

Les dispositifs extérieurs à la classe : Quelle complémentarité avec la classe ? Quelle efficacité ?

Jacques BERNARDIN

D'abord, faisons un rapide point synthétique sur ce qui existe, avant d'évoquer leur efficacité, puis d'ouvrir des perspectives à partir de ce bilan critique. Pour cet état des lieux, je m'appuierai sur le rapport de l'IGEN paru fin 2010 sur ces dispositifs¹.

Les dispositifs existants

Peuvent se regrouper selon leur finalité dominante.

<i>Finalités</i>	<i>Dispositifs</i>
Appui aux apprentissages - disciplinaires	Différentes appellations : -soutien -ateliers (souvent, de lecture ou d'écriture) -aide individualisée -remédiation (aux divers niveaux) -dispositifs de consolidation en 6 ^{ème} (français/maths) -classe à projet -classe expérimentale...
- méthodologiques	6 ^{ème} : aide au travail personnel Ou accompagnement personnalisé Obligatoire, sur temps scolaire (2 H hebdomadaires)
Remotiver, étayer, valoriser... S'adresse en priorité aux élèves cumulant des difficultés Programme personnalisé de réussite éducative	PPRE Obligatoire quand le projet est finalisé
Enrichissement culturel et personnel	-Accompagnement éducatif -école ouverte -« clubs » divers... (aide aux devoirs ; pratique des langues vivantes ; activités sportives, culturelles, artistiques) Sur volontariat – hors temps scolaire (2H semaine)

Nous ne nous arrêterons pas sur l'accompagnement éducatif, qui offre à tous ce qui n'était accessible qu'à quelques-uns, même si ceux qui mériteraient d'en bénéficier ne sont pas toujours volontaires...

Quels effets de ces dispositifs ?

Un certain nombre d'entre eux participent à une meilleure ambiance dans les établissements, au mieux-être des élèves, réconcilient certains avec la scolarité, font diminuer le taux d'absentéisme : les élèves sont sensibles à l'attention personnalisée à leur égard, aux conseils qui leurs sont adressés, aux incitations à ne pas désespérer et à progresser... Mais qu'en est-il au-delà de cette « note d'ambiance » ? Constate-t-on des effets significatifs quant à la résolution de leurs difficultés scolaires, des déplacements tangibles quant à leur rapport aux apprentissages, une évolution des résultats ? On a généralement du mal à en juger, car :

- sur le plan des objectifs, on ne sait pas toujours clairement ce qu'on vise ;
- sur le plan des moyens, chacun fait « ce qu'il peut » dans son coin ;
- sur le plan des résultats, les évaluations sont souvent floues et peu fiables.

¹ Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons, Jean Vogler (dir.), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport N° 2010-114, IGEN-IGAENR, octobre 2010.

Caractéristiques dominantes

A / L'approche des difficultés scolaires

Une externalisation des difficultés

Plus on crée de dispositifs, plus on se dédouane d'une réflexion sur le métier, plus on laisse à penser que les difficultés sont du côté de l'élève et relèvent d'une action compensatoire « externe », différant d'autant la réflexion sur la pratique quotidienne, sur la façon de conduire le cours. La logique qui prévaut est alors une logique de « réparation » mais pas de prévention.

(p. 73) 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. 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 (...) c'est alors le fait de professeurs volontaires.

La perception des élèves

Qu'est-ce qui pose problème, dans les pratiques à l'égard des élèves qui échouent à l'école ? Les enseignants ont tendance à penser ceux qu'ils accueillent avec leur propre grille de perception et à naturaliser les différences qui s'expriment (élèves peu intéressés, inattentifs, passifs ou agités, peu autonomes, manquant de vocabulaire ou d'attention...), piégeant le regard sur ces élèves dans une lecture psychologisante et déficitaire, véritable « effet Pygmalion à l'envers » sous-estimant leurs capacités². Assises sur une vision faible des capacités des élèves et sur une analyse peu précise de ce qui est au fondement des dysfonctionnements d'apprentissage, les aides apportées s'avèrent peu efficaces, pouvant parfois renforcer les malentendus cognitifs³.

Comprendre la nature des difficultés

Cela semble une difficulté majeure pour les enseignants du secondaire, seuls au front et sans formation adéquate. Certes, on repère assez facilement que tel élève a du mal à suivre, on constate ses erreurs ou la faiblesse de ses résultats dans sa matière, mais comprendre où se situe le problème nécessite un temps d'analyse plus poussée : est-ce une erreur de nature conceptuelle ? De nature procédurale ? Est-ce dû à l'oubli d'une donnée, à une mise en relation inappropriée, à une méprise quant au but de l'activité ? Est-ce un problème de posture, de comportement face à l'apprentissage ? Et est-ce seulement dans ma matière ? Un échange d'équipe s'impose pour le savoir et, si possible, élaborer une stratégie concertée.

(p. 82) 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.

² Anne Armand, Béatrice Gille, « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », Rapport IGEN-IGAENR, MEN, Paris, octobre 2006 (p. 75 - « Des exigences souvent ajustées à la baisse par sous-estimation des capacités des élèves »).

³ Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

B / Organisation et contenu des actions

La définition du projet pour l'élève

Faute de diagnostic pertinent et de réflexion collective, le choix de dispositifs est plus ou moins adapté aux besoins des élèves. Les attendus sont souvent peu précis, implicites. Les actions sont davantage ponctuelles et dans une logique d'empilement qu'inscrites dans une cohérence de long terme.

(p.85) (...) 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. (p. 86) **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.**

Quels contenus et modalités de travail par rapport au cours ?

N'ayant pas d'autres ressources, on reprend ce qu'on sait faire mais en prenant son temps, avec des aménagements comme dans l'élémentaire : réduire la complexité, diminuer la longueur du travail, simplifier et aider davantage, avec une large place faite aux exercices.

Lycée, LP. **L'accompagnement personnalisé est souvent réduit à l'« aide »**. On pense alors en termes de « soutien », d'« aide individualisée », de « remédiation », avec une reprise des formules de travail habituelles (exercices). Souvent centrées sur les enseignements généraux, les activités favorisent plus ou moins l'implication des élèves concernés. Pour les lycéens, « c'est long » (au minimum, 2H de suite), « on fait toujours la même chose », « on écoute » et quant aux résultats : « ça sert à rien », « j'ai pas progressé ».

(p.87) 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**(...)

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.**

Quelles stratégies pédagogiques pour aider les élèves ?

On cherche à motiver (par le ludique), à faire faire ou à entraîner (par l'exercice), plus qu'à faire opérer des prises de conscience et à infléchir le rapport des élèves aux apprentissages.

(p. 88) il y a **peu ou pas de travail réel sur les mécanismes d'apprentissage des élèves**, (...) les exercices sont parfois mal ciblés (notamment pour les élèves de collège), on hésite souvent entre le scolaire et le « ludique », on est souvent dans une **logique de tâches** ou d'activités (...), 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. (Ainsi par exemple, « Rares sont les cas de collaboration autour de la maîtrise de la langue, par définition transversale »).

(p. 101) **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 ou 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.

Ce qui serait souhaitable...

Faute de formation et d'appui, les enseignants font ce qu'ils peuvent...

Faire une autre analyse de la nature des difficultés

Elève « en difficulté », une appréciation globale que les enseignants font en évoquant :

- des symptômes : résultats scolaires, erreurs, travail non fait, absentéisme, opposition...
- ou des causes supposées : style d'apprentissage (visuels, auditifs...), problèmes de mémorisation, de capacités insuffisantes, de troubles spécifiques (dys...), d'attention, de lenteur, d'environnement éducatif...

Des approches didactiques et sociologiques sont indispensables pour **renouveler la grille de lecture** des collègues, constituer l'erreur en indicateur de *dysfonctionnement*⁴, et les comportements et attitudes des élèves à l'égard des apprentissages comme symptômes de leur rapport au savoir⁵. Cela permet d'ouvrir **d'autres perspectives d'intervention**.

D'abord prévenir, au quotidien du cours

C'est moins en aval, lorsque les difficultés se cumulent et s'enkystent, qu'il convient d'intervenir, mais dans une **logique de prévention**, à partir des difficultés inhérentes à tout apprentissage, récurrentes sur certains points qui mériteraient d'être au cœur de l'approche du contenu considéré. L'analyse de la nature des difficultés, éclairée par les apports de l'épistémologie, mérite un travail en commun, au moins entre collègues de même discipline.

Penser collectif

Au-delà, la méconnaissance réciproque des façons d'être et de faire des élèves dans chacun des cours empêche de saisir des constantes, plus transversales, méritant l'attention de tous. **L'action éducative** gagne toujours à être convergente, cohérente et à s'inscrire dans la durée, donc **concertée**. Plusieurs travaux abondent sur les incidences de l'esprit d'équipe, tant sur l'ambiance de l'établissement que sur la dynamique d'apprentissage que cela suscite.

Y compris si les difficultés sont telles qu'elles méritent une intervention « extra ordinaire », elles gagnent à faire l'objet d'une analyse collective, préalable à l'élaboration d'un programme dont les contenus, les modalités, la temporalité et les indicateurs sont élaborés en commun. C'est la seule garantie que l'action réponde aux besoins, qu'elle ne soit pas « plaquée » ni « à côté » mais s'inscrive en continuité avec l'action pédagogique commune...

Penser les dispositifs comme opportunités

Pour le professeur, la conduite du cours est généralement tendue vers le contenu à enseigner (contrainte du programme), tout en assurant un pilotage collectif (nécessité de « tenir sa classe ») en étant bridé dans des contraintes temporelles (il faut que ça avance) : les élèves scolairement plus faibles sont les grands perdants dans un tel contexte...

L'espace tiers est soulagé de ces contraintes. Le groupe étant plus restreint et la temporalité plus lâche, il devient possible d'expérimenter d'autres activités, d'autres formes de travail, tout comme une autre posture à l'égard des élèves :

- observer plus précisément leurs façons d'être et de faire face à telle activité ;
- les interroger individuellement sur le travail en cours et les procédures utilisées ;
- faire verbaliser les stratégies et les points d'appui pour les conscientiser ;
- les mutualiser, les comparer et en faire l'interrogation critique ;
- échanger les méthodes de travail ;
- synthétiser l'essentiel à comprendre pour mieux le retenir et pouvoir le réutiliser...

Bref, mettre à jour collectivement, de façon explicite – donc à disposition de chacun – l'implicite du travail intellectuel. Beaucoup de professeurs ayant eu l'occasion de participer à l'accompagnement à la scolarité avouent ne plus avoir pensé et conduit leurs cours de la même manière, étant désormais en mesure de mieux anticiper les zones potentielles d'ambiguïté, de méprise, de difficulté.

Des axes à privilégier

- **Renforcer la lecture et l'écriture** : C'est souvent l'insuffisante maîtrise de l'écrit qui parasite l'ensemble des apprentissages, de l'appropriation des consignes à la compréhension des textes, de la copie rapide et efficace à une production écrite pertinente. Cela mérite une action résolue le plus tôt possible.

⁴ Yves Reuter, *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du septentrion, 2013.

⁵ Jacques Bernardin, *Le Rapport au savoir des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

- **Réhabiliter l'estime de soi** : les difficultés et échecs cumulés ont souvent entamé la confiance en leurs possibilités, ce qu'ils traduisent par l'écrasement fataliste ou la défiance stérile leur permettant de sauver la face. Toutes les activités de nature à réhabiliter l'image de soi sont stratégiquement intéressantes (situations-défis, projets)
- **Modifier le rapport à l'apprentissage** : pour ces élèves dans l'attente passive ou l'activisme improductif, rétifs à s'impliquer au-delà du faire, qui voudrait vite savoir mais sans se donner le mal d'apprendre, dans un rapport d'extériorité au savoir, il importe de modifier la donne : impliquer, amener à échanger, justifier et argumenter...
- **Développer la réflexivité** : l'activité réussie ne garantit pas la pérennité des apprentissages. Réussir n'est pas comprendre, dit Piaget. C'est dire l'importance du temps de recul pour revenir sur le contenu en jeu derrière la situation, pour élaborer une « représentation » de l'essentiel (synthèse sous forme de résumé, de schéma, de tableau récapitulatif), pour échanger les stratégies ou techniques intellectuelles utilisées et sélectionner les plus fiables. Développer des compétences métacognitives, c'est accroître les possibilités d'autorégulation et de transfert.

Cela ne relève pas de l'utopie. Des équipes ont déjà exploré dans ce sens. Ainsi, ces exemples rapportés par Jacqueline Bonnard, collègue professeur de technologie, formatrice et accompagnatrice CARDIE sur l'académie d'Orléans-Tours pendant plusieurs années, qui évoque dans un [article intitulé](#) « *Repenser le métier... et si on la jouait collectif ?* » deux expériences intéressantes :

- au LP Château Blanc à Chalette-sur-Loing (le pari « Tous en bac Pro ! ») ;
- au lycée Dessaignes à Blois (réflexion sur le travail personnel de l'élève).