

## LES DISPOSITIFS POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS

QUELS ÉLÈVES, QUELLES DIFFICULTÉS, QUELLE AIDE ? (1)

Élisabeth BAUTIER\*

### Résumé

Cet article développe la question des aides apportées par les établissements aux élèves en difficultés en interrogeant celles-ci selon deux logiques qui, à l'observation des situations dans les collèges, peuvent apparaître « paradoxalement » disjointes : la mise en place de dispositifs ou d'actions et interventions en direction d'élèves considérés comme en difficultés et leur efficacité dans la perspective d'une réduction de ces difficultés.

### Abstract

This paper dwells on the issue of the support provided by schools for underachieving pupils by studying it according to two logics which, as is shown by the situation in junior high schools, may appear 'paradoxically' disconnected: the setting up of plans or actions and interventions aimed at the pupils considered as underachievers, and their efficiency with the prospect of a reduction of their difficulties.

29

\* - Élisabeth Bautier, équipe ESCOL, Université de Paris 8.

1 - Ce texte prend appui sur les éléments d'une recherche effectuée dans le cadre d'une réponse à appel à coopération du centre Alain Savary de l'INRP concernant les dispositifs et actions visant les élèves en difficultés. Ont particulièrement travaillé à ce recueil de données outre l'auteur, A. Davisse et O. Prézeau.

La présence des dispositifs d'aide dans les collèges, en particulier les collèges situés en ZEP, est sans doute générale. Cependant, leur analyse met en évidence plus ou moins de cohérence et de pertinence dans leur mise en place et mise en œuvre ; quant à l'évaluation de leur efficacité, il s'agit là d'une question beaucoup plus difficile à traiter tant sur le plan du recueil de données (celles-ci sont, en général, à construire) que sur celui, plus théorique, des modes et critères d'analyse de cette efficacité. La disjonction possible de ces différentes approches ne peut qu'interroger sur les objectifs réels ou les enjeux des dispositifs, d'une part, d'autre part sur ce que seraient les conditions d'une aide effective aux élèves.

Dans le cadre d'un appel à coopération du Centre Alain Savary de l'INRP, nous avons travaillé plusieurs mois dans des établissements de l'académie de Créteil choisis sur plusieurs critères cumulés : résultats des élèves à l'évaluation nationale de 6<sup>e</sup> inférieurs à la moyenne académique (moins de 75 points), *a fortiori* à la moyenne nationale, nature des orientations en fin de 3<sup>e</sup> et pourcentage élevé d'orientation en voie professionnelle, enfin sur le critère du pourcentage de parents appartenant aux catégories sociales les plus défavorisées. Cette première sélection par ces critères est apparue très vite très (trop) générale pour comprendre les manières de faire des établissements qui sont ici particulièrement intéressantes à étudier parce qu'elles permettent de faire apparaître les effets des agencements locaux de composantes hétérogènes (qui vont de la composition des classes à la stabilité de l'équipe enseignante et au type de travail de remédiation...). Seul un travail dans les collèges impliquant des entretiens avec les personnels (enseignants, vie scolaire, chefs d'établissement), une analyse des documents de travail des élèves, de l'organisation des emplois du temps, une comparaison de la composition des classes et de l'affectation des enseignants... permet cette mise au jour. Ce travail passe aussi par l'identification de points de vue qui ne convergent pas toujours :

30

- le point de vue institutionnel (les établissements appliquent-ils les textes concernant les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés ?) ;
- le point de vue de l'établissement, c'est-à-dire de ce qui se négocie, y compris entre le principal et lui-même et qui concerne la gestion des personnels, du projet d'établissement, des dotations budgétaires, la carte scolaire... ;
- le point de vue des enseignants dans la quotidienneté de la classe (pour les enseignants de certaines 6<sup>e</sup> ayant une population considérée comme particulièrement difficile, faire la classe n'est pas toujours équivalent à permettre aux élèves d'apprendre, il s'agit aussi de « tenir » la semaine ou l'heure ou l'année (dès lors, ce que les enseignants font en classe doit être analysé à la lumière de ce qu'ils pensent pouvoir faire avec leurs élèves, ce qu'ils pensent qu'il faut faire et ce qu'ils mettent en place pour faire face) ;
- le point de vue des élèves en difficultés : quelles sont leurs difficultés ? qu'est-ce qui est fait pour les résoudre ?

Ces différents points de vue obligent le chercheur à construire un point de vue propre dans la détermination des critères d'efficacité des actions conduites.

Force est de constater que la complexité de cet objet de recherche en fait un objet difficile à travailler. Non seulement pour des raisons scientifiques (les données sont difficiles à recueillir, elles ne font l'objet ni d'une constitution standardisée de la part des établissements, ni même d'une constitution « tout court », les listes d'élèves dans les dispositifs sont rares et plutôt conservées par les enseignants que par le collège, la constitution des classes est peu transparente...). Mais aussi parce qu'il constitue un lieu de fragilité pour les établissements comme pour les enseignants. On peut résumer cette situation ainsi : un tel objet de recherche, quand il nécessite des entretiens, des explications de pratiques auprès des enseignants, les conduit à se confronter explicitement à une situation à la fois difficile et faisant partie de l'ordinaire du travail, à expliciter (ou à masquer) leurs propres difficultés, voire leur incapacité à faire face, alors même qu'il sont fragilisés par la remise en cause quotidienne de leur compétence et de la pertinence de leur métier que représentent les élèves en grandes difficultés scolaires. De plus, la thématique de la difficulté et des dispositif mis en œuvre n'est pas un objet neutre dans l'établissement scolaire, elle constitue un enjeu d'organisation et de gestion de charges, d'heures, d'équipe. Lorsque le chef d'établissement et l'équipe éducative ont considéré la question de la difficulté scolaire comme une question centrale, la dynamique ainsi produite, non seulement, peut permettre aux enseignants de se sentir moins fragiles, mais surtout, elle peut permettre une cohérence des actions, à défaut d'une efficacité qui n'est pas toujours à la mesure des moyens et énergies dépensés. Ce type d'établissement est cependant une minorité : nombreux sont ceux qui sont dans la seule mise en œuvre des directives officielles sans que des objectifs leur soient attribués, ne serait-ce que parce que le taux de rotation des enseignants est de 60 % par an et qu'aucun projet ou travail d'équipe ne peut donc se construire ou se mettre en œuvre, *a fortiori* avoir la durée nécessaire à son évaluation. Un autre cas de figure est celui des établissements où la question de la difficulté scolaire est « déléguée » à certains membres du personnel (deux enseignants ou le principal adjoint, par exemple), sans que les autres personnels se tiennent informés ou s'y intéressent. De fait, dans ce cas de figure, la question de l'aide aux élèves est marginale dans l'établissement et n'a que peu d'incidence sur l'organisation générale des enseignements, des emplois du temps. Dans ces derniers cas, il n'y a pas de documents aisément disponibles, en tout cas, il s'agit pour le chercheur de les construire (reconstitution de listes d'élèves, recherche de leurs résultats) et les personnes concernées ne sont pas faciles à rencontrer. Mais, on ne peut passer sous silence les cas où la prise en compte par le chef d'établissement de la difficulté scolaire comme problème prioritaire, ou au moins important, parce qu'elle conduit à des modifications des heures attribuées à certaines disciplines ainsi qu'à des organisations spécifiques des emplois du temps (à des fins de regroupements, de dégagement de plages horaires communes à des 6<sup>e</sup> ou à des enseignants travaillant en équipe...) conduit à des situations de crise ou de conflits.

Nous allons analyser plus précisément ces modes de faire des établissements. C'est la description assez fine de ce qui est mis en place, en relation avec les propos recueillis lors des entretiens avec les personnels de l'établissement qui informe sur les conceptions de ce qui fait difficultés, les moyens d'y remédier, comme sur ce que l'institution ou les enseignants eux-mêmes se sentent capables de faire.

## DES MANIÈRES DE FAIRE TRÈS DIFFÉRENCIÉES

### De l'établissement aux dispositifs, qui fait quoi pour qui ?

Lorsque les textes (2) sont appliqués à la lettre (ce qui permet les financements prévus), sont mis en place deux groupes de huit élèves pour 5 à 6 divisions de 6<sup>e</sup>, soit entre 120 et 130 élèves. Ce sont ainsi des nombres très réduits d'élèves qui sont suivis (une douzaine, parfois moins), alors même que les enseignants des établissements concernés par la recherche considèrent qu'un tiers des élèves de leur classe sont en difficultés. Il s'agit donc de dispositifs relativement coûteux avec une efficacité réduite sur le niveau général des apprentissages. Nous ne nous attacherons pas à l'exactitude des définitions qui parcourent les textes institutionnels et qui distinguent « remise à niveau », « remédiation », « consolidation » ; elle est ici de peu d'intérêt dans la mesure où les établissements nomment la même chose sous des vocables différents liés à l'histoire de l'aide dans l'établissement.

Au total, si on tente de distinguer les différents dispositifs (les différentes actions), on trouve selon les établissements, de façon cumulée ou non :

32

- Une aide apportée sous forme de *révisions de ce qui est fait en classe*, appelée souvent « consolidation ». Elle se fait sur la base de groupes, stables ou non, mais largement composés des mêmes élèves en français et en mathématiques. C'est le plus souvent (quand ce dispositif existe) l'enseignant de la classe qui intervient, dans le cas contraire, il communique des fiches ou dit ce qu'il y a à faire. Il n'est pas possible d'établir de règles ou plutôt de comprendre la logique de choix concernant le fonctionnement de ces séances, elles peuvent être dans l'emploi du temps disciplinaire ou en plus, ne concerner que le français ou que les maths ou les deux.
- Des groupes de travail sur des contenus très hétérogènes selon les établissements et avec lesquels une forme de pédagogie différenciée peut être pratiquée. Il peut s'agir de construire chez les élèves des compétences de base à partir d'un référentiel de compétences figurant sur des fiches destinées aux enseignants, de les familiariser avec la socialisation scolaire (fréquentation du CDI) et à des formes de travail propres au collège (recherche de documents, travail sur les consignes, sur le maniment du dictionnaire, sur les outils de géométrie comme l'équerre et le rapporteur),

2 - La recherche a été effectuée en 2000 et 2001.

ou encore de faciliter l'écriture ou la lecture par des ateliers spécifiques. Ces groupes peuvent être confiés à des aides éducateurs.

L'*aide au travail personnalisé* (1h/semaine pour un groupe de 12 à 14 élèves) a été trouvée dans moins de cinq collèges, elle est assurée par des volontaires ou, plus fréquemment par des aides éducateurs, voire des surveillants. Elle porte sur de la méthodologie du travail.

L'*étude dirigée* est également rare, les professeurs, principaux en particulier, ne l'assurent qu'exceptionnellement malgré l'obligation officielle, elle peut être prise en charge par des étudiants, des aides éducateurs et des surveillants, des parents, elle se transforme aisément en :

*Étude surveillée*, ou encadrée, elle-même assurée par des vacataires, des professeurs d'EPS, des CPE. De plus, les crédits ne permettent pas toujours que ces études durent toute l'année (elles s'interrompent quand les crédits sont épuisés, il en est de même pour d'autres formes d'intervention).

On rencontre également des formes de *soutien* qui correspondent à la possibilité de prendre la classe en 1/2 groupe.

Des groupes de *remédiation*, ou de *remise à niveau* d'une heure hebdomadaire sont constitués avec des élèves appartenant à plusieurs classes (ce qui suppose en général des alignements d'horaires) sur la base des résultats à l'évaluation nationale et le plus souvent pour les élèves dits « récupérables », c'est-à-dire, ceux qui ne sont pas les plus en difficultés. Les enseignants responsables ne sont donc pas obligatoirement ceux des classes des élèves et l'efficacité devient problématique quand la concertation est inexistante. C'est souvent le cas, l'heure de concertation n'étant pas rémunérée. Les groupes sont de 8 élèves en général, stables ou révisés toutes les 6 semaines, selon les établissements ; le travail se fait en français et mathématiques essentiellement.

- Le tutorat existe dans certains établissements, il concerne souvent les élèves ayant des problèmes de comportement. Il est assuré par des aides éducateurs ; il peut s'accompagner d'une fiche de suivi que les élèves doivent présenter au Professeur Principal ou au Principal, son adjoint ou au CPE.

- Une heure *de vie de classe* a lieu dans certains établissements une fois tous les quinze jours, elle est assurée le plus souvent par le professeur principal ; en début d'année les élèves y apprennent l'organisation du travail scolaire (faire le cartable, tenir le cahier de texte...) ; puis, on y traite de divers problèmes comme le racket, l'hygiène, la santé, la violence...

Certains contenus d'intervention apparaissent liés à des stages effectués par des enseignants qui tentent alors de les appliquer dans le collège ; il s'agit de stages d'entraînement de la mémoire, de remédiation cognitive, de gestion mentale, de français langue étrangère, de lecture, de concentration et relaxation... Tout se passe compte si les enseignants étaient suffisamment démunis devant la difficulté d'apprentissage des élèves pour qu'ils aient envie que « tout » soit tenté.

Globalement les effets de ces différents dispositifs ne sont pas évalués, les enseignants des différents établissements s'accordent pour dire que les effets positifs sont d'abord comportementaux. En effet, les recherches sur les élèves en difficultés convergent pour mettre au jour l'importance qu'ils accordent à la relation interindividuelle avec l'enseignant, ils apprécient donc une des caractéristiques primordiales de ces différents dispositifs : on s'occupe d'eux personnellement. Il est vraisemblable que, pour certains d'entre eux au moins, cet accompagnement personnalisé permet de reporter ou d'éviter un décrochage de la classe et de la scolarité et il ne faut sans doute pas négliger l'importance de cet aspect pour les élèves dits fragiles, chez qui les liens entre relation affective et travail cognitif sont particulièrement imbriqués. Les effets sur le niveau scolaire sont en revanche très rarement mentionnés, ils existent pourtant pour certains élèves, mais il s'agit davantage des conséquences d'une « mise au travail » ainsi déclenchée, plus que d'une compréhension restaurée. Les effets spécifiques de telle ou telle forme d'aide n'ont pu faire l'objet de la recherche, il aurait fallu mettre en place un dispositif lourd d'observation et d'évaluation pour comparer des situations comparables, ce qu'elles ne sont pas *a priori*.

La description ci-dessus fait apparaître une très grande hétérogénéité des actions mises en place sans que la pertinence de l'une par rapport à l'autre soit évoquée et même pensée. Ce sont plutôt les contraintes de situation (disponibilité des enseignants, savoir-faire), les injonctions institutionnelles et les orientations locales qui « installent » tel ou tel mode d'intervention, plutôt que son adéquation à des difficultés identifiées chez les élèves. Au-delà des descriptions des dispositifs, ce sont donc les logiques d'action des établissements qu'il est important d'étudier pour construire des critères d'efficacité pertinents. Ces logiques font apparaître les principes de la réflexion (ou non réflexion) qui sous-tendent le traitement de la difficulté des élèves (réflexion et travail n'étant malheureusement pas synonyme d'efficacité concernant les apprentissages des élèves).

34

Deux grands types d'établissements peuvent être identifiés sur la base de ces logiques, nous les constituons en pôles qui s'opposent :

- Un premier type est celui des établissements qui sont dans une logique d'application des textes institutionnels, mais sans implication particulière au regard des élèves en difficulté. Dès lors, on peut trouver une multiplicité de structures dont la mise en œuvre ne correspond à aucune compétence particulière de la part des enseignants. Il n'y a en ce cas pas de suivi des élèves, ni d'évaluation des effets des dispositifs. On rencontre cette situation dans des établissements où les enseignants semblent désespérés, découragés, et qui sont le lieu d'une forte rotation de l'équipe éducative. Les intervenants sont alors souvent des aides éducateurs ou des enseignants devant compléter leurs services (professeurs à temps plein sur le collège, mais aussi professeurs nommés sur plusieurs collèges, instituteurs spécialisés travaillant dans les Segpa), des professeurs d'EPS, des enseignants recherchant des heures supplémen-

taires, de nouveaux professeurs sur lesquels les chefs d'établissement ont eu plus de « prise » et dont ils valorisent ainsi « la bonne volonté ». Les enseignants ayant de l'ancienneté et jugés « bons » assurent parallèlement les enseignements en classes de 3<sup>e</sup> où l'enjeu de réussite est considéré comme plus important, en particulier pour la réputation du collège au regard des lycées où les élèves sont affectés. Dans ces établissements, le principal peut également lancer un appel pour la mise en place de dispositifs d'aide, mais que rien ne puisse être fait faute de volontaire. Pour cette dernière raison, un certain nombre de chefs d'établissement ont décidé d'inclure la remise à niveau dans l'emploi du temps des enseignants.

- Un second type d'établissements est constitué par ceux qui ont une histoire (une culture?) de l'aide aux élèves, ou au moins une mobilisation forte sur le problème. Dans ces cas, on peut trouver des dispositifs diversifiés dans leurs objectifs et les populations d'élèves ; les groupes d'élèves ne sont pas stables tout au long de l'année, mais varient en fonction de leurs « progrès ». Mais on peut également ne pas trouver les dispositifs institutionnels au profit d'une organisation pédagogique et d'équipe. Ce n'est pas par l'intermédiaire d'un « dispositif d'aide » identifié institutionnellement comme tel que se pratique ce « rattrapage », mais par une organisation spécifique des classes et du travail, travail en équipe d'enseignants disciplinaires ou équipe pluridisciplinaire. L'absence de dispositif ne signifie d'ailleurs pas absence d'aménagement des emplois du temps ou des services, elle correspond alors à une volonté du chef d'établissement de traiter de la difficulté en 6<sup>e</sup>, tout au moins de placer cette question dans la politique effective de l'établissement et non de se limiter à un affichage dans le projet d'établissement correspondant à une mise en conformité avec les injonctions ministérielles ou académiques.

Les enseignants qui interviennent sont volontaires et très investis sur les difficultés des élèves au sein de leurs classes et font un travail quotidien (ils gardent certains élèves après la classe, par exemple). Sans doute aussi, faut-il considérer que dans le second type d'établissement, c'est tout un ensemble d'attitudes et d'activités cohérentes qui contribue à l'aide des élèves : concertation, avis positif sur les possibilités d'apprendre des élèves, cohérence et adaptations des interventions, travail d'équipe... L'évaluation des dispositifs et de leurs effets existe et des ajustements effectués au cours de l'année.

Cette distinction dichotomique entre établissements et la description de l'hétérogénéité des modes de faire ne sont pas seulement un effet d'une volonté typologique. Elles révèlent l'effet, très présent à l'heure actuelle dans les quartiers où nous avons travaillé, de l'inscription locale des orientations des établissements (3). Cette inscription favorise et autorise l'existence d'établissements très contrastés pour une pluralité

3 - Le travail d'A. Van Zanten, *L'École de la périphérie* (PUF, 2001), a particulièrement bien mis en évidence ce phénomène.

de raisons : l'histoire de l'établissement, les événements dont il a pu faire l'objet, le pourcentage des enseignants stables, et surtout le rôle du chef d'établissement (ou de son adjoint) dans la constitution d'une équipe sur cette question et sa volonté d'inscrire cette dernière comme question prioritaire du collège (4). Cette typologie montre aussi que la réponse à la difficulté scolaire, *a fortiori* à la grande difficulté scolaire, ne relève pas de solutions « clé en mains » (c'est même là l'origine de cette recherche) et les établissements où il y a une mobilisation effective ne parviennent pas toujours à mettre en place des réponses pertinentes au regard du critère de l'efficacité dans l'amélioration des apprentissages.

Dans la section ci-après, à titre d'exemple, nous allons présenter deux collèges très différents au regard des réponses apportées tant sur le plan des contenus que sur celui de l'organisation et qui illustrent cet écart possible entre mobilisation et résultats. Dès lors que l'on analyse un établissement en particulier, sauf s'il est caricatural, il n'entre pas dans la typologie précédente trop dichotomique ; ainsi le premier établissement a mis en place les dispositifs institutionnels, à partir d'une réelle mobilisation sur les élèves en difficulté, pour autant, elle ne trouve pas à se réaliser dans des contenus pertinents au regard des apprentissages. À l'inverse, le second ne met que peu en place des dispositifs spécifiques institutionnels, mais réorganise l'ordinaire en s'appuyant sur une analyse fine et une conception des difficultés des élèves sans doute plus pertinente au regard de l'aide apportée.

## DES DIFFÉRENCES DE CONCEPTION

36

### Un principal adjoint, un projet d'établissement

Ce collège de 900 élèves (et de 25 à 30 % de néo-titulaires chaque année) fait partie des collèges difficiles, tant sur le plan du niveau des élèves que sur celui de leur comportement. Le conseil de classe du premier trimestre de 6<sup>e</sup> (10 classes, 242 élèves) fait apparaître 37 élèves en grande difficulté, soit 15,28 % (dont 9 d'origine africaine, peu donc), 41 avertissements pour le travail, soit 17,30 % pour la conduite, 25 élèves cumulent les deux mentions, 7 n'ont qu'un avertissement de conduite, 6 font l'objet d'une pré-évaluation par la commission d'orientation vers l'enseignement spécialisé. L'ensemble de ces mentions concerne 59 élèves, soit 24,4 %. Treize de ces élèves seulement sont à l'âge normal, 36 ont un an de retard, 10 en ont deux. La répartition de ces élèves dans les différentes 6<sup>e</sup> montre des classes inégales : la 6<sup>e</sup> A cumule à la fin du premier trimestre 4 élèves en grande difficulté, 7 avertissements de travail et 8 de conduite, quand la 6<sup>e</sup> B n'a que 2 élèves en grande difficulté, 1 avertissement de travail et 2 de conduite.

4 - Des dynamiques de ce genre sont étudiées dans A. Van Zanten et alii (2002).



Il est à noter que ces données ont été établies par le CPE à destination des professeurs principaux et qu'elles n'existent pas dans tous les établissements ; elles manifestent donc l'intérêt pour la question de la difficulté scolaire, concrétisé par le projet décrit ci-après soutenu par des moyens mis à disposition par le principal et le principal adjoint et porté par quatre enseignants.

Dès le mois d'octobre, le collège met en place plusieurs dispositifs d'aide.

Un de ces dispositifs (*le groupe d'aide à la socialisation*) ne concerne que les élèves difficiles et/ou en difficulté scolaire en raison d'un comportement traduisant démotivation ou inadaptation scolaire. Nous citons ici les termes du collège n'ayant pu observer si la démotivation était présente dès le jour de la rentrée ou si nous avons affaire chez ces élèves à un processus de passage d'incompréhension massive des enjeux cognitifs des tâches scolaires à de l'auto-exclusion de la classe par des comportements irrecevables (5). Ce groupe d'aide à la socialisation concerne 10 élèves, tous des garçons ; il est pris en charge par des intervenants extérieurs pendant 4 à 6 semaines en deux groupes de 5 à raison de 4 h par semaine de 16h15 à 17h15. L'objectif est de réconcilier l'élève avec l'adulte par le biais d'activités socialisantes (cercles de parole, jeux, sorties), de travailler sur l'image de soi, de favoriser l'intégration dans la vie du collège. Cette intervention a dû être interrompue, les élèves et, pour certains, leur famille, ayant refusé ce qui leur est apparu comme les stigmatisant dans un registre strictement psychologique puisqu'il n'y avait pas de contenu scolaire. Le projet d'aide en 6<sup>e</sup> est de plus centré sur trois types d'aide :

- *La remise à niveau en français et en maths...* Les élèves ont 5h en classe entière + 1h en 1/2 groupe de soutien à 4 + 2h en 1/2 groupe (1h en remise à niveau et 1h en soutien). L'objectif étant d'avoir peu d'absentéisme, l'heure de remise à niveau se situe pendant le soutien de l'autre groupe. Cependant, le contenu de cette heure n'est pas pensé dans une dimension d'aide précise aux apprentissages ; nous citons les enseignants : « *On pourrait utiliser des textes complémentaires au programme, Le petit Prince, Lettres d'Amour..., ce qui devrait permettre aux élèves de se sentir moins nuls (?), à nous de dégager les points de remise à niveau afin de revoir les éléments essentiels étudiés en classe entière* ». Sur le plan organisationnel, cette heure s'accompagne d'une fiche par élève concerné qui définit ses besoins pour chaque séance et nécessite un travail enseignant en binôme.
- Il en est de même de *l'heure de soutien* à propos de laquelle un enseignant souligne qu'il faudrait en revoir le contenu, elle pourrait à l'occasion servir de soutien, de travail de groupe, de recherche au CDI : « *On pourrait en faire le lieu*

5 - Ce processus de décrochage partant de l'opacité de la situation scolaire pour l'élève qui gêne ses apprentissages et engage un comportement peu supportable au sein de l'école, voire un décrochage scolaire, a été décrit par S. Bonnéry, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat, université de Paris 8, équipe ESCOL, 2003.

- d'une pédagogie différenciée en faisant deux groupes pour stimuler les bons élèves et garder le contact avec les plus faibles ».*
- *Aide au travail personnalisé.* Cette aide d'1h/semaine dès la rentrée concerne tous les élèves de 6<sup>e</sup>. Elle s'effectue en atelier et porte principalement sur les dimensions méthodologiques (cartable, cahier de texte) mais aussi sur la mémoire et la compréhension des consignes ; elle est censée répondre aux besoins individuels des élèves. La notion de besoin restant cependant à définir. Il faut ajouter à cela l'idée *d'une pratique conjointe* qui, sur le plan des exigences disciplinaires et d'organisation du travail, est censée apporter cohérence et meilleur encadrement des élèves. Il s'agit de vérifier le matériel des élèves, le travail fait à la maison, d'être strict sur le bavardage et d'avoir un mode d'évaluation identique, le tout faisant l'objet d'un contrat (« je m'engage à noter entièrement et proprement mon cours..., à faire les exercices, les travaux préparatoires, les recherches... ») signé par l'élève et les parents.

Les enseignants s'appuient sur un livre « Énergie 6<sup>e</sup> » qui porte sur des objectifs comportementaux dans le travail (« je profite des cours », « je suis attentif », « je réussis mes travaux écrits »...). La référence à cet ouvrage (qui conduit les élèves à l'aide de tests à s'identifier en visuels ou auditifs, à faire des exercices de respiration qui visent à une meilleure mémorisation...) montre à quel point les enseignants sont démunis, à quel point aussi il leur semble possible de disjoindre les contenus de travail et d'apprentissage des attitudes comportementales. L'accent est également mis sur la valorisation de la communication et l'écoute entre élèves. Les difficultés des élèves avec la langue sont ainsi pensées comme des problèmes d'expression et de communication, au mieux de faiblesse de vocabulaire à combler et des révisions de conjugaison pour pallier les difficultés d'orthographe grammaticale.

Compte tenu de ce que l'on sait par ailleurs des difficultés des élèves (voir plus loin Conclusion), de telles démarches sont, pour une grande part, inappropriées, alors même qu'elles demandent un grand travail de la part des enseignants qui, pour quelques-uns d'entre eux, en particulier les trois enseignantes qui font tourner le projet, ont un coût horaire non négligeable. Les modalités ponctuelles d'intervention qui amalgament méthode de travail et enjeux cognitifs entretiennent la confusion chez les élèves sur ce qui est objet d'apprentissage scolaire, ne permettent pas d'établir de hiérarchie entre « savoir préparer son cartable » et comprendre un contenu disciplinaire. Par ailleurs, la pluralité des interventions ne permet pas non plus aux élèves et aux enseignants de « tenir la longueur » dans la différenciation des contenus, nombre de projets aussi ambitieux que celui-ci aboutissent dès le mois de mars à une routinisation des contenus qui conduit à l'abandon progressif des dispositifs, à tout le moins à leur perte d'enjeu pour la plupart des élèves. C'est sans doute ce qui explique que ce type de projet est re-élaboré chaque année et que nombre d'enseignants se lassent tour à tour.

## Un principal et une équipe d'enseignants mobilisés sur les élèves en difficultés

Ce type d'interventions qui s'appuient sur les logiques de dispositifs proposés par l'institution est à distinguer d'une démarche autre : celle d'une mobilisation disciplinaire qui ne tient pas compte des dispositifs institutionnels (on trouve seulement du travail en groupe), mais travaille par le biais de la discipline d'enseignement - nous prendrons ici l'exemple du français - à construire une logique de travail et d'apprentissage chez les élèves.

Il s'agit d'un collège de 500 élèves, répartis en six 6<sup>e</sup> (116 élèves, 75 garçons, 59 filles, ce qui constitue des classes de 19 élèves). L'évaluation nationale donne 50,7 points (58,3 %) en français et 41,3 (48 %) en maths. L'année précédant notre observation, on compte 10 conseils de disciplines dont 5 exclusions définitives (en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>). Sur 100 % d'élèves entrés en 6<sup>e</sup>, 60 % y terminent leur scolarité.

Les enseignants se sont fondés sur des constats pour mettre en place leur projet : les élèves de 6<sup>e</sup>, venant de diverses écoles primaires, ont des acquis différents. D'une façon plus générale, les enseignants sont confrontés à des élèves aux lacunes et difficultés spécifiques, donc à des besoins très différents. Des élèves qui en début d'année ne rencontrent de difficultés que dans un domaine ou une discipline, cèdent vite au découragement ; leur échec se trouve alors généralisé aux autres disciplines. Leur comportement face à l'école se modifie : ennui, passivité, voire souvent indiscipline dominant. L'objectif central des interventions est d'empêcher que ne s'installe, chez l'élève un sentiment d'échec dès la classe de 6<sup>e</sup>. Mais, il ne s'agit pas d'éluder la question de l'appropriation des savoirs scolaires, au contraire, les élèves sont « pris » là où ils en sont et apprennent grâce à une adaptation à leur niveau des conditions de l'apprentissage (choix du texte support et des exercices), mais dans le cadre du quotidien de la classe et de l'avancée du temps didactique et du programme « ordinaire » de la classe de 6<sup>e</sup>.

39

### *Des groupes de besoins en français*

Il a paru important de plus, aux enseignants de français de mettre en place un système permettant de remédier à toutes les difficultés mises en évidence par les évaluations nationales, les réponses des élèves étant analysées en fonction des processus qui les sous-tendent et pas seulement comme mettant à jour des lacunes (voir ci-après).

Chaque élève de 6<sup>e</sup> bénéficie de 6 heures de français par semaine : 3 heures en classe entière, 2 heures en groupe de besoins, 1 heure en étude encadrée avec l'aide-éducateur.

Pour les heures de travail en groupes, trois groupes sont constitués. Un groupe F1 de 6 à 8 élèves environ est composé d'enfants éprouvant de grandes difficultés dans un domaine donné. Un groupe F2 de 10 élèves regroupe des élèves moyens. Un groupe

F3 de 12 élèves environ regroupe des élèves capables d'approfondir une notion particulière, il est composé de 6 élèves d'une même classe + 6 élèves d'une autre classe de 6<sup>e</sup>; chaque professeur de français de 6<sup>e</sup> ayant deux classes de ce même niveau. Lorsque l'un des groupes n'a pas cours avec l'enseignant, il bénéficie au même moment de « l'étude encadrée » avec l'aide éducateur, ou d'un « l'atelier lecture ». Les trois groupes étudient en même temps une même notion, mais avec un degré de *difficulté* différent; ne travaillant pas au même rythme, tous ne font pas le même nombre d'exercices, mais tous auront à la fin de l'année étudié les mêmes points du programme.

La répartition des élèves dans les différents groupes s'effectue dans un premier moment à partir des données fournies par les tests d'évaluation. Cette répartition est modifiée ensuite en fonction des notions étudiées et des difficultés rencontrées par les élèves (à l'écrit ou à l'oral). Les élèves changent de groupe toutes les deux, trois ou quatre semaines selon les notions étudiées, aucun élève n'est (et ne se sent ainsi) assigné à un niveau.

Un travail d'équipe lors d'une concertation hebdomadaire des trois enseignants de français ayant en charge les six classes de 6<sup>e</sup> du collège permet une progression commune des différentes classes. Non seulement, il est possible d'étudier au même moment les mêmes notions, mais cette organisation permet la mise en place de contrôles communs, puis l'analyse comparée des résultats des différentes classes. Ce travail permet encore, grâce à une concertation et une préparation commune préalable, de confier à l'aide-éducateur le travail avec les élèves; ce travail est ainsi toujours en liaison avec les notions étudiées, ou qui vont l'être, en cours en classe entière. Le travail est donc bien défini par les enseignants et les documents permettent de ne pas être dans la répétitivité simple de ce qui se passe en classe. Le lien avec la classe est évident et les élèves s'en rendent compte, ils sont satisfaits de ce travail qui fonctionne bien en tant qu'étude dirigée avec 8 élèves.

Le même dispositif est organisé en mathématiques.

### *Des groupes de besoin en 5<sup>e</sup>*

Après avoir donné aux élèves cette possibilité de travailler en groupes de besoins durant une année, les enseignants n'ont pu envisager pour eux un passage en 5<sup>e</sup> dans une classe à répartition horaire ordinaire. Un système transitoire est apparu nécessaire. Ainsi, des groupes fonctionnent selon le même principe que ceux des 6<sup>e</sup>.

### *L'aide aux devoirs*

Certains élèves peuvent bénéficier d'une aide aux devoirs mais de façon ponctuelle et sur le mode du volontariat. Ce sont les surveillants qui s'en occupent et l'aide aux devoirs est inscrite dans l'emploi du temps de l'élève. D'après le principal, « ça aide les élèves en difficulté à s'organiser. Il n'est pas question de faire de l'aide aux devoirs comme un truc supplémentaire obligatoire. « Ça se passe dans la journée

dans les trous de l'emploi du temps de l'élève s'il en a, ou bien s'il sort plus tôt, il peut rester jusqu'à 18 heures ». C'est la Vie Scolaire qui gère l'aide aux devoirs et les parents sont prévenus quand une aide aux devoirs dépasse le cadre de l'emploi du temps de l'élève.

Ce fonctionnement est apparemment positif, au moins à court terme : en fin d'année de 6<sup>e</sup> aucun décrochage, aucun problème de discipline, aucun absentéisme, pas de moyenne en dessous de 7, pas de découragement des élèves, ni des enseignants. L'objectif initial de l'action est donc atteint ; mais il est intéressant de regarder si cette efficacité persiste encore en 4<sup>e</sup>.

## CONCLUSION

### **Au-delà des dispositifs, l'évaluation nécessaire non des lacunes mais des difficultés des élèves**

La rencontre entre une conception des élèves et de leurs difficultés portée par des enseignants et un principal qui place l'aide aux élèves en priorité est certes nécessaire pour des raisons matérielles. Sans une rémunération minimale des enseignants impliqués dans l'action, même si celle-ci ne correspond pas au coût effectif mais à une reconnaissance symbolique, les enseignants peuvent se lasser. Cette reconnaissance symbolique est d'autant plus importante qu'elle s'accompagne d'un autre appui du chef d'établissement : l'organisation des emplois du temps en fonction du projet (alignement des horaires de français, cours certains jours communs, avec aménagement d'une heure de concertation commune à tous les enseignants de français de 6<sup>e</sup>, par exemple). Cependant au-delà de ces questions matérielles, c'est bien la conception des difficultés des élèves et de leur évaluation qui apparaît fondamentale dans la mise en œuvre d'une aide quelque peu efficace. À côté des dispositifs d'aide eux-mêmes, l'analyse de ce qui fait difficulté pour les élèves et non de ce qui fait manque ou lacunes est ce qui fait différenciation des établissements... et des élèves. La première perspective, à la différence de la seconde, permet d'installer l'élève dans la compréhension des exigences du collège qui se situent simultanément sur les plans, certes des connaissances disciplinaires, mais aussi sur celui des modes de raisonnement, sur un rapport au langage et aux tâches scolaires situés dans une logique de travail de « secondarisation (6) », travail qui est acculturation langagière, culturelle et cognitive et pas « seulement », mais aussi, acquisition de savoirs. On peut revenir

6 - Voir E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration », différenciation sociale », in *Hommage à V. Isambert-Jamati*, Presses Universitaires de Provence, 2004 et E. Bautier, J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons Éducatives*, « Les formes de la signification en éducation », n° 8, 2004.

sur l'exemple du français en reprenant ici des analyses faites par un enseignant de l'académie de Créteil travaillant depuis plusieurs années sur cette question. S'il est nécessaire de distinguer les compétences linguistiques (portant sur le système de la langue) des compétences langagières (ses usages en compréhension comme en production de texte), il est important de remarquer que les erreurs des élèves dans le second domaine, permettent à l'analyse, de noter qu'ils n'ont, par exemple, pas compris qu'en 6<sup>e</sup>, devant un texte, il ne s'agit plus, comme dans le primaire, de faire appel à leur connaissance du monde, mais de ne considérer que les informations du texte, or pour bon nombre d'élèves, c'est « un saut cognitif important [...] et ceux-là, il est vain de les faire travailler sur les accords verbaux tant que cette posture savante, nécessaire aux apprentissages disciplinaires n'est pas mieux maîtrisée ».

Cette question de l'évaluation et de la conception des difficultés est d'autant plus importante que dans la quasi-totalité des établissements, ce sont les résultats à l'évaluation nationale 6<sup>e</sup> qui sont utilisés pour désigner les élèves en difficultés. Au demeurant, compte tenu du fonctionnement du logiciel CASIMIR, si les établissements n'ont pas une politique volontariste d'exploitation des résultats (mais il y en a), ceux-ci restent très généraux et décrivent souvent les classes plus que les élèves et lorsque les élèves sont décrits, ils le sont par leur nombre de points à l'évaluation en français et en maths et classés par rapport à la moyenne nationale et académique. Or le nombre de points obtenus ne permet pas un diagnostic précis des difficultés. Pour qu'une intervention soit pertinente et puisse réellement aider les élèves dans la compréhension du travail et des apprentissages scolaires, elle exige, non seulement un travail certain concernant chaque item de l'évaluation, mais aussi des cadres théoriques pour analyser les modalités de réponse au-delà d'un diagnostic de manques et d'apprentissages ; une analyse fine des différentes compétences évaluées par les différents items et les incidences de leur absence sur les apprentissages de 6<sup>e</sup> est également nécessaire. Il s'agit encore d'analyser d'où proviennent les scores des élèves, des compétences textuelles et discursives, des tâches d'identification, de reconnaissance ou de la maîtrise de la langue (il en est de même en mathématiques des distinctions entre résolution de problèmes et travaux numériques et du caractère peu utile d'un score global). Selon les enseignants engagés depuis plusieurs années dans de telles analyses, celles-ci sont d'autant plus nécessaires que les pratiques dominantes ne mettent pas toujours l'accent sur les difficultés les plus profondes, celles qui mettent les élèves en grandes difficultés par retards cumulés dans les apprentissages fins et ne hiérarchisent pas les apports de la remédiation. En particulier, les choix qui sont souvent faits, y compris dans l'enseignement « ordinaire » sont-ils ceux qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs et langagiers liés à la scolarité longue ? En revanche, c'est sans doute l'accent mis sur la mise en place des capacités à faire des exercices, à apprendre des savoirs ponctuels ou à être à l'aise dans la recherche d'informations qui, dans un grand nombre de cas peut expliquer que les élèves obtenant un score très faible à l'évaluation dans les domaines de la

langue et de son fonctionnement, puissent ensuite, dans le cours de l'année, « s'en tirer » à peu près, c'est-à-dire avoir des résultats scolaires jugés corrects par l'enseignant, ce que l'on voit sur les bulletins trimestriels. Mais c'est aussi ce qui peut expliquer qu'en 5<sup>e</sup> les choses se passent également difficilement pour ces mêmes élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2004). – « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in *Hommage à V. Isambert-Jamati*, Presses Universitaires de Provence.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (2004). – « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons Éducatives*, « Les formes de la signification en éducation », n° 8.
- BONNÉRY S. (2003). – *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat, université de Paris 8, équipe ESCOL.
- KHERROUBI M. (2004). – « Les activités pédagogiques hors classe au collège » in Marcel J.-F. (coord.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- VAN ZANTEN A. (2001). – *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002). – *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.