disent troublés par les résultats obtenus et semblent découvrir l'importance de l'estime de soi chez leurs élèves.

Dans le même esprit, un **travail sur l'apparence de l'élève** peut également donner des résultats intéressants. Des expériences sont tentées dans le domaine du « savoir-être lycéen du professionnel », par le biais d'une tenue professionnelle, c'est-à-dire avec des chaussures de ville, un pantalon ou une jupe qui ne soit pas en jean, etc. ; la cravate peut être exigée. Alors que les élèves craignent le ridicule au départ, ils s'adaptent en général bien et adoptent, de fait, une posture physique et un comportement différents ; ils découvrent que l'on peut concilier respect d'une norme et style personnel. Des initiatives, à première vue symboliques, peuvent avoir un effet puissant.

Sur cette question d'un projet d'aide et d'accompagnement de l'élève, force est de constater que la réflexion ne porte pas sur la durée, c'est-à-dire sur un parcours de l'élève, mais qu'on apporte des réponses au coup par coup, en juxtaposant des actions sans vrai fil conducteur perceptible, sortes d'« à-côtés » pédagogiques, qui, du côté de l'élève, ne répondent pas vraiment au besoin et, du côté des professeurs, ne touchent pas le cœur des pratiques.

3.3.2.2.2. Quels contenus par rapport à ce qui se fait en cours ?

Il est souvent dit que les contenus abordés sont différents de ceux des cours, de même que les façons de travailler. En collège comme en lycée, l'aide et le soutien sont souvent présentés comme « concrets » par les professeurs, qui semblent renvoyer à l'abstraction plus grande de leur cours habituel. Ils ne se posent pas spontanément la question de savoir s'ils pourraient rendre ce cours habituel un peu plus « concret » pour les élèves.

Sur l'activité du professeur, il est difficile d'en savoir plus ; les enseignants ont du mal à mettre en mots leurs pratiques. Les observations conduites laissent voir **un rapport au temps** un peu différent, moins contraint pour le professeur qu'en cours habituel, et un rapport à l'élève plus attentif, facilité par l'effectif réduit des groupes d'aide. Sinon, la plus-value des séances d'aide n'est que rarement identifiable et, selon l'aisance professionnelle de l'enseignant, on repère des **faiblesses comparables à celles d'un cours habituel** : des consignes plus ou moins confuses ; des attentes du maître très précises pour lui mais pas claires pour les élèves, voire plutôt bloquantes ; des choix didactiques pas toujours adaptés ; la mobilisation de supports de travail de type « fiches d'activités » qui ancrent l'élève dans une pratique rituelle, souvent dépourvue de sens ; le recours à des questions fermées n'appelant que des réponses courtes ; une absence de mise en relation des éléments de la séance qui permettrait de synthétiser, de reformuler, de comprendre ce qui a été fait et comment on l'a fait ; peu ou pas d'échanges entre les élèves ; une parole professorale mal calibrée ou intempestive, qui peut créer des ruptures dans l'attention des élèves.

En termes de pratiques pédagogiques, si l'imagination est parfois au rendez-vous, **on reste le plus souvent dans le périmètre de ce qui se fait habituellement en cours mais à un rythme différent**. Les formes les plus communes sont la reprise du cours, le soutien disciplinaire par des exercices partiellement ou totalement décomposés, des activités langagières à l'oral ou à l'écrit, des recherches ou travaux divers au CDI... Il y a peu (ou pas) de véritable différenciation, le face à face pédagogique s'impose toujours, le professeur parle encore beaucoup, même si le faible effectif permet souvent de laisser plus de champ à l'expression orale des élèves.

L'outil numérique semble de plus en plus largement mis à contribution pour aider ou suivre le travail des élèves. A l'évidence, c'est bien la qualité du projet pédagogique plus que la nature de l'outil qui, là encore, permet de séparer le bon grain de l'ivraie. Deux exemples, tous deux empruntés au champ des mathématiques :

Dans un collège de l'éducation prioritaire, un jeune professeur de mathématiques propose une séance de remédiation à une dizaine d'élèves de 6^{ème} à partir d'un exercice sur ordinateur ; les élèves doivent cocher ou inscrire la réponse attendue et se reporter à une rubrique d'aide s'ils ne trouvent pas cette réponse. Le professeur se tient à la disposition des élèves. Dans les faits, les élèves cochent un peu au hasard, tentent leur chance sans beaucoup réfléchir et avancent en tâtonnant dans l'exercice. Le professeur, qui ne perçoit pas le côté aléatoire et bien peu formateur de la séance en dressera un bilan positif devant les inspecteurs généraux.

Un collège en ZEP, académie de Nancy-Metz

Un site internet a été créé par un enseignant de mathématiques jeune, volontaire, dynamique ; il a d'abord été accessible aux élèves de ses classes, puis ouvert à tous les élèves du lycée (voire tout public). Ce site à vocation générale de culture mathématique propose des activités ludiques (des jeux, des défis), des activités culturelles autour des mathématiques (bibliographie fondée sur le CDI du lycée, articles liés à l'actualité pour valoriser « la mathématique vivante », histoire des mathématiques, etc.), mais devient de plus en plus instrument de travail avec les élèves qui peuvent y trouver les cours « en ligne » (le professeur les conçoit comme des « compléments pour les élèves plus lents ; il y met des explications détaillées de certains moments du cours qu'on peut considérer comme « des ralentis »), les corrigés des devoirs. Ouvert aux autres professeurs, ce site ne comporte pour l'heure qu'une contribution d'un autre enseignant. Dans les devoirs qu'il donne, le professeur pose des questions qui valorisent la fréquentation du site grâce à des « points bonus ».

Ce site au service des élèves connaît un enrichissement progressif du contenu ; il n'y a pas de « droit de propriété » revendiqué par l'enseignant qui, au contraire, a progressivement ouvert le site à l'ensemble du lycée, le site étant maintenant hébergé sur le site du lycée. Cet outil a bien une double vocation : aide et approfondissement et s'adresse à tous les élèves. Les limites de cette action sont évidentes : elle ne repose que sur le volontariat d'un enseignant (non rémunéré pour cela).

Un LEGT, académie de Lille

3.3.2.2.3. Quelles stratégies pédagogiques pour aider les élèves ?

Les observations réalisées par la mission montrent, au fil de stratégies souvent brouillonnes, qu'il y a **peu ou pas de travail réel sur les mécanismes d'apprentissage des élèves**, que les exercices sont parfois mal ciblés (notamment pour les élèves de collège), qu'on hésite souvent entre le scolaire et le « ludique », qu'on est souvent dans une **logique de tâches** ou d'activités (alors même que la succession d'activités subies peut peser sur l'implication réelle des élèves), qu'on ne trouve pas souvent trace d'une pratique commune, gage de cohérence, entre les professeurs : ils n'appliquent pas les mêmes règles et ne sont pas tous attentifs aux mêmes choses. Par exemple, dans un collège de ZEP où le principal et des professeurs principaux présentent la maîtrise de la langue comme leur préoccupation première, inscrite dans le projet de l'établissement, un examen de cahiers d'élèves permet de constater que dans plusieurs disciplines la trace écrite n'est ni vérifiée ni, bien entendu, corrigée.

Quelles méthodes pédagogiques adopter, pour quelles compétences à développer chez les élèves ? La question reste entière. S'agit-il de refaire ce qui a déjà été fait en classe entière, voire les années précédentes ? Doit-on plutôt, comme on le voit de plus en plus souvent, notamment dans les disciplines scientifiques, anticiper les difficultés à venir en refondant les bases (connaissances et démarches) qui seront nécessaires à la compréhension de la leçon future ? Quelle place pour la pédagogie du détour, du projet ? Quelle articulation entre le cours habituel et le dispositif d'aide ou d'accompagnement ?

Les dispositifs d'aide ou d'accompagnement des élèves sont, comme peuvent l'être les cours habituels, des moments où se combinent des choix plus ou moins pertinents, des stratégies plus ou moins efficaces, qui en disent long sur le fonctionnement d'une équipe de professeurs et sur l'impact réel du travail réalisé. L'exemple qui suit, que la mission a choisi de présenter dans le détail, est intéressant en ce qu'il permet de repérer les « occasions manquées » qui auraient pu fonder une aide authentique.

Séances d' « aide personnalisée » en lycée professionnel.

Un LP, académie de Lille

Les élèves sont sélectionnés à l'aide de tests de début d'année en français, mathématiques et anglais portant sur ce qui est considéré comme des pré-requis pour la seconde professionnelle.

Chaque professeur s'est constitué un classeur avec des fiches nombreuses organisées en fonction de compétences ou de notions, mais le lien n'est pas recherché avec ce qui est fait en classe puisque les élèves sont mélangés et que les professeurs n'ont pas leurs seuls élèves (en anglais, les professeurs essaient de rapprocher leurs progressions pour éviter les écarts) ; pour les élèves, il y a donc comme une double programmation. Soit le professeur donne les fiches aux élèves, soit les élèves choisissent parmi des fiches que le professeur offre. Chaque élève travaille sur sa fiche ; le temps et le nombre de fiches sont les seules variables du dispositif (celui qui veut en faire moins fait durer l'exercice).

FRANÇAIS : deux groupes d'élèves, quatre avec un professeur, deux avec une autre. Des fiches d'exercice sont proposées par le professeur, que chaque élève travaille seul, avec l'aide de l'enseignant qui les suit pas à pas pour avancer dans la fiche. Exercices de vocabulaire, compréhension. Stimulation constante – et indispensable – disent les enseignantes, auprès d'élèves, plutôt bien disposés mais dont la motivation n'est pas très grande.

Chaque enseignante a son propre classeur d'exercices, elles ne l'ont pas préparé ensemble. Les fiches sont de complexité croissante, mais sans corrélation affichée avec les cours, sans progression clairement affichée. Manifestement, il y a un important travail préalable, individuel, des enseignantes mais il paraît difficile pour les élèves de pouvoir avoir conscience d'une progression. On voit bien que les élèves risquent de saturer assez vite devant ces enchaînements d'exercices, particulièrement les semaines où il y a trois heures.

MATHEMATIQUES : six élèves en salle informatique avec deux professeurs (deux groupes rassemblés compte tenu du faible effectif lié – nous est-il dit – à une période de stage) ; chacun devant un ordinateur / travail avec le logiciel Geogebra ; chacun avec la même « fiche » (Titre : Déménager une armoire; savoir de référence : théorème de Pythagore).

Déroulement des deux heures : chacun lit la fiche et exécute les consignes (guidage précis du professeur qui évite tout blocage mais n'hésite pas à montrer, ce que l'élève imite ensuite sans avoir compris ni le pourquoi ni le comment) ; à aucun moment, les élèves n'ont conscience que les instructions leur permettent progressivement de résoudre le problème initial qu'ils ne perçoivent pas comme problème à résoudre (mais aucune incitation du professeur à prendre du recul, à se poser des questions). Un seul ira au bout de la fiche et aura le temps de faire deux exercices d'application du théorème de Pythagore, dont la mémoire est sollicitée mais le professeur se contente d'une approximation et laisse l'élève avancer quand il a récupéré la formule (Pythagore, « *c'est un triangle rectangle... et puis une phrase après* » dit un élève ; l'autre « *ah oui, c'est les carrés !* »). Il n'y aura aucune trace écrite de la révision du théorème de Pythagore si c'en est une. Il n'y aura eu aucune interaction entre élèves.

Les fiches sont censées être conservées par les élèves mais plusieurs professeurs disent en avoir vu dans la poubelle en quittant la salle, sans en paraître particulièrement étonnés ni émus (symbole pourtant très parlant).

Les professeurs gardent trace de ce qui a été fait (tableau récapitulatif du thème des fiches / la réussite ou pas). Les élèves n'ont aucun suivi matérialisé qui leur permettrait d'anticiper ou de récapituler leur parcours, d'en parler avec leurs professeurs quand ce ne sont pas ceux de l'aide personnalisée.

Globalement, on est ici dans une logique d'activités, pas dans une logique d'apprentissage. « On fait » mais il n'y a jamais de prise de conscience sollicitée et provoquée du pourquoi, des savoirs ou savoir-faire en jeu, des effets de ce que l'on a fait, des causes d'erreurs ; le langage des élève est réduit au minimum (ils n'expriment pas où est leur problème précisément et le professeur n'y pousse pas).

La succession d'activités subies (le fait qu'ils jettent parfois les fiches témoigne de l'absence d'implication) et assez semblables ne peut que lasser ; ce mode opératoire pourrait convenir pour des exercices d'entraînement d'une notion bien comprise (la réussite alors donne de l'assurance et l'envie d'en faire plus).

Manifestement les niveaux d'exigence sont d'emblée trop élevés ; on ne va pas « chercher » les élèves là où ils sont pour les faire avancer. Les tests de début d'année ne disent rien des sources de difficulté, ils permettent au mieux de constater des erreurs sur des productions où le repérage des procédures est quasiment impossible. Le « maillon intermédiaire » pour comprendre les problèmes n'est pas en place (entretiens sur procédures, sur blocages, etc.).

3.3.2.2.4. Les disciplines supports ; le cas de la maîtrise de la langue

Français et mathématiques ont la plus grande part, à tous les niveaux et en particulier en 6^{ème}, compte tenu de l'importance des bases dans ces domaines-là. Les langues vivantes étrangères ont une place croissante dans les dispositifs d'aide et d'accompagnement éducatif en collège.

Le cloisonnement est la règle. En général, les professeurs s'estiment compétents pour accompagner la réalisation du travail personnel dans tous les domaines et soulignent même l'intérêt pour les élèves de ne pas avoir un « spécialiste » à disposition pour toutes les questions qu'ils se posent : le non spécialiste illustre mieux une attitude de recherche face à une question car il ne maîtrise pas tous les implicites de situation et ne va pas droit au but ; il sait par ailleurs souvent être un médiateur plus accessible que l'expert du domaine. Cependant, s'il s'agit d'aide aux apprentissages disciplinaires, chacun se replie le plus souvent sur son domaine.

Au collège, l'enseignement du français et, au-delà la maîtrise de la langue française, sont des préoccupations majeures des équipes et pourtant les dispositifs d'aide mis en œuvre sont souvent insuffisants. Le cloisonnement des actions peut se retourner contre les élèves dans des cas extrêmes comme dans l'exemple suivant, certes dans un contexte particulier, où la disjonction totale des disciplines empêche de rendre performante l'aide aux pratiques langagières.

Les effets néfastes d'une conception cloisonnée

Académie de Guyane

Sur le papier, un projet complexe, voire compliqué, fait apparaître l'attribution aux élèves d'un nombre d'heures de français variable selon les besoins évalués au cours d'un diagnostic précis en début d'année scolaire. Le projet est un dispositif « ambition lecture », qui distribue les élèves selon leurs compétences de lecteurs : bons, convenables, faibles ou non-lecteurs.

Le principe appliqué est pédagogiquement pertinent ; c'est celui de l'intensité de l'apprentissage du français qui doit être plus ou moins grande selon les besoins des élèves, qui peuvent bénéficier selon les cas de deux heures de français supplémentaires à dix heures trente. Mais, le même nombre global d'heures étant nécessairement attribué à chaque élève, il s'ensuit que certains vont disposer d'un nombre plus ou moins important d'heures d'enseignement dans les autres disciplines, sans qu'une réflexion sur les disciplines indispensables pour le passage dans la classe supérieure ait été conduite. Ainsi certains élèves vont-ils être privés de l'enseignement de certaines disciplines, fondamentales pour la poursuite en classe supérieure, telles que les mathématiques et l'anglais. Or, un élève qui ne bénéficiera pas d'un enseignement de mathématiques ou d'anglais ne pourra évidemment pas suivre dans la classe supérieure.

Une conception décloisonnée du projet ferait réfléchir au contraire à la façon de travailler le français dans les disciplines elles-mêmes.

Dans les échanges avec les professeurs sur le thème de la prise en charge commune des pratiques langagières (avec les coordonnateurs de toutes les disciplines), le constat est assez déroutant : les professeurs ont l'impression de faire ce qu'il faut pour participer à la construction des compétences langagières des élèves : « *Nous écrivons les mots nouveaux au tableau* », « *nous corrigeons les fautes d'orthographe dans les devoirs* » etc. Mais le cœur de la question n'est pas envisagé : en quoi leur propre discipline peut-elle contribuer à enrichir les compétences linguistiques et langagières, de façon structurée et non anecdotique et ponctuelle ? Quelles sont les compétences langagières spécifiques nécessaires pour l'apprentissage dans leur discipline ?

Rares sont les cas de collaboration autour de la maîtrise de la langue par définition transversale. L'exemple qui suit mérite d'être cité :

Une expérience menée dans le cadre de l'aide au travail personnalisé

Académie d'Aix-Marseille

Un groupe de six enseignants du collège (deux professeurs de mathématiques, un de français, un de SVT et deux d'histoire/géographie) se sont associés au professeur référent de l'UPI pour encadrer sept groupes (issus de trois classes de 6^{ème} choisies de façon arbitraire et du groupe d'élèves de l'UPI). Chaque enseignant se trouve une heure trente par semaine devant une dizaine d'élèves (les trois classes sont en barrette). Chaque élève bénéficie **des ateliers** suivants :

Atelier n°1 : (4 séances) : Comprendre les consignes et apprendre une leçon :

- séance 1 : les élèves travaillent individuellement sur une fiche comprenant divers exercices de mathématiques, de français, d'histoire, de S.V.T. Cette fiche est rendue au professeur et fera l'objet d'une analyse lors de la séance suivante. A partir de différents exercices, les élèves s'entraînent à repérer les consignes, les données et la discipline concernée.
- séance 2 : analyse des difficultés rencontrées lors du travail demandé en début de première séance, à l'aide d'un tableau et sous la conduite du professeur : le but étant de dégager une méthodologie, des stratégies de lecture ou de résolution. Poursuite du travail sur les données et les consignes.

- séance 3 : chaque élève doit préparer un exposé succinct à partir d'un article du journal « Mon Quotidien ». Le professeur donne quelques repères de lecture et de méthodologie. Les élèves travaillent et sont aidés individuellement afin de leur faire acquérir des méthodes de mémorisation, de synthèse, de compréhension globale. Chaque élève présente oralement son travail (3 minutes environ par exposé) sans le support écrit.

- séance 4 : fin des exposés + évaluation.

Atelier n°2 : (4 séances) : **Trouver une information sur différents supports :**

Durant les quatre séances, les élèves travaillent à partir de fiches sur différents supports :

un atlas ; un dictionnaire ; un journal quotidien ; le réseau Internet (utiliser un moteur de recherche pour trouver des renseignements sur des scientifiques célèbres).

Atelier n°3 : (4 séances) : **Trouver le sens d'un mot grâce à l'étymologie :**

- séance 1 : les élèves doivent repérer des mots soulignés dans des textes variés : trouver leur point commun (la racine), puis, connaissant la signification de cette racine, en déduire le sens général (les mots étudiés relèvent des champs lexicaux scientifique et littéraire).

- séance 2 : les élèves doivent retrouver des mots connaissant leur définition et celle des racines correspondantes.

- séance 3 : les élèves doivent utiliser ces mots dans des textes informatifs.

- séance 4 : évaluation.

Atelier n°4 : (4 séances) : **La polysémie : reconnaître les différents sens d'un mot en utilisant le contexte :**

- séance 1 : les élèves doivent donner la définition de mots ayant un sens différent suivant la phrase dans laquelle ils sont utilisés (on choisit des mots utilisés en mathématiques ou dans le langage courant. Exemple : sommet, base, point, rayon...).

- séance 2 : grille de mots croisés : les mots à trouver sont les mêmes, mais il y a deux séries de définitions : on constate à la correction qu'un mot peut avoir plusieurs sens.

- séance 3 : étude de textes dans lesquels certains mots sont au sens figuré. Explication, conclusion.

- séance 4 : évaluation.

Atelier n°5 : (4 séances) : **Résoudre et inventer des énigmes :**

- séance 1 : les énigmes antiques (historique ; étude de différents exemples, écriture d'une énigme).

- séance 2 : les énigmes dans la littérature (pastiche, détournement).

- séance 3 : les énigmes mathématiques (problème de probabilité, de transvasement).

- séance 4 : évaluation.

Atelier n°6 : (4 séances) : **S'exercer au raisonnement logique :**

- séance 1 : familiarisation avec les propriétés et les propositions (représentation graphique).

- séance 2 : manipulation de la négation.

- séance 3 : familiarisation avec la réciproque et la contraposée.

- séance 4 : évaluation.

La maîtrise de la langue française reste bel et bien une **Pierre d'achoppement** dans tous les collèges visités, en particulier dans l'éducation prioritaire. Il apparaît qu'un grand nombre d'élèves n'ont qu'un niveau de « survie » en langue française (A2 du CECRL), niveau insuffisant pour suivre avec profit des enseignements disciplinaires. Les « taiseux » constituent, selon les enseignants rencontrés, parfois la majorité dans les classes. Ils s'enferment dans le silence parce qu'ils n'ont pas « les mots pour le dire » et qu'ils ne sont pas suffisamment accompagnés pour les acquérir. S'ils parviennent à un degré minimal de compréhension et d'expression orale, ils ne franchissent jamais les niveaux seuils ni en compréhension, ni en expression écrite et sont condamnés à l'échec dans une école qui leur demande très tôt de maîtriser le discours argumentatif alors qu'ils n'ont toujours pas de compétences langagières suffisantes sur le discours narratif et sont incapables de mobiliser lexicale, structures et registres en français. Les mesures développées en amont semblent avoir été sans prise sur les problèmes. Il s'agit donc d'interroger leur efficacité, mais aussi de constater une **totale absence de continuité entre les écoles et les collèges** , à la fois dans leurs exigences propres et dans la prise en compte des compétences des élèves. Les progrès difficilement conquis à l'école mais valorisés dans ce cadre ont conduit à un niveau qui est d'emblée disqualifié par le collège.

3.3.3. Les acteurs de l'aide : des intervenants divers, inégalement impliqués, qui manquent souvent des repères nécessaires à une action efficace

3.3.3.1. Des enseignants inégalement mobilisés et souvent peu formés

3.3.3.1.1. L'implication très inégale des enseignants

L'engagement des professeurs rencontrés lors de l'enquête est manifeste, ce qui peut sembler assez logique sachant que ce sont généralement des équipes mobilisées qui furent au cœur des rencontres organisées à l'intention des inspecteurs généraux. Dans la majorité des cas, les professeurs qui interviennent dans l'aide ou l'accompagnement sont volontaires ; ils impriment leur marque aux actions qu'ils mettent en place et y tiennent, l'attachement aux projets initiés étant toujours très fort nonobstant la faiblesse de leurs effets. Parfois bénévoles comme ils l'ont longtemps été pour l'animation des clubs, ils perçoivent quelquefois une rémunération symbolique en fin d'année quand le collège peut répartir des HSE restées disponibles. D'aucuns restent fidèles à cette ligne de conduite alors que se développent des actions rémunérées en heures supplémentaires défiscalisées dans lesquelles ils pourraient intégrer leurs actions.

Les dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves mobilisent inégalement les enseignants. Dans le second degré, quel que soit l'établissement visité, il y a toujours une part plus ou moins importante des professeurs qui ne s'investit pas dans des dispositifs considérés comme périphériques. Les **réticences** de ces enseignants relèvent de positions de principe, d'un manque d'intérêt pour ce qui est hors de leur champ d'intervention habituel mais aussi, pour certains d'entre eux, d'un déni de la difficulté inhérente à l'apprentissage scolaire, difficulté qui n'est pas perçue comme légitime : « *Ils (les élèves) n'ont qu'à apprendre ou travailler plus et ça ira* ». On peut poser l'hypothèse que c'est pour cette raison que bien des professeurs ne découvrent la réalité de la difficulté scolaire que lorsque leurs propres enfants ou leurs proches y sont confrontés. Leur expérience personnelle lève alors ce déni de la « légitimité » de l'aide et, dès lors, ils acceptent plus facilement de s'engager.

Les dispositifs, qu'ils soient institutionnels ou d'initiative locale, fonctionnent avec des **personnels volontaires**. Difficile d'identifier, chez les enseignants, les authentiques volontaires et ceux qui ont moins le choix, tenus qu'ils sont par des contraintes de service. Quant aux vrais volontaires, les motivations sont diverses : intérêt réel pour cette dimension du travail de l'enseignant, d'aucuns pouvant ainsi mettre en œuvre des options méthodologiques auxquelles ils sont attachés et qu'ils ont des difficultés à appliquer dans les conditions habituelles du cours, en raison de la pression des effectifs et du rythme d'avancée dans les programmes ; intérêt financier ; confort de s'engager dans un dispositif qui demanderait moins de travail que le cours habituel avec, en plus, des effectifs très allégés. Mais l'aubaine de l'aide, dans ce cas, ne fait pas du professeur « volontaire » un professeur compétent.

Dans le cadre spécifique de l'éducation prioritaire, l'abondance des moyens crée un contexte particulier, pas toujours aussi favorable qu'on peut l'imaginer. Un principal et son adjoint constatent que l'abondance de moyens en RAR conduit à des comportements qu'ils n'approuvent pas nécessairement - « *on a des volontaires, on n'a pas de bénévoles* »- même si la mission a pu constater chez certains professeurs un engagement qui dépasse les heures rémunérées.

Dans les collèges et lycées visités, l'aide ou l'accompagnement des élèves sont **souvent le fait des mêmes professeurs depuis des années**. Ils ont acquis un savoir-faire, ils ont des habitudes de fonctionnement, un intérêt pour les élèves les plus fragiles, ou une disponibilité qui les désignent automatiquement, d'année en année, pour reconduire leurs actions ou en investir d'autres. Cette situation est confortable pour tous les acteurs du système : le chef d'établissement, qui dispose ainsi d'une ressource humaine avérée ; les professeurs qui ne s'engagent pas, puisque d'autres le font ; les familles, qui ont des interlocuteurs connus et bien identifiés ; les professeurs volontaires eux-mêmes, qui, tout en faisant état de leur frustration devant l'échec scolaire, savent que l'institution ne semble pas toujours attendre grand chose de l'aide apportée aux élèves, donc que les exigences d'efficacité à leur endroit seront modestes.

La mission a relevé un fort contraste dans le degré d'implication des professeurs en charge des dispositifs d'aide : certains y consacrent du temps de préparation, cherchent des pistes nouvelles de travail pour les élèves, investissent énergie et courage dans le suivi d'élèves qu'ils ont à cœur de faire progresser ; d'autres font le minimum et leur pratique témoigne de leur manque d'adhésion réelle.

Il apparaît également que **les professeurs s'interrogent peu sur leur posture lorsqu'il s'agit d'aider les élèves**, posture qui serait finalement assez peu différente de celle qu'ils adoptent en cours. Les seules interrogations viennent de ceux qui sont amenés à assumer le tutorat d'un ou plusieurs élèves. Les professeurs – tuteurs que les inspecteurs généraux ont rencontrés sont convenus, en effet, qu'il n'est pas facile de « *changer de casquette* » quand on passe du statut de « professeur » à celui de « tuteur ». Les plus avancés dans la réflexion se sont dotés d'outils (fiche de suivi des élèves qui sert de navette entre le tuteur et les autres professeurs), ont dressé ensemble une typologie des difficultés (retards et absences, comportements, difficulté scolaire, mal-être) mais n'ont pas encore réussi à élaborer un protocole de prise en charge. Les autres s'en remettent à leur « *feeling* » pour apprécier chaque cas et faire ce qui leur paraît possible. L'observation de séances de « tutorat » et la discussion avec les professeurs-tuteurs a souvent révélé une double **confusion** : confusion entre tutorat et activités

de remédiation dans un champ disciplinaire ou méthodologique ; confusion entre tutorat et aide psychologique pour laquelle les professeurs ne se sentent pas vraiment compétents.

Le cas des professeurs référents en RAR, ou professeurs d'appui, est particulier puisque la définition du profil des postes sur lesquels ils se sont portés candidats inclut l'organisation des aides dans tous les cas, une partie de leur prise en charge voire l'animation des dispositifs et des ressources qui y concourent (les activités des assistants pédagogiques en particulier). Certains d'entre eux disent être considérés comme « professeurs spécialisés de la difficulté » par leurs collègues, ou se ressentent comme tels. Leur position particulière les conduit à développer certaines analyses parfois sévères sur leurs pairs : ils notent par exemple que le fait d'avoir à identifier les besoins des élèves et à préciser des réponses possibles (exigence pour bénéficier d'un « moyen supplémentaire ») est un obstacle à leur entière implication ; ils observent qu'il est toujours aussi difficile pour les autres professeurs d'accepter quelqu'un d'autre dans la classe alors que, pour eux, la co-intervention de l'assistant pédagogique serait la meilleure formule. Le risque de l'externalisation du traitement des problèmes existe dès lors que des professeurs sont recrutés sur profils particuliers.

3.3.3.1.2. Un manque de formation à la prise en charge de la difficulté

Les enseignants du second degré n'ont généralement pas suivi de formation dans le domaine de la pédagogie différenciée, de l'aide ou de l'accompagnement. Très peu ont participé à des stages académiques, le plus souvent limités au FLE en Français. Plusieurs chefs d'établissement disent regretter le **manque de culture et d'approches professionnelles de leurs professeurs par rapport à cette question de la difficulté, de ses causes, de son traitement**. D'aucuns ont d'ailleurs fait le choix d'organiser des formations d'initiative locale sur l'aide individualisée pour les enseignants.

La mission relève un paradoxe : alors que les professeurs disent ne pas être formés à la prise en charge de la difficulté scolaire, ils ne semblent cependant pas être fortement demandeurs de formation. D'abord, ils connaissent généralement mal le plan de formation (P.A.F.) de leur académie ; ensuite, lorsqu'une formation dédiée à l'aide existe (ce qui n'est pas si fréquent), elle est boudée par les professeurs, qui ne s'y inscrivent pas.

Certains formateurs tirent un enseignement de cette désaffection en optant pour une stratégie du détour, telle cette action de formation à l'accompagnement d'élèves timides par le théâtre en mathématiques, dissimulée derrière un titre de stage qui portait sur l'algèbre. Le professeur de collège qui a témoigné du grand intérêt de cette formation, qu'il met d'ailleurs en pratique dans les ateliers de remédiation qu'il anime, a confié aux inspecteurs généraux qu'il ne se serait jamais inscrit s'il avait connu la nature réelle du stage.

Les enseignants, dans ce domaine comme dans d'autres, s'en remettent à leur « vécu », à une **approche intuitive**, et, surtout, aux échanges informels entre pairs. Il est frappant de constater l'importance de ces conversations de salle des professeurs pour tout : pour fixer le contenu des dispositifs ; pour juger de l'efficacité de l'aide et du soutien pour les élèves concernés ; pour faire le lien entre les professeurs habituels de l'élève et celui ou ceux qui l'ont en soutien ; pour faire le lien entre les professeurs de soutien eux-mêmes, qui ne savent pas toujours ce que font les enseignants en cours, notamment dans les disciplines autres que la leur. La mission a également noté qu'en collège, il n'y a pas -ou si peu- de partage d'expérience avec les intervenants en SEGPA dont les compétences, souvent avérées, en

termes d'aide et de prise en charge des publics scolaires fragiles ne sont jamais mises à profit dans un cadre autre que celui de la SEGPA. Apparemment, les professeurs ne s'intéressent pas suffisamment à ce qui sort du champ de leur discipline pour avoir envie ou besoin de ce partage.

Le constat qui précède est crucial pour penser toute politique de formation, notamment en académie : si la formation est « transversale », les professeurs ne s'y intéressent pas ; si la formation est disciplinaire, les professeurs s'y intéressent davantage mais le caractère disciplinaire peut réduire le champ de cette formation donc son impact.

La modestie, pour ne pas dire la faiblesse, de la formation initiale sur la question des apprentissages, cumulée au manque d'intérêt d'une part significative du corps enseignant pour la formation continuée, doit interroger l'institution car **ces carences expliquent, en grande partie, la difficulté à faire évoluer les pratiques pédagogiques les plus communes.**

3.3.3.2. Les personnels non-enseignants : un rôle essentiel dans la mise en œuvre des dispositifs

3.3.3.2.1. Les assistants pédagogiques et les assistants d'éducation

Bien des formules d'aide et d'accompagnement ne peuvent fonctionner que parce qu'elles reçoivent l'appui de personnels autres qu'enseignants, assistants pédagogiques et assistants d'éducation en particulier.

Dans le second degré, le soutien et l'aide aux devoirs dans le temps scolaire sont développés majoritairement par les assistants pédagogiques. Dans certains établissements, cela peut représenter jusqu'à deux tiers de leur temps, le reste étant dédié à la vie scolaire. Dans d'autres, l'équipe de direction a opté pour une « spécialisation » dans des tâches pédagogiques (soutien, surveillance des devoirs de contrôle et même participation à quelques activités pédagogiques), les assistants pédagogiques n'étant mobilisés ni au niveau de la vie scolaire, ni pour des tâches administratives. En LEGT, il est rarement fait appel aux assistants pédagogiques pour l'aide individualisée stricto sensu ; toutefois ceux-ci, là où ils existent, assurent souvent de l'aide aux devoirs et de la surveillance de devoirs communs : ils fonctionnent dans les heures d'étude, les moments de vacance dans l'emploi du temps, au CDI, à la demande des élèves. Lorsque les élèves se présentent, ils se répartissent en fonction de leurs demandes s'il n'y a pas de prescription des enseignants. Certains lycées veillent à ce qu'un assistant pédagogique à compétences littéraires et un assistant pédagogique à compétences scientifiques assurent conjointement une présence dans l'établissement. Dans un lycée de l'académie de Lille, les assistants d'éducation assurent, aux côtés ou en complément des professeurs, du soutien pédagogique, essentiellement d'ordre méthodologique mais qui peut prendre une autre importance quand il s'agit par exemple de contribuer à l'entraînement à l'oral de l'épreuve anticipée de français en classe de première. Dans ce lycée, leur implication était si forte que deux congés de maternité ont désorganisé cette année un « centre de ressources ». Par ailleurs, les assistants pédagogiques interviennent pour une part importante dans l'accompagnement éducatif, après la classe, dans les lycées de l'éducation prioritaire.

L'adhésion des élèves est variable ; ils perçoivent les assistants pédagogiques comme plus proches d'eux, par l'âge, d'autant qu'ils ne sont pas susceptibles de les noter ou de les

sanctionner. La qualité de la relation personnelle et pédagogique qui s’instaure parfois peut déboucher sur des résultats intéressants.

Les assistants pédagogiques sont souvent basés en salle des professeurs, où ils disposent généralement de casiers, et ils peuvent préparer leurs aides en concertation avec les enseignants. Dans certains établissements visités, situés en RAR, on organise des temps de travail encadrés par les professeurs d’appui pour des échanges et des analyses de pratiques. Cette configuration, propre à l’éducation prioritaire, n’est pas répandue. **L’accompagnement des assistants pédagogiques est le plus souvent réduit à sa plus simple expression** : les enseignants indiquent les axes de travail à suivre en soutien, à charge pour les assistants pédagogiques de les mettre en œuvre comme ils le peuvent. Par exemple :

Les enseignants repèrent les élèves, établissent un diagnostic et donnent les axes de travail aux assistants pédagogiques chargés de la mise en œuvre du soutien : « *Lors du soutien, on revient sur les bases, dont certaines remontent au collège avec exercices d’application sur place, complétés par des devoirs à faire en plus.* »

Un LEGT, académie d’Aix-Marseille

Lorsqu’il s’agit d’aide aux devoirs dans le cadre de l’accompagnement éducatif au collège, les assistants d’éducation sont généralement **livrés à eux-mêmes** et se débrouillent comme ils le peuvent en l’absence d’un guidage effectif des enseignants, mais on a vu des exemples contraires où ils sont au contraire déterminants. Ils ne savent pas toujours ce qui s’est fait en cours, on ne leur propose pas de protocoles de travail disciplinaires, on ne leur donne jamais d’indications sur les méthodes d’aide qu’ils pourraient appliquer au bénéfice des élèves : ils agissent au coup par coup, tâtonnent et font ce qu’ils pensent être le mieux, avec un public plus ou moins facile. Un exemple avec le témoignage de cet assistant d’éducation en collège :

Témoignage écrit d’un assistant d’éducation en collège

Académie de Rennes

18 élèves concernés dont 1 venant de l’extérieur (un lycée professionnel). Pour les niveaux de 6^e, 5^e, 4^e, il s’agit d’une aide aux devoirs. Les élèves viennent pour travailler dans un environnement un peu plus calme que celui de la permanence, et avec une personne qui a pour seule tâche de les aider. « *Pour certains élèves, il s’agit plutôt de revoir les bases qui font défaut. En 3^e, il s’agit plutôt de les familiariser avec leur examen final qu’est le brevet. Il s’agit presque essentiellement de sujets de brevet que nous faisons ensemble. Etant plus à l’aise avec les matières scientifiques, celles-ci orientent forcément mes aides dans ces domaines. Les sujets de brevets sont essentiellement des sujets de mathématiques et quelquefois des sujets d’histoire-géographie. Il s’agit de leur donner des méthodes de résolution d’exercice. En revanche je suis ouvert à tout exercice ou cours qu’ils n’auraient pas compris ou qu’ils voudraient revoir. Le problème rencontré le plus fréquemment est le problème des élèves ne désirant pas venir. Ce sont des élèves dont les parents les ont inscrits mais qui eux, personnellement (les élèves), ne veulent pas venir. En début d’année je les prenais. Ils trouvent alors tous les prétextes pour ne pas travailler, pas de devoirs, pas de matériels. Ces élèves, dans un sens, perturbent l’heure et du coup l’objectif d’une heure plus calme est moins respecté* ».

Il revient finalement aux assistants pédagogiques et aux assistants d'éducation la prise en charge, sans formation particulière ni soutien marqué des enseignants, de l'assimilation des savoirs, de la consolidation (voire de l'apprentissage) des démarches intellectuelles utiles à l'acquisition de ces savoirs, de la remédiation à des difficultés ou des échecs installés depuis des années.

3.3.3.2.2. Les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'orientation psychologues

L'implication d'équipes de vie scolaire ou de conseillers principaux d'éducation (CPE) et de conseillers d'orientation psychologues (COP) plus isolément, en particulier pour les actions de tutorat est souvent très significative. Par exemple, dans un lycée de l'académie de Lille qui accueille un public défavorisé et où l'engagement individuel et la cohésion des enseignants font défaut, c'est à l'initiative et grâce à l'engagement constant de l'équipe de vie scolaire (CPE et assistants d'éducation) qu'est né et vit un projet *Réussir en seconde* qui associe les enseignants dans certaines phases. Il consiste essentiellement à offrir aux élèves de seconde un accueil adapté puis un accompagnement personnalisé tout au long de l'année. Une « cellule de veille » avec médecin et assistante sociale est réunie en cas de problèmes dans les situations personnelles ou dans l'histoire scolaire antérieure. Un conseil de classe intermédiaire se tient avant les congés de Toussaint, sans notes, mais avec des appréciations sur les comportements et les compétences (intérêt pour la matière, travail et participation en classe, travail personnel, compréhension et concentration). Durant l'année, sont proposés des « mini-stages d'orientation » (visite durant une demi-journée de toutes les filières du lycée par groupes suivie d'échanges sur les observations), du soutien individualisé le mercredi après-midi (ou pendant les « trous » de l'emploi du temps, ou encore au centre de ressources) pris en charge par des assistantes pédagogiques, une heure de vie scolaire hebdomadaire, animée par un assistant d'éducation référent pour chaque classe (distincte de l'heure de vie de classe confiée au professeur principal), un module de remobilisation pour certains élèves en milieu d'année, pris en charge par les COP. Les effets s'expriment surtout dans la vie de l'établissement mais on note aussi une détection plus précoce des difficultés, une amélioration de l'estime de soi, une (re)définition des projets des élèves. Il y aurait ainsi moins d'élèves qui « ne trouveraient pas leur place au lycée ». Les données sur l'orientation de ces trois dernières années marquent une baisse sensible de redoublements et des réorientations en voie professionnelle et une augmentation des passages en 1^{ère} STI ; cette amélioration qui ne peut être rapportée à aucune action en particulier constitue cependant un indice à prendre en compte.

3.3.3.2.3. Le regard et l'apport des partenaires en matière d'accompagnement

En fonction du contexte local, des partenariats construits entre l'établissement et des structures diverses (associations, universités ou grandes écoles, clubs sportifs, ...), des **intervenants extérieurs** sont largement mobilisés dans le cadre d'activités de type culturel ou sportif mais aussi dans l'accompagnement périscolaire des élèves (aide aux devoirs, lecture). Institutionnels (Centre d'information et d'orientation – Mission générale d'insertion - Université) ou expression d'une collectivité territoriale (représentants du contrat urbain de

cohésion sociale - délégué du préfet...), ils répondent souvent favorablement aux propositions de coopération que leur lancent les chefs d'établissement. C'est net pour le LEGT, qui n'est pas un monde naturellement ouvert sur l'extérieur, particulièrement à l'endroit des partenaires de la politique de la ville.

Les partenariats fournissent l'occasion d'ouvrir l'école sur son environnement mais aussi de tisser une continuité entre les différentes étapes de la formation d'un élève. C'est particulièrement net en LEGT ou en LP, où les conventions entre établissements scolaires et structures de l'enseignement supérieur mais aussi entreprises se multiplient. Les projets ont en commun de viser l'élargissement des perspectives d'orientation des élèves, de les aider à se projeter vers l'enseignement supérieur long et/ou vers des carrières par la connaissance de mondes professionnels divers. Toutes ces actions sont conduites en partenariats et permettent de sortir les élèves de leur quartier, initiative qu'ils apprécient.

Les universités, les grandes écoles, les laboratoires de recherche, s'engagent dans des actions communes destinées aux enseignants ou aux élèves, pratiquent un accompagnement individuel des élèves sous forme de tutorat assuré par des étudiants. Les parrainages ont pour objet de fournir un soutien moral aux filleuls, d'améliorer leurs méthodes de travail, de les aider dans leurs choix académiques, de favoriser leur insertion professionnelle, voire de stimuler leur expérience de l'Europe.

Les intervenants extérieurs, dont l'apport doit être pensé et construit en adéquation réelle avec les objectifs pédagogiques poursuivis par l'école, peuvent constituer une vraie richesse humaine, susceptible de faire évoluer les enseignants. Tel ce cas, cité par une principale de collège, d'un intervenant (brevet d'Etat) d'escalade dont l'approche pédagogique affinée a beaucoup apporté à l'enseignant d'EPS dans la construction du projet. Ces partenaires sont précieux également en ce qu'ils rappellent souvent aux acteurs du monde scolaire la nécessité de travailler sur des diagnostics partagés et d'unir leurs efforts et leurs moyens.

3.3.4. L'évaluation : entre désert théorique et désarroi pratique

Quelle est l'efficacité des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves et comment la mesurer ? **La mission n'a pu que constater le flou qui entoure la mesure de l'efficacité**, chez les chefs d'établissement comme chez les enseignants.

3.3.4.1. L'épineuse question des indicateurs

A priori, les seuls indicateurs qui devraient être retenus sont ceux qui permettent de vérifier les progrès accomplis, la maîtrise des compétences attendues, la réussite aux examens, la poursuite de la formation avec le bagage nécessaire au succès, et, pourquoi pas, l'épanouissement d'élèves heureux d'apprendre, qui se sentent bien dans une école faite pour tous mais adaptée à chacun. Ce sera la part d'utopie de ce rapport. Dans les faits, on s'aperçoit qu'il est difficile d'apprécier les bénéfices réels de cette prise en charge des élèves, soit parce que ces bénéfices sont peu perceptibles, soit parce qu'ils se révèlent peu quantifiables et que le niveau qualitatif reste complexe à mesurer.

Plusieurs interlocuteurs de la mission ont évoqué **l'absence de pertinence d'indicateurs quantitatifs sur le sujet** ; la mesure de l'absentéisme ou des incivilités ne semble pas non plus tout à fait adéquate. On évoque des données difficilement quantifiables comme le climat

de l'établissement, la qualité de la relation élève-professeur, le rapport de l'élève à l'école. Chacun se dit qu'il vaut mieux faire en étant incertain des résultats que de ne rien faire du tout. En fait, personne ne semble savoir comment mesurer l'efficacité de ces dispositifs en dépit de la pression « évaluationniste » exercée à tous les niveaux, pression qui n'aide pas toujours les enseignants à comprendre ce que l'on attend d'eux. Il y a, en particulier, une tendance à produire des évaluations qui portent sur les actions conduites plus que sur les acquis des élèves (effets de l'aide et mesure du progrès).

3.3.4.2. *Des effets surtout sensibles dans la relation élèves-professeurs*

Les progrès des élèves confrontés aux évaluations ou aux **examens** peuvent parfois être quantifiés. Tel principal indique ainsi que, dans son collège, l'aide aux devoirs en 3^{ème}, axée sur la préparation du DNB en français, en mathématiques et en histoire-géographie, a permis d'améliorer les résultats de manière notable avec, en trois ans, un passage de 65 % à 81,1 % de réussite. Plus prosaïquement, un autre juge, pour sa part, que « *l'évaluation de ces dispositifs se réalise en partie dans les résultats du DNB, les chiffres de l'orientation post-3^e et le nombre et le type d'incidents en classe ou relevant de la vie scolaire* ». Pour un troisième enfin, lorsqu'il y a réussite, et il perçoit cela comme l'exception, c'est qu'on est passé « *par la collaboration avec les parents* ».

Mais l'apport de l'aide reste le plus souvent difficile à estimer. Un professeur de LEGT affirme : « *Avec nos yeux d'experts, nous voyons les élèves progresser même si ce n'est pas visible dans les notes* ». De fait, les professeurs évoquent rarement un impact positif de l'aide dans les résultats « chiffrés » de leurs élèves, sauf lorsque l'aide porte sur des savoirs et savoir-faire de base, instrumentaux, en début de scolarité obligatoire. Ils se réfèrent plutôt à un gain en termes d'intérêt des élèves, de prise de confiance, notamment pour les timides. Les enseignants font des **constats qualitatifs positifs sur les effets de ces actions, essentiellement observés sur le comportement des élèves** (meilleure estime de soi, meilleure motivation), sur l'amélioration des relations professeurs – élèves (« *ils apprennent à avoir confiance en nous* »), sur le climat dans l'établissement et, de manière générale, sur l'amélioration de la scolarité des élèves. Les professeurs sont sensibles aux retours des élèves : « *les élèves viennent avec plaisir, c'est un autre état d'esprit. C'est un nouvel adulte qui les encadre. Ils cohabitent avec d'autres élèves, c'est efficace pour la socialisation. Les élèves le prennent comme un bon moment. Pour les élèves en grande difficulté : pas de miracle, mais les effectifs plus faibles sont positifs. Ils sont en perdition pour des raisons scolaires mais aussi sociales : on peut parler d'autre chose pendant l'atelier. On leur donne une autre image de l'enseignement et de la vie au collège. Importance du relationnel et de la disponibilité pour l'élève. On court avec les programmes, on peut prendre le temps sinon on court tout le temps. On ne peut pas sauver tout le monde mais on peut repêcher des élèves. Les élèves redécouvrent des professeurs mais l'inverse aussi* » (un professeur d'arts plastiques en collège, académie de Nancy-Metz).

Lorsque les enseignants remarquent une plus-value en termes de résultats en classe ou aux examens, **les effets de l'aide sont surtout sensibles pour les élèves en difficulté moyenne sur des apprentissages ponctuels**, qui parviennent à tirer parti de l'accompagnement dont ils ont bénéficié.

RESUME :

L'ensemble des dispositifs d'aide prévus par la réglementation est mobilisé dans les établissements du second degré ; s'y ajoutent des dispositifs propres aux établissements, héritages d'actions conduites dans le passé et que l'on conserve, ou adaptations particulières des organisations prévues par l'institution. L'ensemble tient souvent d'un empilement dont la cohérence est peu visible.

Plusieurs points d'alerte méritent attention et appellent des régulations :

- Les élèves les plus en difficulté sont inégalement pris en charge et les solutions qu'on leur propose seraient à redéfinir.
- Le contenu réel de l'aide aux élèves est souvent inférieur aux besoins et rarement contrôlé.
- L'aide et l'accompagnement sont déconnectés du cours habituel et ne sont pas intégrés à une stratégie globale de suivi de l'élève dans ses apprentissages.
- La professionnalisation des enseignants n'est pas à la hauteur des besoins : insuffisamment armés pour établir un diagnostic précis, peu enclins au travail en équipe, installés dans une logique d'activités dont l'efficacité doit être interrogée, démunis quant aux stratégies d'aide à mettre en place pour répondre vraiment aux besoins des élèves, les enseignants doivent être formés pour enrichir les modalités de la prise en charge des élèves (contenus, stratégies, attitude aidante).
- L'évaluation sous toutes ses formes (effets pour chaque élève, effets plus systémiques) reste un point faible notoire.
- L'accompagnement des personnels et le suivi des actions sont insuffisants, notamment sur le volet pédagogique de la mise en œuvre des dispositifs.

4. BILAN ET PERSPECTIVES

Après un bilan des principaux constats, cette partie du rapport présente un ensemble de réflexions en relation avec les améliorations à rechercher dans la mise en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement afin d'accroître leur efficacité ainsi que les préconisations liées.

Ces réflexions portent sur :

- le choix des mots, en liaison avec la finalité des dispositifs ;
- le choix des élèves et des actions à entreprendre pour des élèves à besoins différents ;
- la professionnalisation des acteurs ;
- le pilotage, l'accompagnement pédagogique et l'évaluation des dispositifs.

4.1. La mise en œuvre des dispositifs : un bilan mitigé

La mission dresse un constat mitigé de la pertinence et de l'efficacité des dispositifs compte tenu d'un ensemble de problèmes méthodologiques éludés ou non résolus même s'il existe des réussites locales qui sont souvent le fait d'équipes ou de personnalités remarquables. Les principales faiblesses peuvent être résumées ainsi :

- **les destinataires des aides ne sont pas toujours ceux qui en ont le plus besoin** : dans les écoles, les élèves les plus faibles sont parfois exclus parce que les enseignants préfèrent concentrer les moyens sur la difficulté légère ou moyenne considérant qu'ils ne peuvent « réparer » la très grande difficulté ; dans les collèges, malgré l'affichage, certains ne semblent pas, en pratique, donner clairement la priorité aux élèves les plus faibles, notamment en 6^{ème} et en 5^{ème}. A tous les niveaux, les problèmes de la difficulté lourde, installée parfois depuis des années, restent le plus souvent sans solution ; s'ajoutent des problèmes de comportement qui rendent leur prise en charge encore plus compliquée ;
- **le savoir-faire des enseignants en matière d'aide aux élèves est insuffisamment développé** : trop souvent, et surtout dans le second degré, les enseignants, ignorants des mécanismes de l'apprentissage scolaire, reproduisent en « aide » ce qu'ils font habituellement en cours, faisant le choix de méthodes qui ne sont adaptées qu'à une minorité des élèves dont ils ont la responsabilité ; mêmes choix, mêmes effets : on fait du surplace. Pour les diagnostics de situation, même s'ils parlent de « tests », d'évaluations de début d'année ou/et d'étapes, de difficultés repérées dans le travail produit, ils en ont une approche globale assimilant résultats faibles et difficultés sans plus chercher à identifier ou qualifier le problème ; faute d'un diagnostic précis, la réponse est approximative ou stéréotypée. Face au manque d'outils adaptés dont l'usage permettrait de remédier aux problèmes, des professeurs produisent des documents (les sites de circonscription, départementaux et académiques l'attestent parfois) mais les plus nombreux s'approvisionnent (formations, sites ressources, etc.) sans toujours s'appropriier les critères d'utilisation qui font la pertinence et l'efficacité des ressources qu'ils adoptent. Le mode d'action des professeurs traduit une bonne volonté qui ne peut suppléer le manque de professionnalité ;
- **les professeurs ont des difficultés à centrer leur attention en priorité sur l'élève, à pratiquer l'individualisation ou la personnalisation**. Dans le premier degré, on a noté l'attachement au travail avec des groupes d'élèves traités comme de petits collectifs ; dans le second degré, le faible effectif comme le dédoublement sont a priori considérés comme de bonnes formules pour des élèves faibles et pour l'enseignant face à ces élèves. Sans mode opératoire adapté, ce ne sont pas des conditions suffisantes. Il est symptomatique que, interrogés sur l'impact des dispositifs d'aide et d'accompagnement, les professeurs rencontrés dans le second degré aient presque toujours cité en premier l'impact des dispositifs ... sur leur confort de travail (le plaisir d'être avec des faibles effectifs est systématiquement mentionné ; l'intérêt de pouvoir aborder dans les projets des thèmes qu'ils apprécient eux-mêmes) ;

- **la formalisation des projets, surtout dans le second degré, le suivi pluriannuel des parcours et la « mémoire organisée » de l'aide sont faibles.** Il n'y a pas (ou très peu si l'on excepte des programmes personnalisés de réussite éducative) de « projet d'aide » formalisé, écrit, construit avec l'élève dans le second degré ; a posteriori, il n'y a pas de traces, pas de bilan ordonné pour l'élève de ce qui a été travaillé et appris même si les professeurs gardent trace de ce qui a été fait. Les élèves n'ont aucun suivi matérialisé qui leur permettrait d'anticiper ou de récapituler leur parcours, d'en parler avec leurs professeurs quand ce ne sont pas ceux de l'aide personnalisée. L'absence d'écrit assimile les activités réalisées à quelque chose qui « ne compte pas », d'autant plus qu'il n'y a pas de note (ce qui en l'occurrence est normal). Ces carences sont nettement moins nombreuses à l'école primaire. De manière diachronique, à chaque niveau scolaire, on agit au coup par coup ; ainsi il n'y a pas de possibilité d'évaluation dans la durée du bénéfice de l'aide ou du suivi appliqués à l'élève. Cette problématique pourrait évoluer si on entrait vraiment dans une logique de validation d'acquis et non de notations ponctuelles et ajoutées ;
- **le manque de cohérence globale et de travail collectif des professeurs nuit à l'efficacité.** Dans beaucoup d'écoles et d'établissements, les nombreux dispositifs d'aide donnent l'impression d'une certaine dispersion. Leur mise en place peut induire un « dédouanement » des enseignants qui sont ainsi invités à envisager des « à-côtés » des pratiques pédagogiques habituelles, sans avoir à remettre celles-ci en cause. Dans le second degré, du fait de leur formation strictement disciplinaire, les professeurs ne parviennent pas à penser la difficulté scolaire en dehors de leur discipline. Les actions d'aide et d'accompagnement pertinentes s'inscrivent en général dans des « projets » qui restent très souvent conçus comme des « opérations » ajoutées aux enseignements ordinaires ;
- **l'évaluation de l'impact des dispositifs est souvent inexistante ou très partielle.** Les professeurs évoquent rarement un impact positif de l'aide dans les résultats « chiffrés » de leurs élèves, sauf lorsque l'aide porte sur des savoirs et savoir-faire de base, instrumentaux, en début de scolarité obligatoire. Ils se réfèrent plutôt à un gain en termes d'intérêt des élèves, de prise de confiance, notamment pour les timides. Les enseignants font des constats positifs sur les effets de ces actions, essentiellement observés sur le comportement des élèves (meilleure estime de soi, meilleure motivation), sur l'amélioration des relations professeurs – élèves, sur le climat dans l'établissement. Lorsque les enseignants remarquent une plus-value en termes de résultats en classe ou aux examens, les effets de l'aide sont surtout sensibles sur des apprentissages ponctuels pour les élèves en difficulté moyenne, qui parviennent à tirer parti de l'accompagnement dont ils ont bénéficié.

4.2. Finalités des dispositifs et vocabulaire mobilisé : un besoin de clarification

L'usage des mots, qui n'est jamais neutre, gagnerait à la sobriété et à la cohérence : **sobriété** car la succession d'appellations pour des dispositifs à finalités équivalentes décourage les enseignants qui voient leurs efforts d'adaptation antérieurs invalidés avant de se rendre compte que les changements sont minimes ou bien qui s'enfoncent dans des routines sans s'interroger (« *on le faisait déjà* ») ; **cohérence** car il est difficile de se représenter les différences entre des dispositifs aux appellations très proches et compliqué de changer de mot quand on change de niveau pour parler de la même chose.

Parmi l'abondance lexicale relative à la désignation des dispositifs, soulignée en première partie, deux couples de mots méritent particulièrement d'être clarifiés : d'abord et essentiellement, «aide - accompagnement», puis secondairement, les adjectifs «individualisé - personnalisé», associés aux substantifs précédents (ou les noms «individualisation – personnalisation»).

4.2.1. Aide et accompagnement

Il conviendrait que l'on adopte des termes identiques pour qualifier des dispositifs à finalité équivalente aux divers niveaux du système et que l'on stabilise les appellations. Cette question n'est pas purement formelle. C'est en effet de la section des petits en maternelle jusqu'au baccalauréat que des dispositifs d'aide et d'accompagnement sont ou seront proposés aux élèves. Pour la clarté des échanges avec eux et avec leurs familles, il serait bon de fixer l'usage de quelques termes, « aide » et « accompagnement » en tout premier lieu et, pourquoi pas, « soutien », « tutorat ».

4.2.1.1. Aide et accompagnement : des registres variés de réponses

Le terme « **aide** » s'applique plutôt à des actions à visée « réparatrice » (non thérapeutique dans le champ scolaire). Aider, c'est intervenir en faveur d'un autre en joignant ses efforts aux siens avec, plus ou moins implicitement, l'idée que l'aide est la condition de l'efficacité ou de la réussite de l'aidé. Les formes de l'aide peuvent être variées, guidant plus ou moins étroitement le(s) sujet(s) aidé(s), dans des groupes ou individuellement. Les objets sur lesquels on peut apporter des aides sont aussi très divers : maîtriser des connaissances, mobiliser des connaissances, mettre en œuvre des savoir-faire (méthodologiques, comportementaux, etc.), accéder à des informations... Il peut y avoir des aides « spécialisées » dispensées par des spécialistes. Dans tous les cas, les personnels concernés doivent être formés à des techniques adaptées et à la « relation d'aide ».

Si la relation d'aide suppose de l'empathie avec le sujet aidé, le sens et l'objectif de l'aide relèvent souvent de l'initiative et du projet de celui qui aide, même s'il est souhaitable que ce projet soit partagé. C'est particulièrement le cas de l'aide aux apprentissages où l'aidant (le maître) est mieux placé que l'élève pour déterminer les objectifs et les modalités de l'aide, que l'élève, surtout jeune, peut difficilement concevoir. Les personnels qui aident ont des connaissances, des compétences, des responsabilités institutionnelles également, au nom desquelles ils peuvent intervenir pour contraindre les aidés dans leur intérêt. Il leur revient alors de faire partager leur projet à l'élève ou au petit groupe des élèves qui requièrent la même forme d'aide.

C'est par cette importance de la relation d'aide que l'apparement se fait avec **l'accompagnement** en général : l'action est fondée à partir de la situation de l'autre, en vue d'un objectif qui lui est imposé dans la situation scolaire où il se trouve ou bien d'un objectif qu'il s'est donné, dans le cadre d'un projet d'orientation par exemple.

Toutefois, si l'aide est l'une des formes de l'accompagnement, ce terme, stricto sensu, comporte moins de directivité que l'aide. Le mot est de la même famille lexicale que « compagnon », « compagnonnage » ; il désigne une relation entre pairs, non hiérarchique. Il valorise les connotations de relation et de cheminement : l'accompagnateur est au service de l'accompagné, même s'il reste garant, surtout dans l'univers de la formation initiale, d'un cadre dans lequel s'effectue le chemin. La différence avec la notion d'aide est sensible sur deux points essentiels : la définition du but, de l'objectif appartient d'abord au sujet accompagné, l'accompagnateur doit « se couler » dans le projet de l'accompagné. De ce fait, l'accompagnement ne peut être qu'individuel, alors que l'aide peut être dispensée à plusieurs bénéficiaires en même temps. La seconde différence réside dans le fait que l'accompagnement doit généralement s'inscrire dans une certaine durée, alors que l'aide peut être plus ponctuelle. L'accompagnateur observe, procède par entretiens et questionnements, stimulant ainsi la réflexion, et intervient concrètement dans le cours des choses par l'organisation de situations favorables à la réussite du projet de l'accompagné en ayant la visée, plus lointaine, de travailler aussi à son émancipation : *« Il s'agit donc de fournir à l'interlocuteur les conditions, non seulement de développer de nouvelles ressources qui l'aident à faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve mais qui lui permettent, grâce à l'enrichissement de son expérience, de procéder de manière tout aussi autonome à d'autres changements »*¹⁴. Logiquement, puisque dans l'accompagnement les deux doivent pouvoir s'accorder, il devrait y avoir possibilité de choix, et pour l'accompagnateur et pour l'accompagné, donc volontariat, alors que l'aide peut être « imposée » d'abord, même si son utilité doit pouvoir être comprise.

Depuis quelques années, **les formes de l'accompagnement se diversifient**. Le **tutorat** est ancien, à la croisée de la logique éducative et de la logique productive avec cette position spéciale du tuteur, ni enseignant, ni substitut de parent ; le « **mentoring** » s'apparente beaucoup au tutorat si ce n'est que le « mentor » est presque nécessairement un guide expérimenté alors que le tuteur peut avoir juste un peu plus d'avance que le tuteur. Le « **coaching** » est plus récent ; ce sont les performances, l'efficacité qui en sont les visées essentielles même si deux figures se disputent le rôle du « coach » : l'entraîneur, qui recherche la réussite, l'atteinte d'objectifs précis et peut procéder de manière très directive voire manipulatrice et le maïeuticien, qui recherche plutôt une plus grande réflexivité et apporte un soutien méthodique mais non directif. Dans le système éducatif, les premières formules de « coaching » semblent liées à la préparation de grandes échéances que constituent les examens et concours.

4.2.1.2. *Aide et accompagnement : des différences selon les niveaux (école, collège, lycée)*

S'il semble sage de plaider pour une acception stabilisée des termes, afin de faciliter la communication avec les élèves et les familles, et entre professionnels de l'éducation, il paraît non moins raisonnable de distinguer ce qu'il est possible et souhaitable d'envisager aux divers niveaux de la scolarité.

¹⁴ Cf. Recherche et formation, N°62, 2009 – M. PAUL, *Autour du mot Accompagnement*, p. 97.

Les jeunes enfants ont besoin de guidage, donc d'aide ; mais les plus en difficulté ont aussi besoin d'accompagnement, notamment pour que les réponses apportées à leurs besoins aient une bonne continuité dans le temps, pour qu'un témoin de leur évolution puisse les aider à la percevoir, à la valoriser. Ils gagneraient à avoir **un adulte référent**, une sorte de « tuteur » garant de l'engagement collectif de l'école et interlocuteur de leurs parents (ou représentants légaux). Ces derniers n'auraient pas l'impression de devoir affronter sans cesse de nouveaux interlocuteurs à qui raconter leurs problèmes, poser des questions ; la responsabilisation de l'école serait plus forte si un même individu devait répondre régulièrement, d'année en année, du profit pour l'enfant des aides apportées. Qui serait idéalement cet interlocuteur ? Un enseignant de l'école, bien sûr volontaire et formé pour ce suivi personnalisé, mais ce pourrait être aussi, en particulier dans les zones où se concentrent les problèmes, un des maîtres supplémentaires affectés sur profil et sur projet.

Cet accompagnateur pourrait aussi assurer le lien entre l'école élémentaire et le collège et passer le relais à un homologue : dans le second degré, la variété des personnels de l'établissement permet plus de choix. Dans la période délicate de l'adolescence, l'avis de l'élève serait sans doute à prendre en compte. La désignation d'un « tuteur » prend une importance particulière quand il faut engager des projets pour le futur et que la question de l'orientation se pose.

4.2.2. Individualisation et personnalisation

S'agissant de l'enseignement, **l'individualisation** consiste à adapter l'action pédagogique aux intérêts, aux aptitudes, aux besoins d'un élève. La forme idéale se réalise dans le préceptorat ou la leçon particulière, qui met face à face le maître et l'élève. Mais ce n'est pas la forme d'individualisation compatible avec un système d'enseignement collectif comme le nôtre où règne quasiment la règle des trois unités (lieu : la salle de classe ; temps : l'année ; action : l'enseignement du même programme à tous). Il est demandé aux enseignants d'organiser leur enseignement de manière à ce que, à certains moments, ils puissent adapter leur action aux besoins individuels, au sein de la classe ou en constituant des groupes réduits d'élèves. L'individualisation suppose que la situation du sujet ait été analysée : c'est particulièrement vrai dans le cas de l'aide, qui ne peut être efficace que si les difficultés d'apprentissage ont été précisément identifiées, les besoins précisés. L'individualisation est un processus pédagogique à l'initiative du maître ; ce n'est pas l'élève qui individualise l'enseignement, étant entendu que l'apprentissage est forcément le fait de l'individu qui apprend.

Quelle différence alors avec **la personnalisation** ? L'individu se définit essentiellement par son caractère d'unicité, par opposition au collectif. Une personne se définit aussi par sa singularité et, de façon plus globale, par l'ensemble de ses caractéristiques, physiques, intellectuelles, affectives, culturelles, relationnelles. Dans le champ éducatif, la personnalisation impliquerait donc la prise en compte de la personne dans son ensemble. L'approche est plus relationnelle, plus ajustée. Les spécialistes de la question en formation des adultes, mais aussi dans le domaine de la justice où l'on distingue individualisation et personnalisation des peines, évoquent la différence entre « prêt-à-porter » et « sur mesure » pour illustrer ce qui sépare « individualisation » et « personnalisation ».

Mais il est un autre aspect de la personnalisation. Dans le langage courant moderne, c'est par ce terme que l'on nomme la démarche d'appropriation d'un produit de consommation : on personnalise son ordinateur. Si l'on prend en compte cette dimension, la personnalisation dans le système éducatif pourrait signifier non seulement que l'action éducative doit chercher à s'adapter aux caractéristiques personnelles de chaque élève, mais que celui-ci pourrait aussi avoir un rôle plus actif, en formulant des demandes à l'établissement de formation, en fonction de ses besoins et aspirations. Sur le site EDUSCOL, l'accompagnement personnalisé est ainsi défini : « *La démarche de l'accompagnement personnalisé nécessite de partir des compétences de l'élèves et de ses besoins pour l'aider à construire et à maîtriser son parcours de formation et d'orientation. L'accompagnement personnalisé met en synergie le projet de l'élève, le projet de l'équipe éducative et le projet de l'établissement* ». Le rôle actif de l'élève est ici bien souligné.

Recommandation :

Simplifier et stabiliser le vocabulaire :

- réserver le terme « d'aide individualisée » à des actions, plus ou moins courtes, relatives aux apprentissages et ciblant des élèves éprouvant des difficultés à assimiler les apprentissages en cours ;

- réserver le terme « accompagnement personnalisé » au suivi au long cours du parcours d'un élève par un enseignant (tuteur) ou par une petite équipe ; cet accompagnement inclut la notion d'aide, mais aussi d'écoute, de conseil, de stimulation, d'approfondissement, d'éveil au projet d'orientation...

- réserver le terme « remise à niveau » à des actions, plus ou moins longues, de compensation de lacunes relatives aux apprentissages instrumentaux de base, visant les élèves en grande difficulté.

Ces actions ne sont pas exclusives les unes des autres, mais il est bon de les distinguer dans leur dénomination.

4.3. Un éventail de réponses institutionnelles pour des élèves aux besoins différents

Les dispositifs d'aide additionnels à l'enseignement ordinaire sont destinés aux élèves considérés comme « en difficulté », en écart, pour des raisons diverses, avec ce qui est perçu comme la norme, à savoir l'élève apte à suivre le parcours standard et à en tirer un profit en termes de formation et de certification. L'accompagnement éducatif, non généralisé dans le premier degré, a des finalités plus larges de compensation, ou d'enrichissement du parcours : les enfants et adolescents bénéficiaires peuvent manquer de la disponibilité d'un encadrement éducatif familial aux moments concernés, ils peuvent aussi manquer des conditions favorables pour mener à bien les travaux attendus par l'école hors du temps scolaire et pour pratiquer des activités de nature variée contribuant à leur formation ou leur culture personnelle.

C'est cet ensemble qui est discuté dans ce sous-chapitre : qui sont les élèves pour qui les dispositifs institutionnels sont prévus ? Ces dispositifs sont-ils pertinents, suffisants et mis en œuvre de manière optimale ?

4.3.1. *La difficulté scolaire : la nécessité de diagnostics précis et de prises en charge précoces*

4.3.1.1. *Le périmètre mouvant de la difficulté*

La « difficulté » est dans le décalage par rapport à un système d'attentes que l'on peut résumer ainsi : un niveau à atteindre, un élève « idéal » supposé pouvoir l'atteindre. Mais dans la manière d'évoquer cette situation, règne la plus grande confusion. Quand on dit que tel élève « a des difficultés », suit en général un complément qui précise le domaine : en lecture, de mémorisation, avec les nombres décimaux, de transferts des acquisitions. S'il est dit qu'un élève « est en difficulté », l'appréciation est souvent plus globale : en mathématiques, à l'oral, l'écrit, etc. **Avec les « difficultés », on est tantôt seulement dans le registre des symptômes** : on parle des résultats scolaires, des erreurs, du travail non fait, de l'absentéisme, des comportements d'opposition... **tantôt dans celui des causes**. On invoque alors des problèmes de maîtrise de la langue renvoyés souvent au milieu d'appartenance, des limitations liées à un style d'apprentissage privilégié (les visuels, les auditifs), des problèmes de mémorisation, des capacités plus ou moins insuffisantes, des troubles spécifiques de l'apprentissage (dyspraxie, dyslexie, et autres dys-...) ou de l'attention ou des fonctions exécutives (lenteur), un environnement éducatif jugé défavorable qui joue à la fois sur les conditions de travail, le soutien reçu et la motivation voire sur les comportements (l'enfant-roi tyrannique à l'école maternelle, le refus de l'autorité plus tard).

Pour résumer, il y aurait « ceux qui ne peuvent pas », pour des raisons intrinsèques ou liées à leur environnement, et « ceux qui ne veulent pas », ce second versant prenant plus d'importance avec les adolescents mais commençant à être évoqué dès le cycle 3 de l'école primaire. Globalement les difficultés sont « chez » l'élève, « dans » l'élève, ce que semble renforcer l'injonction à « individualiser ».

L'élève dit « en difficulté » est presque toujours considéré du point de vue de la seule efficacité scolaire et rarement dans la globalité de sa personne, avec ses réalisations et investissements extrascolaires.

De ce fait, **l'approche de la difficulté est très contextuelle** : la difficulté est relative, elle est appréciée essentiellement dans la comparaison des performances. Les élèves qui ont les résultats les plus faibles dans une classe sont dits « en difficulté » indépendamment du niveau réel de leurs acquis qui les positionnerait parfois ailleurs parmi les meilleurs et, inversement : dans des classes globalement faibles, les élèves les plus performants sont considérés comme de « bons élèves » indépendamment de leurs performances qui les rangeraient ailleurs parmi les plus faibles. Cette situation est doublement pénalisante : pour les premiers cités qui intègrent d'eux-mêmes une image peu valorisante et démotivante, pour les seconds cités qui ne reçoivent pas les aides dont ils auraient besoin pour devenir de « vrais bons élèves ».

4.3.1.2. *La difficulté des diagnostics*

L'utilisation massive dans le discours scolaire, ces dernières années, du terme « diagnostic », qui renvoie à une dimension méthodologique, sinon scientifique, de l'analyse de la situation de l'élève, ne doit pas cacher le manque de savoir-faire des professeurs dans ce domaine.

Pour dépasser le simple constat d'une insuffisance des résultats d'un élève, de ses erreurs ou lacunes, sur le plan des savoirs comme sur celui des procédures à mettre en œuvre dans une discipline ou un champ de connaissance, **la difficulté qui alerte est à replacer et à étudier dans un système d'interactions** : ce système doit prendre en compte l'élève (sa santé, son équipement neurobiologique, ses capacités cognitives, ses caractéristiques propres en matière de style d'apprentissage, ses intérêts et motivations, etc.), son environnement familial et social (langue-s-, culture, pratiques éducatives, conditions de vie, etc.) et l'école (méthodes d'enseignement ; styles pédagogiques ; planification ; organisation du parcours scolaire ; exigences excessives ou insuffisantes, cohérentes ou non ; relations ; etc.).

Ce qui est en jeu n'est pas le diagnostic au sens de la nosographie. Si des personnels spécialisés ont des intérêts pour leur action propre à connaître précisément la maladie ou la nature du trouble qui affecte un enfant, les enseignants ne tireront aucune information utile de ce type d'informations pour le projet d'enseignement, à supposer que la situation soit telle. Ce qui leur est nécessaire est d'**identifier les besoins pédagogiques et les besoins éducatifs de l'enfant ou de l'adolescent**, pour adapter vraiment les apports de l'enseignement (adaptations ou aménagements plus ou moins importants du « parcours standard ») et les compléments utiles (qu'ils passent par l'accompagnement éducatif sous sa forme actuelle ou d'autres formules). Des coopérations avec des personnels spécialisés sont nécessaires, ne serait-ce que pour réhabiliter les capacités de l'enfant ou de l'adolescent : son potentiel d'apprentissage est dans la majorité des cas bien plus élevé que ce que les difficultés laissent supposer. In fine, parler de « besoins » plus que de « difficultés » modifie la perspective : on est déjà du côté de l'action, plus seulement dans la déploration.

Il faudrait aux enseignants, d'une part, **des évaluations fiables** référées à des repères décontextualisés, en relation directe avec le système des programmes et des compétences à acquérir, pour cerner les acquis et les lacunes et, d'autre part, **des aides méthodologiques pour exploiter ces évaluations** (analyses des productions, entretiens relatifs aux procédures, etc.), des techniques assurées pour construire des connaissances sur l'élève qui dépassent sa situation d'élève (entretiens, appuis sur les dossiers à disposition). **Des modèles pour l'action en la matière seraient utiles.**

L'actualité du système éducatif offre une **opportunité intéressante, avec la problématique de validation du socle commun, pour retravailler toutes les questions d'évaluation** en relation avec le parcours de l'élève et avec la validation des « paliers » du socle commun. Les grilles de référence qui seront données au niveau national et dont le besoin est réel pourront être d'utiles guides ; de même, les évaluations nationales en CE1 et en CM2 doivent être considérées comme fournissant des repères de niveaux attendus par rapport auxquels jauger les performances et situer des difficultés autrement que par rapport à un contexte.

C'est encore plus **important aux deux moments particuliers de fragilité dans les parcours avec les ruptures inter-degrés, à l'entrée en 6^{ème} et en 2^{nde}** : le bilan du palier 2 du socle (qui ne peut se réduire à l'évaluation nationale de CM2 mais ne peut l'ignorer) et la validation terminale en fin de collège devraient permettre l'identification des appuis et des manques et seraient utilement complétés d'un bilan des aides antérieures en cas de problèmes (nature des aides apportées, efficacité, suites à envisager). Les « PPRE de passage » dont il a été question (cf. partie 2) qui semblent de bons outils doivent dépasser les fondements actuels de l'évaluation en CM2. Il paraît important que le bilan de fin d'école primaire soit construit avec des professeurs de collège pour que les critères adoptés soient partagés et que la

continuité soit enclenchée sans délai en 6^{ème}, sans nouvelles évaluations. En seconde, il sera essentiel que les enseignants aient connaissance des acquis des élèves et qu'ils fassent des attestations de maîtrise des compétences du socle commun ainsi que des grilles de référence associées des outils au service d'une expertise précise de la situation de chaque élève.

4.3.1.3. *Le recours aux dispositifs d'aide : réactivité, précocité, persévérance et cohérence*

Quelles sont les difficultés des élèves qui méritent des réponses particulières, hors du cadre commun de la classe ? La question est complexe. Il est évident que les difficultés banales d'apprentissage relèvent d'un traitement intégré aux enseignements ordinaires : la différenciation pédagogique, durant une partie de la séance, doit permettre à l'enseignant de soutenir les élèves les plus lents, de clarifier ce qui reste incompris avec certains, de reprendre totalement et autrement avec d'autres encore. L'important est **la réactivité pour éviter un décrochage** sur un point sensible du programme. On est là dans le registre de la prévention ; pour simple que soit le principe, l'habitude n'est pas prise.

La prévention de la difficulté, c'est aussi la **précocité des interventions**. C'est dans les premières années qu'il faut agir, **à l'école maternelle et au cycle 2** où les facteurs de risque sont assez bien identifiés. Les conditions existent aujourd'hui et il faudrait simplement - si on ose l'écrire ainsi - plus de rigueur dans la mise en œuvre des programmes et des dispositifs d'évaluation et d'aide existants pour gagner en efficacité : une réelle formation de l'encadrement pédagogique et des enseignants est nécessaire, un contrôle plus vigilant de ce qui se fait réellement et des résultats. Il faudrait aussi sans doute une régulation plus sérieuse de l'usage des moyens supplémentaires, quels qu'ils soient, RASED ou maîtres surnuméraires, en faveur d'une prévention précoce. Centrer l'effort sur le seul cycle 2, c'est presque déjà trop tard dans certains secteurs où se concentrent des élèves qui ont les mêmes caractéristiques de vulnérabilité, cette concentration renforçant les risques et créant des problèmes pédagogiques d'une ampleur voire d'une nature particulières.

La mise en œuvre du nouveau plan de prévention de l'illettrisme s'appuyant en particulier sur l'apport que constituent une centaine -ou presque - d'inspecteurs en charge d'une mission relative à l'école maternelle dans les départements devrait être l'occasion de mobiliser les divers leviers à disposition pour accentuer les efforts tout au long de l'école maternelle en faveur d'une pédagogie exigeante et riche de l'oral et de l'entrée dans l'écrit. Sans anticiper sur des apprentissages qui viendront en leur temps et sans problème s'ils ont été bien préparés, **l'école maternelle doit, pour réduire les écarts entre enfants, rechercher les moyens de faire progresser les élèves les plus fragiles**. Si la première prévention est d'abord généraliste dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire (c'est de la qualité de la prise en charge au fil de la journée qu'il faut attendre des premiers effets), il n'est pas acceptable de s'abstenir d'aider des élèves sous prétexte que leur simple désignation pour être aidés les stigmatiserait : il faut mobiliser les temps d'aide personnalisée pour mettre en place des ateliers de stimulation langagière.

Tout au long de la scolarité obligatoire, la vigilance en faveur des élèves pour qui des difficultés perdurent ou pour qui des difficultés même légères se manifestent à chaque obstacle nouveau doit conduire à **mobiliser toutes les ressources** : aide personnalisée dense (deux heures hebdomadaires, ce n'est pas trop à l'école élémentaire), aides spécialisées le cas

échéant, dispositifs complémentaires si nécessaire (accompagnement éducatif, dispositif de réussite éducative, etc.). Les programmes personnalisés de réussite éducative, dès le milieu du cours préparatoire, doivent permettre de hiérarchiser, d'ordonner et de coordonner, de suivre dans la durée les actions entreprises pour aider tout élève qui se trouve en situation de difficultés résistantes et/ou multiples (non sectorielles). **Le PPRE doit accompagner l'élève dans son parcours** tout au long de la scolarité obligatoire : il précise les aménagements requis et leurs objectifs, rend compte des évaluations successives, fait le lien entre deux années (voire entre école et collège), aussi longtemps que le besoin subsiste même s'il se réalise dans des prises en charge différentes ou aux objets différents selon les moments ; le décret fondateur de 2005 l'inscrit de fait dans la durée : « *Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève.* » Le PPRE doit être formalisé et constituer tout autant une mémoire qu'un outil organisateur de la cohérence des aides ; ce n'est pas pour autant qu'il faut faire peser sur les équipes un formalisme dissuasif. Lorsqu'un PPRE n'est pas nécessaire, des projets d'aide ponctuels sont mis en place ; une mémoire de ces interventions doit être constituée sous une forme qu'il n'est pas nécessaire de normaliser.

Un contrôle plus rigoureux doit permettre de s'assurer que toutes les ressources sont mobilisées à bon escient et qu'elles profitent aux élèves qui en ont le plus besoin.

4.3.2. La « grande difficulté » : un problème spécifique

La grande difficulté, on l'a signalé dans le corps de ce rapport, est présentée par les enseignants du premier et du second degré comme la pierre d'achoppement qui révèle les limites de leurs compétences. La thématique est présente dès le cycle 3 de l'école primaire.

4.3.2.1. Une approche partagée, sinon scientifique, de la « grande difficulté »

Le portrait de l'élève en « grande difficulté » est presque constant. Pour lui, les acquis scolaires sont très inférieurs à ce qu'ils devraient être et des lacunes anciennes n'ont jamais été comblées ; certaines compétences de base ne sont pas stabilisées, la lecture en particulier n'est pas fonctionnelle. Les déficits affectent souvent plusieurs domaines voire tous mais massivement la maîtrise de la langue est en cause (l'oral est très faible, l'élève étant incapable de conduire un récit cohérent même si les enseignants ne le mettent pas en avant). Des indicateurs de comportement sont souvent associés (agitation ou apathie, repli sur soi, agressivité parfois, manquements aux règles). Ces élèves sont dès la fin de l'école élémentaire, voire avant, convaincus de leur « nullité » ; certains d'entre eux conservent à l'école primaire un intérêt pour quelques domaines disciplinaires qui s'effondre assez vite au collège où le traitement devient plus rigoureux et exigeant. L'enquête permet de retrouver absolument tous les éléments mis en évidence dans les travaux antérieurs du ministère¹⁵.

La grande difficulté peut affecter des élèves pour lesquels les psychologues assurent qu'ils ont l'équipement cognitif pour apprendre. Ce sont le plus souvent des enfants chez qui on a noté dès l'école maternelle une « pauvreté lexicale », des usages très limités du langage oral, des référents culturels rares (il y a peu de contacts avec la culture écrite dans leur milieu familial).

¹⁵ Cf. *Les représentations de la grande difficulté scolaire chez les enseignants*, note d'information n° 07-16 et Dossiers n° 182 de mars 2007 de la DEP.

Ces élèves avancent dans leur cursus sans appuis solides et les exigences du programme au cycle 3 les mettent en difficulté parce qu'alors la lecture est nécessaire pour travailler dans tous les domaines, les objets d'étude ont un caractère plus abstrait (l'étude de la langue par exemple) ou plus complexe (notions mathématiques), l'ensemble des champs disciplinaires mobilisent des référents culturels nombreux. Si l'enseignant tente des remédiations, il peut susciter des progrès ponctuels qui affectent des apprentissages effectués un ou deux ans plus tôt par les autres qui, pendant ce temps, ont encore avancé. **Les décalages ne peuvent plus se combler, c'est une spirale infernale qui amplifie les problèmes initiaux** : lacunes dans les apprentissages, écarts qui se creusent, conscience d'échouer qui mine la confiance en soi surtout si les pratiques d'évaluation et les discours sont dépréciatifs, abandon des efforts jugés improductifs, résignation ou rébellion...

D'aucuns notent que la fin des classes de perfectionnement (qui date du début des années 1990) a conduit à ce que des élèves jugés limités dans leurs moyens d'apprentissage se retrouvent dans les classes ordinaires. C'est vraiment une minorité parmi les élèves qui nous occupent. On s'en est accommodé, semble-t-il, en anticipant très tôt pour eux sur l'orientation en SEGPA vers laquelle ils s'acheminent, prenant du retard et accumulant des difficultés « sévères et persistantes ». Aujourd'hui, un certain nombre de places étant prises en SEGPA par les élèves handicapés scolarisés à l'école primaire et orientés par la maison départementale des personnes handicapées, des élèves que l'on ne connaissait plus dans les « 6^{èmes} ordinaires » s'y retrouvent, et les problèmes s'en trouvent amplifiés au collège.

Ce sont vraiment toutes les conséquences, toutes les composantes, d'une « école inclusive » qu'il faut envisager de manière procédurale (et non seulement structurelle ou éthique) car la situation des élèves n'est pas séparable selon qu'ils sont handicapés ou non : si l'inclusion existe de facto, il reste à faire qu'elle ait des résultats positifs pour tous sinon l'on risque de constater à terme le même problème qu'avec la démocratisation de la scolarisation secondaire qui, aboutie sur le plan quantitatif, n'est pas encore réussie sur le plan qualitatif.

4.3.2.2. *La prévention de la grande difficulté : agir tôt, avec méthode et rigueur*

La prévention de la grande difficulté suppose la qualité de l'enseignement au jour le jour et la mise en place très précoce des dispositifs d'aide sur laquelle on a insisté précédemment.

Pour orienter les prises en charge en école maternelle, il serait **utile de préciser les attentes en matière de maîtrise du langage oral et de premières connaissances de l'écrit**, plus clairement que les programmes et leurs annexes ne le font ; trop d'élèves n'ont en fin de maternelle, voire bien plus tard, qu'un maniement limité du langage, celui que le cadre européen commun de référence en langue assimile au niveau de l'utilisateur élémentaire. La réussite scolaire exige à la fois la maîtrise de ressources linguistiques plus larges (un vocabulaire plus vaste et plus flexible, une syntaxe rigoureuse) et, surtout, un rapport réfléchi au langage qui n'est pas installé dans un grand nombre de cas.

Pour le cours préparatoire, des outils existent pour aider les maîtres à intervenir face aux difficultés analysées, outils qui sont de fait exploitables au long du cycle 2. Les efforts qui avaient été faits au moment du plan de prévention de l'illettrisme ont porté des fruits à ce niveau mais il faut relancer cette dynamique. Pour affermir la prévention des grandes difficultés, **il serait nécessaire d'imposer un examen de la situation des élèves au milieu du cours préparatoire** : c'est une période sensible et il est assez aisé alors de cerner les

« élèves à risques ». Des **outils d'aide au repérage des problèmes** seraient utiles : localement, des évaluations sont effectuées mais elles sont trop contextuelles et ne constituent pas des signaux satisfaisants (on adapte les « référentiels d'évaluation » comme on adapte l'enseignement). Selon les résultats, les responsables locaux pourraient choisir de **mobiliser les moyens d'aide là où il y a le plus de besoins** pour procéder aux remédiations intensives utiles alors que les écarts n'ont pas encore de conséquences irréversibles.

L'évaluation en fin de CE1 et la **validation du palier 1 du socle** à ce niveau doivent être l'occasion de **faire un bilan précis pour les élèves les plus fragiles**, des acquis, des lacunes et de l'effet des aides antérieures, afin qu'une aide adaptée ciblant les fondamentaux de l'autonomie de l'élève – un usage aisé de la lecture et de l'écriture et des premiers éléments des mathématiques - soit envisagée encore au CE2.

4.3.2.3. *La prise en charge de la grande difficulté : une affaire au long cours*

Au-delà du cycle 2 de l'école primaire, même si l'on a été efficace avant, il restera des élèves à aider intensivement ; il faudrait pour ces élèves, dans les domaines où existent les besoins, des planifications des apprentissages qui se distinguent des planifications standard, les temps espacés et aléatoires de « différenciation » en classe ou d'aides ne pouvant pas satisfaire leurs besoins. Pour eux, vient un moment où l'on ne peut avancer dans des apprentissages nouveaux si les bases ne sont pas installées. Les limites de la classe d'âge avec un programme standard rendent aujourd'hui délicate une prise en charge pleinement satisfaisante. Deux solutions peuvent être proposées : **un fonctionnement selon des groupes de compétences avec un projet construit dans la durée** serait sans doute la meilleure réponse pour prendre en charge les élèves à la hauteur de leurs besoins. Par ailleurs, la circulaire 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en place des PPRE à l'école et au collège rappelait que pour les élèves rencontrant des difficultés graves et durables à l'école élémentaire, les dispositifs de type « **regroupements d'adaptation** » pris en charge par un maître E étaient une réponse possible ; il conviendrait de recourir plus souvent à cette solution au cycle 3, en particulier dans les écoles difficiles où ont été implantés des postes sédentarisés de maîtres spécialisés pouvant répondre à leurs besoins.

Ce n'est pas en effet à l'échelle de la classe que les solutions aux problèmes durables sont à chercher mais dans le cadre du cycle ou de l'école, pour gérer un allongement de cycle autrement que par le redoublement. L'allocation des moyens « supplémentaires » doit tenir compte des besoins de cet ordre dans des écoles ciblées en fonction de données objectives (résultats aux évaluations nationales en CE1 par exemple). Pour les autres, un bon usage de la ressource que constituent les soixante heures annuelles que doivent les enseignants doit permettre de faire face aux besoins si la réponse aux besoins n'est pas externalisée mais apportée en première intention, comme il se doit, dans la classe.

4.3.2.4. *Faire en sorte que le collège n'aggrave pas la situation des élèves en grande difficulté*

Le rapport GROSPERRIN d'avril 2010 sur « la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège » note que **les performances des élèves en grande difficulté au collège sont plus mauvaises qu'à la sortie du primaire** : « Par exemple, 76,2 % des garçons maîtrisent les compétences de base en français en fin de collège, alors que ce pourcentage est de 85,6 % en fin de CM2. Dans les écoles et les collèges les plus

difficiles de l'éducation prioritaire, classés « ambition réussite », ces compétences sont maîtrisées par 76,6 % des élèves de fin de CM2, contre 50,6 % des élèves de fin de Troisième. Cela veut dire, pour M. Antoine Prost, que le collège n'a aucun effet de remédiation : il ne répare pas les insuffisances des élèves du primaire ; il les creuse » (pp.31-32).

Le collège doit inscrire sa stratégie d'aide aux élèves en grande difficulté et le suivi de leurs apprentissages dans la **continuité** de ce qui peut se faire à l'école primaire. De ce point de vue, la classe de 6^{ème} a une importance toute particulière, et doit initier une prise en charge adaptée de l'élève. Cela pourrait se traduire par la définition d'une **méthode commune de travail** afin de : préciser le public visé (identifier en une langue claire et juste les élèves en fonction du type de difficultés rencontrées) et organiser des groupes de besoin ; définir les objectifs des actions en termes simples et évaluables ; prévoir une procédure adaptée, inventive et réaliste ; cadrer la mise en œuvre en précisant les démarches qui sont des facteurs de progrès des élèves (en termes de temps, de travail sur le langage, d'interactivité, d'empathie...) ; pointer les résultats observables en fonction des objectifs visés.

Travailler avec des élèves en grande difficulté ne signifie pas abdiquer toute exigence au profit d'un « à peu près » pédagogique qui n'est ni formateur ni mobilisateur pour l'élève. Il est essentiel de cadrer le travail (afin de rassurer tout en structurant), de donner des repères clairs et partagés (par les enseignants d'une même discipline ou d'une même classe), de fixer des échéances, de formuler des exigences d'apprentissage en les associant obligatoirement aux moyens d'y satisfaire, de concevoir des situations pédagogiques qui permettent à l'élève de prendre conscience de l'évolution de ses acquis. Les enseignants doivent aussi avoir le souci d'introduire, dans l'accompagnement des élèves, **un autre rapport au temps** que celui qui leur est habituel, trop rapide pour nombre d'élèves. Savoir « perdre », ou plus exactement prendre, du temps pour installer les compétences essentielles et ne juger du temps passé qu'à l'aune de l'efficacité de son usage.

Une des priorités des années de collège devrait être la « **restauration** » de **l'image de soi et de l'école** chez les élèves les plus en peine face à la réussite scolaire. Les équipes enseignantes et éducatives ont tout intérêt à articuler le volet social, le volet scolaire et le volet culturel de la prise en charge de l'élève pour l'associer à des projets dans lesquels il pourra se projeter positivement. Le recours au tutorat, à un moment où l'entrée dans l'adolescence brouille les repères - quand ils existent - des élèves, peut être un élément déterminant pour aider les plus fragiles à ne pas décrocher définitivement de l'école.

4.3.3. Une conception élargie des besoins des élèves dont l'École ne peut se désintéresser

4.3.3.1. Des situations à prendre en compte pour réduire l'inégalité des chances

On l'a dit précédemment : l'enfant et l'adolescent sont fréquemment considérés du seul point de vue de l'efficacité scolaire. Quand d'autres éléments sont envisagés, c'est de manière souvent trop étroite et convenue, comme une explication des difficultés qui affectent le parcours de l'élève et non comme des variables sur lesquelles l'institution scolaire peut et doit agir : le manque d'ambition des familles, la pauvreté langagière, la pauvreté culturelle, liés bien évidemment à des caractéristiques sociodémographiques des familles. C'est particulièrement dommageable pour les élèves concernés car on connaît l'impact de

l'étiquetage, les risques d'anticipation négative, voire de fatalisme, qui s'y attachent : la naturalisation des différences est aussi ravageuse que l'indifférence aux différences.

La réduction des effets des déterminismes sociaux, dont le précédent ministre avait fait une finalité de la réforme de l'école primaire en 2008, passe par une prise en charge de cette problématique. La mission considère que le cadre de l'accompagnement personnalisé offre les conditions d'une prise en compte des problèmes évoqués en complément au travail de fond qui doit se faire en classe, en cours, pour que les obstacles pointés soient dépassés : **le langage, les savoirs encyclopédiques et culturels sont des objets scolaires sur lesquels il ne saurait y avoir de réduction d'ambition** parce que les élèves concernés n'ont pas moins de capacités d'apprentissage que les autres. Mais il y a nécessité d'adaptation des modalités d'accès et des délais quand les élèves n'ont pas d'acquis antérieurs et extérieurs directement exploitables par l'École.

Cependant tout ne peut être fait en classe : il y a un temps de reprise et d'entraînement hors de l'École, même minime (relire un texte, mémoriser, s'exercer à compter, etc.), un temps de pratiques plus intensives dans les domaines culturels et sportifs. Or, certains enfants et adolescents sont désavantagés par rapport à leurs pairs parce que rien ni personne dans leur entourage n'est favorable à cette activité pour la classe hors de l'école. L'école, l'établissement peuvent en être le cadre, avec leurs personnels ou avec des partenaires. Les élèves gagnent enfin à avoir d'autres interlocuteurs que les enseignants comme médiateurs des savoirs et de la culture : c'est le signe que ce que transmet l'École vaut aussi hors l'école, ce qui n'est pas évident pour les enfants et adolescents qui n'en ont aucune preuve dans leur univers familial ou proche.

4.3.3.2. *Des activités complémentaires à valoriser*

C'est dans la durée que peuvent se compenser des écarts ; il est dommage d'attendre le lycée et le moment de préparer une orientation ambitieuse pour enclencher des processus d'enrichissement personnel qui auraient dû se mettre en place bien en amont.

Pour tout ce qui concerne l'aide au travail personnel, les activités culturelles et sportives, les écoles et établissements scolaires en général doivent se soucier d'**identifier et hiérarchiser des besoins** et de **susciter des réponses adaptées**, éventuellement dans un cadre partenarial : c'est trop souvent la disponibilité de ressources qui oriente l'offre. Ils doivent aussi **inciter à la participation** en dispensant une information précise qui n'inscrive pas uniquement les activités dans le registre du « loisir » ; ils doivent enfin **prévoir une valorisation des réalisations et des acquis**. Il conviendrait de faire un meilleur sort, dans ce cadre, à tout ce qui ressortit des « arts de la parole ».

L'**aide au travail scolaire**, devoirs et leçons, mérite attention : pour ceux qui ne partagent pas les évidences scolaires, ni eux-mêmes, ni leur famille, ce temps là peut constituer un apport particulièrement utile. Il ne s'agit pas seulement d'offrir un lieu calme pour réaliser les activités attendues, ou de vérifier que les tâches sont exécutées : l'important est à ce moment là de s'assurer de la compréhension et de l'appropriation des notions ou des savoir-faire en jeu ; la prise de distance favorisée par un bref échange personnalisé peut faire prendre conscience d'incompréhensions manifestes, et alerter le professeur concerné. **L'aide ne saurait être réduite à la surveillance**. On a entendu, au cours de l'enquête, des lycéens qui avaient bénéficié d'un réel tutorat en classe de 2^{nde} dire à quel point ils étaient démunis en 1^{ère}

quand a cessé l'encadrement de leur travail personnel dont ils avaient profité antérieurement et combien ils regrettaient de ne pas avoir été aidés ainsi plus tôt.

Enfin, dès le collège, les problématiques de l'information en vue de l'orientation ultérieure devraient donner lieu à des **ateliers d'échanges et d'information**, voire de rencontres avec des lycéens, des étudiants, ou des professionnels. Il faut trouver localement les moyens de redonner de l'ambition aux jeunes et à leurs parents en donnant de la visibilité à ce qui n'est trop souvent accessible qu'aux initiés.

Recommandations :

- Fournir aux enseignants des aides au diagnostic de la situation d'un élève : modèles pour l'action incluant au moins, d'une part, des repères pour l'évaluation afin de situer les acquis et les lacunes par rapport à des références extérieures à l'école ou l'établissement et, d'autre part, des aides méthodologiques pour l'exploitation des résultats. Mettre au point un test-type de milieu de cours préparatoire.
- Préciser ce qui est attendu des élèves en matière de pratiques langagières et de premières connaissances de l'écrit en fin d'école maternelle.
- Exploiter la période de mise en place des procédures de validation du socle commun pour travailler avec les enseignants les problématiques d'évaluation (réflexion sur les critères, analyse des erreurs et des lacunes).
- Mobiliser de manière réactive et aussi précocement que possible tous les dispositifs d'aides possibles et toutes les ressources pour éviter les « décrochages ».
- Revoir la conception des programmes personnalisés de réussite éducative pour en faire des outils de suivi durant la scolarité obligatoire pour les élèves ayant des difficultés durables. Organiser, pour les autres élèves, une « mémoire des aides » quand celles-ci sont ponctuelles.
- Contrôler plus rigoureusement la mobilisation des ressources et vérifier que les destinataires des aides sont les élèves qui en ont le plus besoin.
- Expérimenter des dispositifs d'aide intensive aux élèves en grande difficulté au cycle 3 (groupes de compétences, regroupements d'adaptation) : au-delà de la mise en place, effectuer un suivi afin d'éviter les errements et de pouvoir modéliser si l'efficacité est attestée.
- S'attacher à une approche plus qualitative des activités complémentaires proposées aux élèves (accompagnement éducatif aujourd'hui) : analyse de besoins, réponses aux besoins, recrutement des élèves, valorisation des réalisations et des acquis.

4.4. Pour une professionnalisation des acteurs : « savoir aider » ou l'accompagnement associé à la transmission

Le volet de l'aide et de l'accompagnement des élèves ne peut pas être considéré comme périphérique à l'acte d'enseignement, comme semble le penser une majorité de professeurs ; il en est le cœur même. C'est la définition du métier d'enseignant qu'il conviendrait de

réinvestir ou de revivifier sur cette base en valorisant cette dimension dans l'identification des compétences professionnelles constitutives de l'identité enseignante ; la maîtrise de ces compétences professionnelles suppose que tous les enseignants soient dotés du bagage nécessaire.

4.4.1. *La formation dès l'entrée dans le métier : ne pas faire de la question des difficultés un « à-côté » pédagogique*

Trois idées clés pourraient orienter le travail fondamental à effectuer dès la formation initiale autour de la problématique de la difficulté ou des difficultés.

4.4.1.1. *Apprendre : la rencontre inévitable de difficultés.*

La difficulté est inhérente à l'apprentissage. La matière même à maîtriser offre des résistances, comporte des obstacles. La « forme scolaire » impose des exigences en matière d'usages du langage en particulier, usages qui ne sont pas également partagés par tous les élèves. La confrontation à la difficulté est donc naturelle, sauf peut-être pour une minorité d'élèves qui ont des capacités supérieures et un environnement favorable en continuité avec l'École. L'enseignant est justement le professionnel qui doit savoir faire de cette confrontation un des ressorts de l'apprentissage. **La formation initiale devrait mettre les enseignants en situation de faire face à ce que l'on peut appeler des « difficultés génériques »**, c'est-à-dire les difficultés les plus fréquentes qui peuvent être minimisées voire évitées par un traitement didactique adapté. Savoir repérer ces difficultés si on n'a pu les prévenir, éviter qu'elles ne s'enkystent et se pérennisent sont particulièrement importants pour les disciplines dans lesquelles la progression est totalement dépendante des étapes antérieures ; la précocité du processus est fondamentale car des bases fragilisées compromettent tout l'édifice ultérieur.

Les difficultés des élèves peuvent être ou avoir été créées par l'École, en particulier chez des enfants ou adolescents plus « fragiles » que les autres. C'est le second aspect sur lequel la formation devrait outiller les enseignants : **la capacité à identifier des facteurs de vulnérabilité**, au premier rang desquels figure le rapport au langage. On insistera sur un point déjà souligné plus haut, dans la partie IV-3-3 : il y a des précautions méthodologiques et éthiques à développer pour éviter que la sensibilisation en ce domaine ne fournisse des arguments à un fatalisme démobilisateur. Même s'il existe des problèmes d'origine extérieure au processus d'enseignement, en particulier en liaison avec l'origine des élèves, l'École a prise sur eux et peut en diminuer, voire en supprimer, l'impact sur la scolarité moyennant une action adaptée et persévérante.

4.4.1.2. *Enseigner : un premier niveau de prévention des difficultés dans la qualité des pratiques pédagogiques ordinaires.*

Trois dimensions de la formation de base sont à considérer à cette fin pour que d'emblée les enseignants soient alertés sur des critères de qualité fondamentaux de leur action.

La formation en didactique de la ou des discipline(s) enseignée(s) doit se préoccuper des obstacles inhérents à la matière (notions et savoir-faire complexes souvent) qui peuvent constituer les difficultés génériques évoquées ci-dessus. Les pré-requis nécessaires, la construction et la stabilisation des apprentissages, les différentes approches didactiques et ce qui fait leurs différences, l'analyse des erreurs ou des points de blocage les plus fréquents des

élèves devraient être explorés pour des composantes des programmes qui constituent des points d'achoppement récurrents.

Deuxième composante de la formation à ne pas négliger, **l'étude du fonctionnement cognitif et des procédures d'apprentissage**. Même si les travaux de recherche ne concernent pas tous les âges de manière précise ni toutes les composantes des domaines qui nous intéressent, on sait aujourd'hui beaucoup de choses sur des dimensions fondamentales sollicitées dans les apprentissages scolaires : le langage, la lecture, la mémorisation, l'automatisation et la procéduralisation des acquisitions (passage des savoirs déclaratifs à leur mise en œuvre), etc. Ces aspects deviennent particulièrement importants dans le contexte de développement des compétences constitutives du socle commun : il ne suffit pas de savoir, il faut savoir mobiliser à bon escient ses savoirs dans des situations qui appellent leur interaction, donc avoir une intelligence des situations, pratiques ou intellectuelles, liée à l'acquisition en amont des conditions d'usage et de transfert des acquis élémentaires.

Enfin, troisième aspect, en relation directe avec ce qui précède, **les aspects d'organisation des enseignements** sont éclairés par diverses recherches aux résultats cohérents qui alertent sur les facteurs favorables en pédagogie : un enseignement explicite et structuré des connaissances mais aussi des stratégies requises dans les tâches scolaires, un temps substantiel accordé aux activités d'entraînement et, plus globalement, un temps d'investissement réel des élèves dans le travail scolaire (le temps réellement fécond est souvent très inférieur au temps d'enseignement), le développement des compétences qui permettent la régulation autonome par les élèves de leur activité (compétences dites métacognitives). La liberté pédagogique ne serait pas aliénée par l'appel au respect de ces quelques règles d'action.

4.4.1.3. Evaluer : des pratiques intégrées à l'organisation de l'enseignement et au suivi de ses effets

Dans le cadre d'une « pédagogie préventive », l'enseignant a besoin d'informations sur l'état des acquis des élèves. Nous n'entrerons pas ici dans une idéalisation des modes d'évaluation en fonction de leurs finalités qui, trop souvent, produit des prescriptions irréalistes ; la radicalisation des oppositions entre évaluation prédictive, sommative, formative est assez peu opératoire. Néanmoins, trois questions nous semblent devoir être traitées en matière d'évaluation avec des enseignants, l'évaluation étant conçue de manière très large, incluant par exemple l'observation instrumentée.

Pour installer un enseignement en terrain sûr, il faut au moins connaître ce que les élèves savent déjà ou savent faire ; cela renvoie à la préoccupation des pré-requis évoquée plus haut. On ne peut effectuer ce bilan préalable en début d'année scolaire pour toute l'année : en ce sens, l'idée qu'une évaluation dite diagnostique placée en début d'année permettrait d'organiser la progression annuelle est assez simpliste. Dans les disciplines instrumentales au moins, c'est pour chaque grande notion qu'il faut se soucier de cet état des lieux préalable au moment où doit débiter la séquence d'enseignement.

Deuxième idée clé dans un système où s'implante avec quelques réticences la « culture des résultats », **les enseignants doivent se centrer plus rigoureusement sur les effets de leur enseignement** : s'assurer de la progressive assimilation jusqu'à la maîtrise des compétences visées est constitutif de l'acte d'enseignement. L'échec ou la lenteur des élèves est la conséquence d'une interaction de facteurs dans laquelle l'enseignement a eu de l'importance ; il y a donc des régulations à prévoir et des leçons à tirer de la pratique pour le futur. Par

ailleurs, plus qu'ils ne le font en général, **les enseignants ont à s'assurer de la stabilité des acquis, de leur maîtrise durable** : il ne suffit pas de réussir le contrôle qui clôt la séquence, encore faut-il que les acquis restent vifs et disponibles pour des mobilisations ultérieures. Cette question va devoir être approfondie dans le cadre de la validation des compétences à chaque palier du socle commun.

Enfin, pour les élèves dont les difficultés résistent même quand une aide a été proposée, des diagnostics plus précis doivent être envisagés ; il en a été traité en IV-3-1

4.4.2. Quelques clés pour penser la formation continue des enseignants

Dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement des élèves, les besoins de formation sont immenses ; compte tenu de la limitation des ressources, il convient de travailler avec justesse et rigueur. La mission ouvre quelques voies à cette fin.

4.4.2.1. Des formations au plus près des personnels

Cela s'entend d'abord du lieu de la formation. En utilisant davantage la possibilité qu'offrent les **formations d'initiative locale dans le second degré** ou les **stages d'école (ou de regroupements d'écoles) dans le premier degré**, en associant des personnels du premier degré aux premières quand la formation concerne un collège et des professeurs du collège du secteur aux seconds, on peut travailler sur des problèmes partagés à partir de références communes et viser une cohérence de l'action au service des parcours scolaires des mêmes élèves. Dans le premier degré, les actions de formation en circonscription (dix-huit heures annuelles) permettent d'envisager des stages filés, ajustés au fil de l'année.

L'articulation de ce type de formation avec des évaluations d'école ou d'équipes (second degré) centrées sur le problème particulier des besoins d'aides des élèves et des réponses apportées peut être d'une grande pertinence : si l'évaluation a pu impliquer activement les enseignants, la formation continue qui vient soutenir les perspectives d'amélioration arrêtées in fine peut être plus efficace encore.

Dans ces formations, il doit être possible d'associer éventuellement des personnels intervenant dans l'aide et l'accompagnement autres que les enseignants.

La proximité s'entend d'une seconde façon : les modules de formation doivent **répondre au plus juste aux besoins des personnels** ; l'évaluation préalable peut être un moyen de diagnostic et un moment propice à une prise de conscience affinée par les enseignants de ce qui leur manque pour réussir mieux dans leurs projets. Les modules de formation dédiés ne peuvent pas se limiter au « faire », à la diffusion de « recettes » à appliquer mais doivent permettre de fonder chez les professeurs une réflexion approfondie ; la dimension de « bonnes pratiques » sans que soient mis en évidence et compris les principes d'efficacité aboutit à des imitations formelles assez stériles. Il ne s'agit pas non plus de plaquer un discours théorique nourri de sociologie, de psychologie, de didactique voire d'histoire de l'éducation qui, au mieux, alimente une culture générale mais n'affecte pas les pratiques des enseignants. Il convient de viser à la fois le travail réel et l'analyse réflexive pour accroître les ressources pratiques et théoriques dont les professeurs ont besoin pour penser leurs pratiques.

4.4.2.2. *Quelques domaines dans lesquels fonder une réflexion approfondie*

Ces domaines sont en relation directe avec ce qui a été exposé précédemment s'agissant des difficultés des élèves et des réponses à y apporter en prévention et en remédiation.

On ne peut faire l'impasse sur des **apports en didactique** permettant un affinement de la réflexion et des stratégies autour de ce que nous avons appelé des « difficultés génériques » : les recherches avancent, les professeurs changent de niveau d'enseignement et ont besoin d'ajuster leurs connaissances en la matière. Là, ce ne sont pas les formations locales les mieux adaptées ; il faudrait voir comment les technologies modernes permettent de répondre à ces besoins sans que les enseignants aient systématiquement à se déplacer. Pour préparer les stages de remise à niveau dans le premier degré, des modules sur des sujets pointus correspondant aux besoins les plus fréquemment identifiés seraient tout à fait bienvenus.

Pour des « stages » locaux relatifs aux dispositifs d'aide et d'accompagnement, l'efficacité requiert de se centrer sur des objectifs précis ; il semble indispensable d'envisager certains aspects plus particulièrement en fonction des priorités locales :

- **la structuration des processus d'apprentissage** : avec des points d'appui concrets, on peut analyser les intérêts et limites respectifs des situations d'apprentissage collectives, en groupes de nature variée, et individuelles, la place de l'enseignant dans les divers cas, la pertinence du recours à des ressources numériques. On peut étudier comment mettre en œuvre les phases structurées du processus pour permettre aux élèves de structurer des apprentissages, de mémoriser, de s'exercer, d'approfondir et de réinvestir et voir comment diversifier les modalités selon les besoins des élèves sans brader ses ambitions (aider ne se réduit pas à simplifier) ; on peut travailler sur les évaluations ou/et affiner l'analyse des productions des élèves aux évaluations et envisager des suites différenciées ;
- **l'élaboration de parcours d'apprentissage non standard et l'organisation pédagogique en relation avec ces parcours** : il s'agit d'apprendre à conduire un diagnostic précis permettant d'identifier des besoins de divers ordres ; dans le second degré, les modalités d'un diagnostic partagé sur un élève sont à rechercher autour de compétences transversales pour éviter le risque réel d'une « balkanisation » du diagnostic. Dans tous les cas, les réponses adaptées sont à discuter. Il peut s'agir par exemple de concevoir comment gérer autrement que par le redoublement un allongement du cycle ou un aménagement du parcours pour des élèves qui ont des faiblesses importantes sectorielles ou généralisées, de voir comment jouer sur des registres différents pour obtenir des progrès les plus amples possibles. On peut aussi envisager comment, à l'échelle de plusieurs classes, monter des dispositifs adaptés (barrettes pour des groupes de besoin, modules, etc.) ;
- **la relation d'aide** : une des composantes fréquentes de l'aide consiste en un encadrement très précis de l'activité de l'élève qui lui ôte de fait toute autonomie dans le travail et ne lui garantit que des réussites dévaluées ; apprendre à aider, c'est apprendre d'autres stratégies de guidage. Mais au-delà de cette relation didactique, l'attitude de l'enseignant dans la relation avec l'élève est déterminante pour que l'intention d'aide soit ressentie par l'élève ou

les élèves : il ne suffit pas en effet de nommer un créneau à l'emploi du temps Aide ou accompagnement personnalisé(e) pour que la confiance s'installe et que le travail de reconstruction s'engage. Si la discordance est trop forte avec l'ordinaire de la classe, si les procédures habituelles d'évaluation restent toujours aussi négatives et les commentaires qui les accompagnent dépréciatifs, le miracle n'aura peut-être pas lieu et la résignation apprise comme la passivité perdureront. Mais on peut se donner pour objectif, sur la base des réflexions centrées sur l'aide, de faire évoluer certaines pratiques : l'objectif devrait être de construire, en situation scolaire, une relation de confiance et d'encouragement afin de redonner sens à l'effort de l'élève : cela suppose de chercher à comprendre l'autre, de se rendre disponible à son mode de fonctionnement et à son questionnement, de témoigner d'un intérêt pour sa situation propre tout en restant garant des obligations institutionnelles au nom desquelles on intervient.

La relation d'aide s'exprime en particulier dans la manière de conduire des entretiens qui se distinguent nettement du dialogue didactique traditionnel, des entretiens qui permettent aux élèves de prendre de la distance, de prendre conscience de leurs succès comme de leurs échecs, d'en percevoir certaines causes pour les reproduire ou, au contraire, d'éviter de le faire. L'échange qui aide est celui qui progressivement conduit l'élève à reprendre le contrôle sur son travail, à lier effort, stratégies et résultats. Entrer dans ce type d'échanges s'apprend ; c'est fondamental dans les dispositifs de tutorat ou de « coaching » ;

- **l'autonomie de l'élève** : l'accompagnement personnalisé doit viser à responsabiliser l'élève, à lui donner les moyens de construire son autonomie. Il s'agit là d'un changement de culture dans notre système où, en dépit des discours sur « l'autonomie » de l'élève, rien ou presque n'est fait pour concrétiser cet affichage. Il est essentiel d'engager une réflexion dans ce domaine et de la traduire par des pistes concrètes, scolaires et extrascolaires, pour les établissements : cela suppose de construire un accord sur ce que l'on appelle « autonomie », d'identifier des pratiques enseignantes et de vie scolaire efficaces ou pertinentes dans ce domaine, des actions ou projets à mettre en place pour favoriser la responsabilisation des élèves – à bonne hauteur en fonction de leur âge - dans leur parcours scolaire comme, au lycée, dans leur vie de jeune adulte ; la cohérence éducative à chaque étape et dans la durée a sans doute une importance très forte.

4.4.2.3. *La constitution d'un vivier de personnes ressources*

Les formations sont indispensables mais il faut que les équipes pédagogiques aient des réponses rapides à leurs interrogations ; des ressources de proximité, comme les conseillers pédagogiques de circonscription peuvent l'être, voire internes aux écoles ou établissements seraient nécessaires. Les professeurs référents dans les réseaux ambition réussite peuvent jouer ce rôle mais hors leur bonne volonté, leur engagement, les formations dont ils se sont dotés, ils ne sont pas nécessairement équipés pour animer des réflexions d'équipe.

Des formations adaptées pour ces personnes ressources semblent indispensables pour obtenir des améliorations significatives : formations relatives à tous les aspects énoncés ci-dessus mais concernant aussi les modalités d'intervention auprès de leurs pairs. Il conviendrait, au-delà, d'examiner s'il ne serait pas opportun d'envisager des formations de type « certification complémentaire » pour tous les professionnels en situation d'être ces personnes ressources, recrutés sur postes à profil.

Recommandations :

- Dans le référentiel de compétences professionnelles définissant le métier d'enseignant, intégrer de manière plus évidente la dimension d'accompagnement personnalisé.
- Mettre au cœur des formations initiales, de manière conjointe, les modalités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement ; travailler spécifiquement sur des « difficultés génériques ».
- En formation continue, privilégier des formules de proximité, centrées sur la résolution de problèmes précis, apportant des ressources théoriques et pratiques. Y associer le cas échéant d'autres acteurs intervenant dans l'aide et l'accompagnement.
- Organiser la création d'un vivier de personnes ressources, disponibles à l'échelle d'un bassin voire d'un établissement difficile, ayant une formation approfondie relative aux problématiques des difficultés d'apprentissage et des formes variées d'accompagnement.

4.5. Un pilotage des dispositifs qui doit gagner en efficacité et accompagner une mutation des pratiques pédagogiques

Les améliorations recherchées à travers les recommandations formulées dans les parties précédentes de ce chapitre ne pourront être obtenues qu'au prix d'une meilleure organisation globale, d'un pilotage plus rigoureux dont on essaie de préciser ci-après les composantes.

4.5.1. Au niveau académique : conjuguer impulsion et suivi

Il revient évidemment aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale de piloter ces dispositifs par l'allocation des moyens, l'impulsion des actions, le suivi, l'évaluation-régulation.

L'allocation des moyens nécessaires aux actions d'aide et d'accompagnement se fait en règle générale d'une manière globalisée. Dans l'enseignement primaire, les moyens de l'aide personnalisée sont inclus dans l'horaire obligatoire des enseignants et constituent une ressource totalement égalitaire. Mais il existe d'autres ressources (RASED, maîtres surnuméraires) dont l'affectation doit tenir davantage compte des besoins analysés des écoles (cf. 4-3-1 et 4-3-2) selon des protocoles rigoureux, comme on l'a vu par exemple concrètement avec le dispositif décrit page 18. L'allocation de moyens est à revoir dans cette

perspective : sur la base de ce qui existe, il doit être possible de redistribuer les ressources afin qu'elles profitent davantage aux écoles qui en ont le plus besoin sur la base d'un diagnostic de situation rigoureux et en fonction d'un ou de projet(s) régulièrement évalués. Il faut se concentrer sur des écoles prioritaires. Dans l'enseignement secondaire, les moyens sont inclus dans la dotation horaire globale des établissements. Leur utilisation précise est donc laissée à l'initiative des écoles et des établissements, ce qui est tout à fait judicieux. Il reviendrait simplement aux responsables académiques et départementaux de **vérifier** si ces actions sont inscrites dans les projets d'école et d'établissement ainsi que dans les contrats d'objectifs. Les inspecteurs généraux ont constaté que c'est souvent, mais pas toujours, le cas.

Quant à l'impulsion, la mission a pu observer que les recteurs et inspecteurs d'académie ont su créer une forte mobilisation de l'ensemble des acteurs autour de la mise en œuvre des récentes réformes de l'école et de la voie professionnelle, comme de celle à venir des lycées. En revanche, elle a pu constater aussi que les dispositifs plus anciens, au collège et au lycée, n'étaient plus guère ou plus du tout suivis au niveau académique, ni par les responsables académiques, ni par les corps d'inspection. **Tout se passe comme si l'énergie se concentrait sur la mise en place de mesures nouvelles qui sont ensuite laissées à la gestion des acteurs de terrain.** Et pourtant ces acteurs ont souvent confié aux inspecteurs généraux leur besoin de regard extérieur, de conseils des inspecteurs, de formation.

Il conviendrait de remédier à cette carence. Les recteurs et inspecteurs d'académie devraient attacher une attention particulière à **la présentation des actions d'aide et d'accompagnement**, lors de l'examen des projets d'école, des projets d'établissement, des contrats d'objectifs. De même ces actions devraient faire l'objet de discussion avec les chefs d'établissement lors du dialogue annuel de gestion accompagnant l'allocation des moyens.

Il revient également aux recteurs et inspecteurs d'académie de **mobiliser les corps d'inspection** sur ce sujet, notamment à l'occasion de la définition du programme de travail académique (PTA) ; c'est le cas pour certains PTA, mais ce n'est pas la règle générale. On pourrait aussi concevoir que les « modèles » de **rapports d'inspection** comportent une rubrique obligatoire sur l'observation du fonctionnement des dispositifs d'aide et d'accompagnement. Cela existe pour le premier degré dans plusieurs départements et, dans certaines académies, pour l'observation de l'accompagnement personnalisé en lycée professionnel et en seconde des LEGT à partir de la Rentrée 2010.

En complément de ce nécessaire suivi des dispositifs, les responsables académiques devraient veiller à prendre en compte, dans les **plans académiques et départementaux de formation**, le besoin crucial de formation sur la pédagogie d'aide et d'accompagnement (voir 4-4-2).

Quant à **l'évaluation des dispositifs**, elle est certes difficile au plan académique, mais au moins pourrait-on **exiger un compte rendu par les chefs d'établissement, dans leur rapport annuel**, des actions réalisées, des moyens utilisés, du nombre d'élèves concernés et de leur appréciation qualitative. Dans le premier degré, **l'affectation de moyens supplémentaires devrait être réexaminée annuellement sur la base d'évaluations précises** prévues dès la définition du profil des postes. A tous les niveaux, **les dispositifs « innovants » devraient faire l'objet d'un suivi vigilant et d'une évaluation dans la perspective d'une modélisation** et d'une diffusion de « bonnes pratiques » assortie des conditions de réussite.

Recommandations :

- Prendre en compte les actions d'aide et d'accompagnement dans le dialogue de gestion pour l'allocation des moyens dans le second degré.
- Faire obligation de rendre compte des actions dans le rapport annuel des chefs d'établissement.
- Pour le premier degré, veiller à renforcer les moyens de prévention de la grande difficulté dans quelques écoles choisies en fonction d'un diagnostic de situation rigoureux selon des critères explicites et publics. Maintenir des moyens sous condition d'évaluation.
- Mobiliser les corps d'inspection sur le suivi des dispositifs au moyen du programme de travail académique et des rapports d'inspection. Développer les évaluations d'école et d'équipe centrées sur cet objet.
- Inscrire la mise en œuvre de l'aide et de l'accompagnement dans les plans académiques et départementaux de formation.

4.5.2. *Au niveau local : optimiser le pilotage en termes de répartition de moyens, d'impulsion et de suivi des actions et d'évaluation des effets*

Comme tout pilotage, celui du niveau local concerne la répartition des moyens, l'impulsion des actions, le suivi, et l'évaluation-régulation.

S'agissant de la répartition des moyens, la question paraît simple dans le premier degré puisque l'aide personnalisée est intégrée dans l'horaire obligatoire des enseignants : on devrait aller au-delà de la réaction la plus fréquente qui consiste à ce que chaque maître effectue deux heures avec un groupe de ses élèves. La ressource pourrait être considérée plus globalement (soixante heures annuelles à multiplier par le nombre d'enseignants) et le meilleur usage discuté, car il n'est pas évident que les besoins soient absolument les mêmes dans toutes les classes et identiques tout au long de l'année. Dans le second degré, le chef d'établissement dispose, dans sa dotation horaire globale d'un volume d'heures à attribuer aux professeurs. Pour lui se pose donc un problème de mobilisation, tous ses enseignants n'étant pas forcément volontaires pour entreprendre de telles actions. Il est donc concevable qu'il fasse d'abord appel au volontariat, afin de constituer des équipes. C'est la démarche habituellement utilisée, mais elle s'arrête souvent là : une fois les équipes constituées et les heures attribuées, chaque équipe fonctionne en toute liberté, avec l'intérêt mais aussi les limites, largement évoquées dans ce rapport, d'une telle configuration.

4.5.2.1. *Organiser les moyens au service d'un projet global*

La bonne démarche n'est pas celle qui part de l'attribution des moyens, mais celle qui émane d'un projet concerté, intégré au projet d'école et d'établissement ; les dispositifs d'aide et d'accompagnement doivent faire partie intégrante de ce projet global. **La phase d'impulsion est d'abord une phase de réflexion et de concertation,** à mener en conseil des maîtres, conseils de cycle, conseil pédagogique, conseil de classe. Après avoir pris connaissance en toute transparence (ce qui n'est pas toujours le cas) des moyens disponibles, il revient à ces instances de discuter des modalités de repérage des élèves concernés, de catégoriser les besoins en volume mais aussi en type d'aide, de déterminer qui peut faire quoi,

de concevoir les démarches pédagogiques les plus appropriées, ainsi que les outils de suivi de l'élève et d'évaluation. Le fruit de ce travail sera ensuite inscrit dans l'ensemble des actions du projet d'école et d'établissement. Il est essentiel qu'il soit partagé par tous, même par ceux qui ne participeront pas aux actions d'aide et d'accompagnement, pour que ces actions ne restent pas en périphérie, à côté, de l'enseignement ordinaire, pour que des ponts puissent s'établir entre elles et la classe ordinaire. Les directeurs et les chefs d'établissement doivent pouvoir présenter aux parents et aux élèves une **offre cohérente** des diverses formes d'aide proposées. De plus, lorsque des élèves de l'école et de l'établissement participent à des actions d'aide périscolaire, il est indispensable d'étendre la concertation à ces partenaires, afin d'éviter la concurrence et d'organiser une complémentarité de l'action.

Après cette phase de mise en place des actions, **le suivi est un élément essentiel du pilotage** : le directeur et le chef d'établissement, qui peuvent donner cohérence et continuité, tant au niveau des actions elles-mêmes qu'au niveau du parcours de tout élève qui en bénéficie, ont la responsabilité d'en organiser les modalités : mise en place de programmes personnalisés de réussite éducative, projets et mémoire des aides quand elles sont ponctuelles (cf. 4-3).

4.5.2.2. De l'école au lycée : inscrire le suivi de l'élève dans la continuité de son parcours

Si les inspecteurs généraux ont pu observer quelquefois la mise en œuvre effective d'un suivi rigoureux, surtout à l'école primaire, celui-ci se limite généralement à l'année scolaire. Or, il devrait se poursuivre au-delà, non seulement au sein du même établissement, mais aussi entre l'école et le collège, le collège et le lycée. Il devrait être l'un des éléments du dialogue maintenant instauré de longue date par les différentes réunions dites « de liaison » école-collège, collège-lycée. C'est aujourd'hui rarement le cas, même si on a cité une illustration convaincante de « PPRE de passage ». Il est vrai que cela ne relève pas seulement du niveau de pilotage que peut exercer seul un directeur ou un chef d'établissement, mais suppose de la concertation entre eux, et une implication de l'inspecteur de la circonscription pour la relation entre écoles et collèges ; il nécessite sans doute l'intervention des responsables du niveau hiérarchique supérieur, celui des recteurs et inspecteurs d'académie. En tout cas, **cette continuité est indispensable pour la mise en place d'un réel suivi du parcours scolaire de chaque élève**. Elle est indispensable aussi pour tenter une évaluation de l'efficacité des actions d'aide, qui n'est possible, à bien des égards, que sur une durée assez longue.

4.5.2.3. Faire progresser la compétence des personnels

Le suivi ne se limite pas aux aspects organisationnels, il doit évidemment prendre en compte le versant pédagogique. Dans l'organisation actuelle du système éducatif, les directeurs et les chefs d'établissement ne peuvent pas seuls prendre en charge cette partie du pilotage. Les directeurs d'école n'ont pas de véritable autorité institutionnelle, notamment pédagogique, sur les autres enseignants ; celle-ci est de la compétence de l'inspecteur de circonscription. Quant aux chefs d'établissement, ils sont certes les supérieurs hiérarchiques des professeurs, mais ceux-ci ne leur reconnaissent généralement pas d'autorité pédagogique, qui reste du domaine des corps d'inspection. Les choses étant ce qu'elles sont, **les directeurs comme les chefs d'établissement ont besoin de la collaboration des corps d'inspection pour le suivi pédagogique des actions**. Il leur revient certes de solliciter eux-mêmes cette collaboration,

mais il est sans doute aussi nécessaire que recteurs et inspecteurs d'académie incitent fortement les corps d'inspection à y répondre.

Il est du rôle des directeurs et des chefs d'établissement de recenser les besoins de formation et de les transmettre aux concepteurs des plans académiques et départementaux de formation. De plus, dans la mesure où aujourd'hui ces plans font de plus en plus souvent la part belle à des formations d'initiative locale (FIL) ou des stages d'école, il leur appartient également de concevoir, en concertation avec les enseignants, des propositions d'objectifs et de contenus de formation de ce type. Les inspecteurs généraux ont pu constater que ces formations recueillent souvent une forte adhésion des enseignants et un bon taux de satisfaction de la part de ceux qui ont pu y participer.

4.5.2.4. *Développer une évaluation adaptée au champ concerné*

Le champ de l'évaluation couvre plusieurs réalités. Il y a d'abord **le contrôle des actions effectivement réalisées**, leur durée, leurs objectifs, leurs éventuels liens, leur coût, les enseignants impliqués, les élèves participants. **Cette forme de bilan relève du directeur d'école et de l'inspecteur dans le premier degré, et du chef d'établissement.** Elle est souvent, mais pas toujours, réalisée, sous forme de tableaux, par exemple, renseignés au fil des actions.

Mais cette évaluation-contrôle ne renseigne évidemment pas sur l'efficacité des dispositifs pour l'élève. **Les possibilités d'évaluer les effets de l'aide sur les élèves dépendent d'abord des formes d'aide mises en œuvre.** Selon que l'aide concerne des savoir-faire ou des savoirs élémentaires ou des compétences plus complexes, les modalités sont plus ou moins simples et les délais différents pour que des progrès deviennent sensibles. Si l'accompagnement personnalisé est de type « tutorat », consistant à prévenir un décrochage scolaire par la remotivation, l'explicitation du sens de l'école, c'est également dans la durée que le tuteur mesurera s'il a réussi ou non. Il en va de même si l'accompagnement vise à aider l'élève dans son orientation ; c'est le projet d'orientation élaboré par l'élève, puis son orientation effective qui permettront de juger de l'efficacité de l'accompagnement.

Un autre aspect, lié d'ailleurs à ce qui précède, est essentiel dans toute tentative d'évaluation d'une action : c'est le **degré de précision des objectifs poursuivis**. Si les objectifs sont flous ou trop divers, l'évaluation s'avèrera impossible. Il faut pouvoir préciser ce sur quoi doit porter l'aide ; s'il s'agit d'apprentissage, il faut identifier d'où l'on part et où l'on veut aller, en termes de résultats attendus. L'échange avec les élèves pour obtenir leur adhésion au projet d'aide conçu pour eux de même que le bilan effectué avec eux doivent inclure des éléments d'auto- ou co-évaluation.

A ce point de l'analyse, il faut toutefois aborder une question de fond. Comme les dispositifs d'aide et d'accompagnement ont un coût, il peut paraître nécessaire d'évaluer l'efficacité d'un dispositif, et de lui seul. Si l'élève qui était en difficulté en lecture progresse, il faudrait pouvoir mesurer ce qui, dans ses progrès est précisément dû à l'aide dont il a bénéficié au sein d'un dispositif donné. C'est évidemment très difficile, voire sans objet : comment déterminer ce qui est dû au dispositif, ou à l'enseignement ordinaire, ou à l'interaction des deux, ou au travail avec des parents ou d'autres intervenants extérieurs (peut-être réactivé par la relation d'aide), ou à une remotivation personnelle ? Certes, dans le domaine de la recherche, on peut comparer l'évolution de résultats de deux cohortes d'élèves à caractéristiques identiques, les uns bénéficiant de l'aide, les autres non, « toutes choses étant égales par ailleurs ». Mais c'est

le domaine de la recherche, les enseignants n'ont ni le temps ni les compétences pour entreprendre de tels travaux, que le ministère pourrait diligenter en mobilisant des équipes de chercheurs.

L'essentiel est que les élèves progressent, même si on ne peut déterminer la cause exacte. Tout au plus peut-on observer si, depuis que des dispositifs d'aide et d'accompagnement ont été mis en place, la situation individuelle des élèves pris en charge s'améliore et comment évolue la cohorte des élèves repérés « en difficulté » à l'entrée de l'établissement. C'est **un élément du pilotage de l'école ou de l'établissement centré sur l'amélioration des résultats**.

Recommandations :

- Faire des dispositifs d'aide et d'accompagnement des projets concertés au sein de l'ensemble de l'école ou de l'établissement et les inscrire dans le projet global de l'école ou de l'établissement.
- Présenter aux parents d'élève une offre cohérente de l'aide dont peuvent bénéficier les élèves au sein de l'école ou de l'établissement.
- S'assurer de l'existence d'une évaluation au sein des écoles et des établissements : suivi des progrès individuels, suivi des effets globaux des actions entreprises.
- Solliciter la collaboration des corps d'inspection pour le suivi et le conseil pédagogiques des enseignants.
- Mobiliser, dans chaque établissement, le conseil pédagogique afin d'en faire un appui au pilotage (réflexion, proposition, organisation et suivi) dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement.
- Intégrer à toute formation sur l'aide et l'accompagnement un volet portant sur l'évaluation dans ses deux dimensions : l'évaluation habituelle comme levier pour aider l'élève, l'évaluation de l'efficacité des actions d'aide mises en œuvre.

4.5.3. *Le pilotage pédagogique des dispositifs : quelques repères pour une mise en œuvre efficace*

Quels que soient les dispositifs additionnels, le premier niveau d'aide se situe dans la classe, dans la manière de conduire l'enseignement en anticipant sur les obstacles, en créant les conditions les plus favorables à l'apprentissage de tous. Ce message fort doit être porté par l'ensemble des personnels d'encadrement. Mais il ne suffira pas à faire évoluer durablement les pratiques s'il n'est pas assorti de pistes de travail précises, étayées par la formation nécessaire. Afin de faciliter ce pilotage pédagogique, la mission propose quelques repères qui peuvent guider l'action en gardant à l'esprit que les deux priorités sont :

- de donner de la cohérence à l'ensemble des actions conduites dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement ;

- de veiller à la continuité, aussi bien sur le plan des actions que sur celui des acquis de l'élève, en inscrivant le travail réalisé au bénéfice de l'élève dans une logique de parcours personnel de formation.

La conception et l'organisation des dispositifs d'aides, les pratiques et la socialisation professionnelle des enseignants étant différentes, la distinction entre premier et second degrés s'impose, même si certains points de convergence apparaissent nécessairement.

4.5.3.1. *Dans le premier degré*

A l'école primaire, l'optimisation supposerait réunies des variables que l'on n'a jamais vu jouer en même temps :

- une **organisation concertée** dans l'école et avec les partenaires éventuellement impliqués pour **tirer un meilleur profit des temps d'aides** de toutes formes (avec respect de leur durée réglementaire) **et des ressources humaines disponibles** ;
- une **organisation pédagogique globale à l'échelle de chaque classe** qui prenne en compte les temps additionnels hors des 24 heures hebdomadaires mais qui n'externalise pas l'aide aux apprentissages : les élèves doivent ressentir en classe à la fois les exigences et la volonté de l'enseignant de permettre à chacun de réussir ; l'attention personnalisée peut s'exprimer dans les temps de recherche, d'exercices et d'entraînement sans que les dispositifs de différenciation soient sophistiqués et lourds à gérer ;
- des **séances d'aides** (aide personnalisée, stages de remise à niveau, aides spécialisées) **en relation avec ce qui est fait en classe** : dès le cours préparatoire, des fiches-navette, des cahiers spécifiques ou des portfolios peuvent permettre aux élèves de matérialiser des liens centrés sur les connaissances et compétences à acquérir ; à tous les niveaux, des fiches de liaison entre personnels concernés devraient permettre d'échanger des informations sur des difficultés ou des réussites particulières ;
- des **séances d'aides centrées sur des objets et des objectifs précis, qui requièrent une réelle préparation** : les élèves gagnent à savoir ce qui est attendu d'eux et il est possible de l'exprimer simplement à leur intention (sont-ils là pour s'entraîner à ..., pour mieux comprendre ..., pour se préparer à ..., pour reprendre ce qu'ils n'ont pas compris, pour réviser ... ?). La part du maître doit aussi être claire pour lui ; déterminer en quoi il aura à aider est un élément de sa réflexion préalable. Doit-il susciter un cheminement (il aura réfléchi aux obstacles prévisibles, aux chemins possibles), soutenir dans un travail (il sera au clair sur les objectifs, les procédures, sur les manières d'étayer en fonction des tâches qu'il aura choisies), aider à reconstruire un apprentissage (il aura alors envisagé des modalités autres que celles qui ont échoué en classe), etc. Le temps d'aide est un temps supplémentaire d'apprentissage pour les élèves : c'est une chance si l'enseignant prend au sérieux ce moment en s'efforçant d'enseigner au plus juste des besoins ; cela ne s'improvise pas ;

- une **association des élèves à leur évaluation** : c'est ainsi qu'ils peuvent prendre conscience des progrès qu'ils réalisent (je ne sais pas .. ; je sais mieux ... ; je sais ...)
- une **valorisation de l'implication, des progrès, des réussites** dans les temps d'aide apparente dans les bilans périodiques adressés aux familles ; l'on témoigne ainsi que « *ça compte* » ;
- une **valorisation des activités effectuées dans le cadre de l'accompagnement éducatif ou d'autres activités complémentaires** au sein de la classe et de l'école : en classe, l'attention aux petits travaux écrits et la vérification de l'apprentissage des leçons peuvent valoriser les efforts. Il importe que les élèves sachent que leur enseignant voit, sait qu'ils ont rempli leur contrat. Dans l'école, il peut y avoir des temps et/ou des lieux pour montrer les réalisations, prouver des savoir-faire, etc. liés aux activités culturelles et sportives pratiquées ;
- une **mutualisation entre les enseignants des réponses trouvées à des problèmes professionnels** entre les enseignants et une **assistance à la demande**, de la part des équipes de circonscription. Les enseignants devraient se sentir plus accompagnés qu'ils ne le sont en moyenne ;
- une **information des parents et leur association, autant que possible, aux projets d'aide** afin qu'ils comprennent et soutiennent l'action de l'école.

4.5.3.2. Dans le second degré

Les points de vigilance cités pour le premier degré peuvent largement trouver écho dans le second degré, notamment au collège. Tout ce qui favorise le lien entre les savoirs et l'élève, le professeur et l'élève, la communauté éducative et l'élève, le groupe des pairs et l'élève ne peut que faciliter la construction progressive, étayée, partagée, des compétences attendues. Tout dispositif d'aide ou d'accompagnement ne devrait être que la partie apparente d'une logique globale d'apprentissage dont chaque élément est à penser en fonction de l'élève.

Les actions les plus convaincantes

- sont souvent l'expression d'une **organisation globale à la fois cohérente et souple**, conçue au plus près des besoins des élèves et articulant, autant que possible, le scolaire et l'éducatif. La formule des « ateliers » se révèle souvent fructueuse ;
- sont généralement le fait d'**équipes** qui ont construit un projet spécifique et cohérent d'aide ou d'accompagnement sur la durée, en articulant avec précision le rôle de chacun des acteurs. A l'issue d'un travail collectif en amont, les professeurs d'une discipline ou d'une classe travaillent en cohérence autour de quelques axes forts (la maîtrise de la langue, la démarche scientifique, etc.).
- se déclinent souvent en **séances très ciblées**, centrées sur une compétence particulière, bien repérée ;

- prennent en compte la **nécessité d’agir sur la motivation de l’élève** en l’aidant à construire ou à consolider son projet personnel de formation. Le travail se fait souvent en partenariat.
- proposent des **traces écrites précises et cohérentes**, qui peuvent être réinvesties avec profit par les élèves. Le Webclasseur pourrait être utilisé à cette fin.
- visent à **conforter l’élève dans sa personne autant que dans ses savoirs ou ses capacités**. Dans ce domaine, l’accompagnement éducatif, dans son volet culturel, offre des opportunités que certains établissements ont su mettre à profit, avec des projets autour du sport ou du théâtre, avec production publique en fin d’année scolaire. Les élèves en tirent une satisfaction personnelle qui donne du sens aux efforts qu’ils ont consentis durant l’année ;
- affichent l’ambition de **faire évoluer le rapport des élèves au travail scolaire**, ce qui passe par une approche différente de la posture professorale. Tout travail demandé est vérifié, corrigé, valorisé par l’enseignant, qui ne doit pas ménager ses encouragements. Laisser penser à un élève que le travail qu’il fournit n’est jugé qu’à l’aune des évaluations sommatives est le plus sûr moyen de déconsidérer le travail régulier, source de progrès.
- reposent sur une **communication de qualité**, qui fait le lien entre les dispositifs et le cours, entre les acteurs de l’aide, entre l’établissement et les familles,

SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS

Les préconisations qui suivent renvoient, selon les cas :

- à un cadrage national (sur fond grisé),
- aux responsabilités de l'échelon académique ou départemental,
- aux initiatives locales (écoles, établissements du second degré).

1 - Simplifier et stabiliser le vocabulaire
Réserver le terme « d'aide individualisée » à des actions, plus ou moins courtes, relatives aux apprentissages et ciblant des élèves éprouvant des difficultés à assimiler les apprentissages en cours
Réserver le terme « accompagnement personnalisé » au suivi au long cours du parcours d'un élève par un enseignant (tuteur) ou par une petite équipe ; cet accompagnement inclut la notion d'aide, mais aussi d'écoute, de conseil, de stimulation, d'approfondissement, d'éveil au projet d'orientation...
Réserver le terme « remise à niveau » à des actions, plus ou moins longues, de compensation de lacunes relatives aux apprentissages instrumentaux de base, visant les élèves en grande difficulté.

2 - Œuvrer dans le sens d'une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation dominantes
Fournir aux enseignants des aides au diagnostic de la situation d'un élève : modèles pour l'action incluant au moins, d'une part, des repères pour l'évaluation afin de situer les acquis et les lacunes par rapport à des références extérieures à l'école ou l'établissement et, d'autre part, des aides méthodologiques pour l'exploitation des résultats.
Mettre au point un test-type de milieu de cours préparatoire.
Préciser ce qui est attendu des élèves en matière de pratiques langagières et de premières connaissances de l'écrit en fin d'école maternelle.
Exploiter la période de mise en place des procédures de validation du socle commun pour travailler avec les enseignants les problématiques d'évaluation (réflexion sur les critères, analyse des erreurs et des lacunes).
Revoir la conception des programmes personnalisés de réussite éducative pour en faire des outils de suivi durant la scolarité obligatoire pour les élèves qui ont des difficultés durables.
Organiser, pour les autres élèves, une « mémoire des aides » ponctuelles reçues.

3. Former les personnels	
Dans le référentiel de compétences professionnelles définissant le métier d'enseignant, intégrer plus nettement la dimension d'accompagnement personnalisé de l'élève	
Mettre au cœur des formations initiales, de manière conjointe, les modalités d'apprentissage et les stratégies d'enseignement ; travailler spécifiquement sur des « difficultés génériques »	
Inscrire la mise en œuvre de l'aide et de l'accompagnement dans les plans académiques et départementaux de formation.	
Intégrer à toute formation sur l'aide et l'accompagnement un volet portant sur l'évaluation dans ses deux dimensions : l'évaluation habituelle comme levier pour aider l'élève, l'évaluation de l'efficacité des actions d'aide mises en œuvre.	
En formation continue, privilégier des formules de proximité, centrées sur la résolution de problèmes précis, apportant des ressources théoriques et pratiques. Y associer le cas échéant d'autres acteurs intervenant dans l'aide et l'accompagnement.	
Susciter la création d'un vivier de personnes ressources, disponibles à l'échelle d'un bassin voire d'un établissement, ayant une formation approfondie relative aux problématiques des difficultés d'apprentissage et des formes variées d'accompagnement.	

4. Piloter au plus près des besoins réels des élèves	
Premier degré	Contrôler plus rigoureusement la mobilisation des ressources et vérifier que les destinataires des aides sont les élèves qui en ont le plus besoin
	Veiller à renforcer les moyens de prévention de la grande difficulté dans quelques écoles choisies en fonction d'un diagnostic de situation rigoureux selon des critères explicites et publics. Maintenir des moyens sous condition d'évaluation.
	Expérimenter des dispositifs d'aide intensive aux élèves en grande difficulté au cycle 3 (groupes de compétences, regroupements d'adaptation) : mettre en place et suivre afin d'éviter les errements et de pouvoir modéliser si l'efficacité est attestée.
Second degré	Prendre en compte les actions d'aide et d'accompagnement dans le dialogue de gestion pour l'allocation des moyens dans le second degré.
	Faire obligation de rendre compte des actions dans le rapport annuel des chefs d'établissement.

	Mobiliser, dans chaque établissement, le conseil pédagogique afin d'en faire un appui au pilotage (réflexion, proposition, organisation et suivi) dans le domaine de l'aide et de l'accompagnement.
En général	Faire des dispositifs d'aide et d'accompagnement des projets concertés au sein de l'ensemble de l'école ou de l'établissement et les inscrire dans le projet global de l'école ou de l'établissement.
	Mobiliser, de manière réactive et précoce, tous les dispositifs d'aides possibles et toutes les ressources pour éviter les « décrochages ».
	Présenter aux parents d'élèves une offre cohérente de l'aide dont peuvent bénéficier les élèves au sein de l'école ou de l'établissement.
	Mettre en place, pour chaque élève, un outil de suivi continu de son parcours dans les divers dispositifs (PPRE ou autre forme selon besoins).
	S'attacher à une approche plus qualitative des activités complémentaires proposées aux écoles (accompagnement éducatif aujourd'hui) : analyse de besoins, réponses aux besoins, recrutement des élèves, valorisation des réalisations et des acquis.
	Solliciter les corps d'inspection pour le suivi des dispositifs et le conseil pédagogique aux enseignants. Développer les évaluations d'école et d'équipe centrées sur cet objet.

CONCLUSION

Les réflexions et recommandations qui précèdent visent à améliorer les dispositifs d'aide et d'accompagnement tels qu'ils existent actuellement. Mais on peut se demander si ces derniers sont suffisants pour optimiser le fonctionnement du système dans son ensemble.

Une première question se pose quant au statut même de ces dispositifs par rapport à l'enseignement ordinaire. Les inspecteurs généraux ont souvent observé que, pour bien des acteurs rencontrés, ces dispositifs, ne serait-ce que par cette dénomination même, sont perçus comme des moments spécifiques qui se situent à côté ou en plus du temps ordinaire d'enseignement. Les enseignants y chercheraient à agir différemment, dans une relation d'aide, avec quelques élèves « en difficulté », sans croire pour autant qu'il faille également repenser leur pratique ordinaire de la classe. L'existence de ces à-côtés justifierait même qu'il y ait deux pédagogies parallèles : celle des dispositifs et celle de la classe. D'ailleurs, l'évolution de ces trente dernières années, rappelée dans la première partie du rapport, pourrait suggérer que les responsables ministériels sont passés de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée », à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques, avec l'espoir que ceux-ci auraient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires. Les constats de la mission ne vont guère dans le sens de cet espoir. Si l'on veut réformer les pratiques pédagogiques, c'est bien le cœur de la classe qu'il faut viser.

Si la pédagogie de l'aide trouve uniquement place dans les dispositifs réservés à cet usage, elle ne peut avoir que des effets limités. Les acteurs rencontrés au cours de la mission ont souvent insisté sur le fait que ces dispositifs étaient surtout bénéfiques à des élèves en difficulté ponctuelle ou passagère, qu'ils pouvaient leur permettre de ne pas décrocher des apprentissages en cours et les aider à se remotiver. Cela est certes loin d'être négligeable. Mais cela ne permet pas de résoudre le problème, posé plus haut, des élèves durablement en grande difficulté, qui ont besoin d'une prise en charge précoce, continue, au sein de dispositifs qui leur soient réservés, mais surtout au sein de la classe entière.

Au-delà de la remise en cause des pratiques pédagogiques, c'est l'organisation d'ensemble du système, avec ses programmes, ses rythmes, ses modes d'évaluation qui doit susciter la réflexion. Notre ministère n'a jamais procédé à l'évaluation de ses programmes, pour vérifier dans quelle mesure leurs contenus, leurs niveaux d'exigence sont adaptés aux possibilités des élèves. Si les niveaux d'exigence correspondent aux capacités des « bons » élèves, il n'est pas étonnant de constater un nombre important d'échecs. Et les dispositifs d'aide et d'accompagnement ne suffiront pas à y remédier. Les rythmes annuels de progression, uniformes pour tous, sont un autre problème. Il faudrait pouvoir ajuster, personnaliser, le parcours scolaire autrement que par le redoublement, en acceptant des progressions à des rythmes différents, régulièrement évaluées en termes de compétences.

C'est la logique globale de fonctionnement du système qui est ici en question et c'est la raison pour laquelle la mission n'a pas choisi de porter son regard sur les systèmes éducatifs étrangers ; quel intérêt aurait présenté une comparaison entre la France et ses voisins sur le point précis de la prise en charge des élèves en difficulté alors que, dans plusieurs pays, la

notion même d'élève en difficulté n'a pas de sens puisque chacun avance à son rythme dans une école attentive à tous ?

La préférence actuelle du ministère français pour « l'accompagnement personnalisé » semble marquer une attention aux besoins personnels des élèves, donc une possible tendance à faire place à des parcours scolaires moins uniformes, mieux adaptés. Encore faut-il prendre garde à ne pas donner un sens trop extensif ou de libre interprétation à ce terme. Dans l'acception promue par les responsables ministériels, il s'agit de prendre en compte les compétences et besoins de l'élève pour l'aider dans ses apprentissages, le conseiller sur son parcours scolaire, son projet d'orientation. La phrase « *L'accompagnement personnalisé met en synergie le projet de l'élève, le projet de l'équipe éducative et le projet de l'établissement* » désigne les acteurs de l'accompagnement. Elle montre que l'élève a un rôle actif à jouer ; il ne s'agit pas seulement pour l'équipe éducative de faire des offres, elle doit aussi répondre à des demandes des élèves (et des parents). Mais qu'advient-il quand ceux-ci ne formulent pas de demande ou quand ils en formulent trop ? D'un côté, la tentation peut être grande de n'offrir de l'aide et de l'accompagnement qu'à ceux qui le demandent ou sont volontaires, en jugeant que c'est la condition de l'efficacité, au détriment des élèves les plus en difficulté, qui ne savent plus formuler de demande tant est forte la tentation de l'abandon. De l'autre côté, peuvent se développer des formes de demandes très « personnalisées » de type préceptorat ou formation à la carte, selon une logique consumériste de l'école. Tout est donc une question d'équilibre à maintenir dans « la synergie ». C'est une responsabilité du pilotage, à tous les niveaux, que de veiller à préserver cet équilibre.



Viviane BOUYSSÉ



Ghislaine DESBUISSONS



Jean VOGLER

ANNEXES

Guide d'enquête

ENQUETE AUPRES DES SERVICES ACADEMIQUES

Entretien avec le Recteur, le Secrétaire général de l'académie, les IA-DSDEN, les corps d'inspection mais aussi les services (DOS, Formation continue).
Collecte des documents.

1. Les moyens

1.1. Premier degré

Dans le 1^{er} degré, il n'y a pas de moyens horaires spécifiques nouveaux, mais des heures dégagées par le nouvel emploi du temps des élèves et les modifications intervenues dans les RASED. Voilà, par exemple, comment l'IA du Bas-Rhin explique ce redéploiement des moyens : *« La réforme de l'école primaire conduit à redéfinir le rôle des RASED, leur configuration et leur périmètre d'action, car l'essentiel de l'effort du traitement des difficultés scolaires s'appuie sur les deux heures d'aide personnalisée organisées en complément du travail au sein de chaque classe. Cet effort sans précédent représente l'équivalent de 449 postes pour le Bas-Rhin, consacrés uniquement au problème de l'échec scolaire. En parallèle, les écoles les plus difficiles bénéficient de l'appui d'un RASED recentré sur le travail dans l'école ou sur l'action d'un maître spécialisé sédentarisé dans une classe. Les écoles plus ordinaires continuent de bénéficier de l'action plus ponctuelle mais au sein de la classe d'un maître spécialisé opérant dans le cadre d'un réseau d'aide redéployé dans chacune des circonscriptions. Les postes dits « de soutien » sont supprimés. Ce redéploiement des moyens comporte pour une part des suppressions de postes compensées par la mise en œuvre de l'aide personnalisée et pour une autre part des postes sédentarisés »* (CTPD du 3 février 2009).

Des explications et calculs de ce type ont-ils été fournis, oralement ou par écrit, au moment de la mise en place de la réforme de l'école ?

Les assistants d'éducation, les emplois aidés ont-ils un rôle dans les PPRE, l'aide personnalisée ? Lequel ?

Idem pour les enseignants supplémentaires dans les RAR et les enseignants spécialisés du RASED (itinérants et « sédentarisés »).

Quels sont les moyens de l'accompagnement éducatif dans les écoles et comment sont-ils répartis (heures supplémentaires, vacations, moyens de fonctionnement, autres) ?

1.2. Second degré

Comment les différents dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement (et lesquels) sont-ils pris en compte dans la dotation des EPLE ? Sont-ils intégrés dans le mode de calcul de la dotation globale ? Y a-t-il un fléchage ?

Quel est le degré d'explication et de « transparence » de ces modalités d'attribution (voir PV des comités techniques paritaires et note d'attribution de la dotation) ? Y a-t-il une évaluation du coût global de ces mesures ?

Quels sont les moyens de l'accompagnement éducatif dans les collèges et comment sont-ils répartis ?

Les assistants d'éducation, les emplois aidés ont-ils un rôle dans ces dispositifs ? Lequel ?

1.3. Pour le premier et le second degré

Quels sont les moyens des stages de « remise à niveau » ?

Y a-t-il un contrôle de l'utilisation de l'ensemble de ces moyens ? Quel rôle des corps d'inspection en ce domaine ?

2. Le pilotage pédagogique

La mise en place et/ou le suivi de ces dispositifs ont-ils été accompagnés d'instructions académiques, départementales, de circonscription ? Sous quelles formes ?

Quels sont les liens avec le projet académique ? Eventuellement avec le projet départemental ? De circonscription ? D'une façon plus générale, la notion d'aide individualisée et celle d'accompagnement sont-elles intégrées au projet académique ?

Existe-t-il un groupe de pilotage académique (ou départemental) sur ce(s) dossier(s) ?

Quelle est l'action en ces domaines des corps d'inspection ? Quel rôle du PTA ?

Y a-t-il des actions de formation continue dédiées à l'aide individualisée et à l'accompagnement dans les plans académiques et départementaux ? Dans les plans d'animation et formation en circonscription ? Quel volume ? Quelles modalités pédagogiques ? Quel impact ?

Des documents pédagogiques ont-ils été produits ? Diffusés ? Y a-t-il un recensement de « bonnes pratiques » ? *Voir aussi sites académiques, éventuellement cellule « innovation » de chaque rectorat.*

Y a-t-il un souci d'évaluation de ces dispositifs ? Sous quelles formes ? Par qui ? Quelle place dans les rapports d'inspection ?

ENQUETE ET OBSERVATION DANS LES ECOLES ET LES ETABLISSEMENTS

Entretien avec le directeur ou le chef d'établissement, des enseignants, des élèves, des parents le cas échéant. Pour le premier degré, voir l'inspecteur responsable de la circonscription.

Observation d'une ou plusieurs séquences dans chaque école ou établissement visité(e).

NB : Dans le choix des écoles et des établissements observés vous veillerez à :

- un équilibre entre écoles, collèges, LEGT, LP
- la prise en compte de l'éducation prioritaire pour écoles et collèges et, le cas échéant, des dispositifs de réussite scolaire dans les lycées.

Quels sont les dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement des élèves mis en œuvre ? Selon quelles modalités ? Quelle place y ont les disciplines d'enseignement ?

Selon quel emploi du temps ? Avec quels moyens ?

Quelle place dans le projet d'école ou d'établissement ?

Quels sont les acteurs impliqués ?

- Les assistants d'éducation, les emplois aidés ont-ils un rôle dans les PPRE, l'aide personnalisée ? Lequel ?
- Idem pour les enseignants supplémentaires dans les RAR et les enseignants spécialisés « sédentarisés ».
- Quel est le rôle du professeur principal en collège et lycée ? du conseil pédagogique ? Du directeur d'école dans le 1^{er} degré ?

Comment sont choisis les élèves concernés : par qui ? Quand ? Pourquoi ? (*à voir pour les divers dispositifs quand il en existe plusieurs. Ne pas oublier le lien avec les évaluations - de classe, de circonscription ou nationales pour le premier degré*)

Quelle coordination des divers dispositifs (s'il y en a plusieurs) pour les intervenants et pour les élèves ?

- Coordination des dispositifs internes entre eux ; coordination avec les dispositifs partenariaux
- Choix et coordination des actions pour les élèves (*voir la fonction du PPRE en la matière*)

Quelles pratiques pédagogiques mises en œuvre (*observation in situ*) ?

- Composition du groupe (nombre d'élèves ; classes d'origine ; critères de choix des élèves)
- Cadre dans lequel s'insère le moment observé (durée et organisation dans le temps du module ou de la séquence ; lieu ; etc.)
- Finalité de l'activité observée (réapprentissage ; approfondissement, entraînement ; préparation à des apprentissages ultérieurs en classe ; méthodologie ; aide au travail personnel ; aide au travail pur la classe hors de la classe ; enrichissement du parcours individuel ; etc.)
- Nature de l'activité observée (que font les élèves ? que fait l'enseignant ou l'intervenant ?)
- Liens avec les enseignements/apprentissages de la (des) classe(s) d'origine des élèves
- Dans l'entretien (en particulier dans les écoles ou établissements de l'éducation prioritaire), interroger sur les autres prises en charge des élèves et les liens éventuels.

Des documents relatifs à des aides non observées, des documents-PPRE peuvent être recueillis.

Y a-t-il un suivi formalisé du travail réalisé dans ces dispositifs (traces du professeur, communication entre les intervenants, traces des activités réalisées par les élèves) ?

Quelle évaluation de l'effet sur les élèves ?

Quelle aide et quel suivi effectif par les corps d'inspection ?

**Questionnaire adressé aux inspecteurs du second degré
(IA-IPR et IEN-ET-EG)**

Académie :

Fonction, spécialité :

Mission particulière, le cas échéant, en liaison avec les thèmes traités :

.....

Nom, coordonnées (facultatif) :

.....

**CONTRIBUTION AUX TRAVAUX LIES AU
THEME D'ETUDE DE L'INSPECTION GENERALE**

**« Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et
d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée »**

Rapporteurs :

Viviane Bouysse (IGEN), Ghislaine Desbuissons (IGEN), Jean Vogler (IGAENR)

1. De quelle manière avez-vous été ou êtes-vous associé(e) à la mise en oeuvre, au suivi et, le cas échéant, à l'évaluation des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement au collège et au lycée (selon vos responsabilités) ?
2. Quelles évolutions avez-vous pu observer dans la mise en oeuvre des aides aux élèves depuis leur mise en place ? Comment les expliquez-vous ?
3. Quels sont les dispositifs et/ou les formes de mise en oeuvre qui vous paraissent les plus efficaces pour les élèves ? (*Vous voudrez bien développer sur les critères que vous retenez*)
4. De votre point de vue, quels sont les obstacles à l'efficacité des actions entreprises ? Quels seraient les leviers de progrès ?
5. Auriez-vous un ou des exemple(s) de dispositifs ou de pratiques pédagogiques qui mériterai(en)t d'être valorisé(s) ?
6. Quels sont les informations, les éléments d'analyse, les suggestions que vous souhaiteriez communiquer ? *Vous pouvez ajouter des productions destinées aux enseignants ou des écrits professionnels réalisés par vous-même ou des groupes de travail que vous animez.*

Liste des lieux d'enquête

	Pilotage	Premier degré	Collèges	Lycées
Aix Marseille	Académique + IA : Alpes de Haute Provence Bouches du Rhône Vaucluse	E. Saint Roch - Avignon E. St Jean - Avignon E. Saint-Charles – Marseille E. nationale II - Marseille E. La Brienne – Alpes de Haute Provence	Campra - Aix en P Raspail – Carpentras Jaurès – La Ciotat Reymond - Château – Arnoux Panels de principaux des Bouches du Rhône et des Alpes de Haute Provence	LEGT V Hugo – Marseille LEGT Saint Exupéry - Marseille LP Floride - Marseille Lycée privé L'Olivier - Marseille LEGT Diderot - Marseille Lycée Lumière - La Ciotat
Guyane	Académique	Circ de Sinnamary – Ecole d'Awala Circ de Matoury-Oyapock – Ecole des Barbadines à Matoury	St Laurent du Maroni Apatou Castor – Sinnamary A.Dédé – Remire Kapel – Cayenne	Mouchotte – Cayenne F. Eboué – Cayenne
Lille	Académique + IA : Nord Pas de Calais	Circ Arras 2 + E. primaire Bapaume, Achiet et Warlencourt-Eaucourt Circ. Béthune 1 + E. élémentaire. Pasteur de Béthune Circ. Bully les Mines + E. élém. Bince de Grenay Circ. Lille Est + E. mat. Kergomard de Lille (+ 16 séances d'aide personnalisée) Evin-Malmaison et Arras A. France pour les stages de remise à niveau	Carlin Legrand – Bapaume G. Sand – Béthune Langevin Wallon – Grenay Anatole France - Ronchin	LP Fontaine – Anzin LEGT-LP Pasteur - Henin Beaumont LEGT-LP Voltaire – Wingles

Limoges	Académique + IA : Haute Vienne	E. Joliot Curie – Limoges E. de St Maurice les Brousses E. M. Genevoix – Couzeix Ecoles mat.et élém. Le Vigenal – Limoges Ecoles mat. et élém. de Rochechouart	Calmette – Limoges Ronsard – Limoges M. Genevoix – Couzeix	LEGT, SEP Bastié – Limoges LEGT, LP Dautry – Limoges LP Saint Exupéry – Limoges LP Le Mas Jambost – Limoges LEGT, SEP Turgot – Limoges LEGT Valadon - Limoges
Nancy Metz	Académique + IA Meuse Moselle Vosges Meurthe et Moselle	Circ. de Bruyères ; école Jules Ferry de Granges Circ. de Montigny lès Metz ; école d'Ars sur Moselle	Schumann – Metz Clémenceau – Epinal Jules Ferry- Epinal Saint-Exupéry – Epinal La Haute Saulx – Montiers sur Saulx Emile Carles – Ancerville	LEGT Clémenceau – Nancy LEGT Loritz- Nancy LEGT Cormontaigne- Metz LEGT Fabert – Metz LEGT Schumann – Metz LEGT Saint-Exupéry – Fameck LP Cassin – Metz LP Here- Laxou Lycée des métiers du bâtiment Montigny les Metz LP Freyssinet – Verdun
Rennes	Académique + IA Finistère Ile et Vilaine Morbihan	Circ de Redon + Ecoles Prévert et Marie Curie de Redon	L. Guilloux - Montfort C. Guérin - Saint Méen le Grand	LEGT Alain-René Lesage – Vannes LEGT Yves Thépot – Quimper LEGT de Carhaix-Plouger
Versailles	Académique + IA Hauts de Seine Yvelines	19 ^{ème} circ des Hauts de Seine + Ecoles P. Vaillant-Couturier et M. Thorez de Bagneux Circ Mantes la Jolie ; écoles Sévigné et Colette Circ. Viroflay ; école Corot Circ Saint Germain 1 ; écoles Ampère et Giraud-Teulon	Bartholdi – Boulogne Billancourt H. Wallon – Malakoff Henri Barbusse - Bagneux	St Exupéry - Mantes la Jolie. J Jaurès – Chatenay Malabry Parc de Vilgénis – Massy LEGT Paul Langevin – Suresnes LP Claude Chappe – Nanterre LP Voilin - Puteaux