

**LES INÉGALITÉS SCOLAIRES D'ORIGINES  
SOCIALE ET ETHNO-CULTURELLE :  
une possible amplification ?**

**Des politiques françaises en matière d'éducation  
centrées sur l'individualisation, la personnalisation  
plus que sur le collectif : quels effets sur les  
apprentissages des élèves ?**

**Une contribution didactique**

**MARIE TOULLEC-THÉRY**

Maître de conférences, CREN, Université de Nantes et ESPÉ de l'académie de Nantes  
marie.thery@univ-nantes.fr



Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de son rapport scientifique sur la possible amplification des inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle.

Dans cette contribution, la didactique est vue comme "ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend" (Sensevy, 2007, p.14).

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.**

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Octobre 2015  
Conseil national d'évaluation du système scolaire  
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération  
75015 Paris

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>6</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>8</b>
<b>I Une centration explicite depuis plus de 25 ans sur ces élèves qui présentent des difficultés</b> .....	<b>9</b>
<b>II Peut-on trouver des réseaux explicatifs à cet état de fait ?</b> .....	<b>12</b>
1 Un lexique mouvant, des catégories sans cesse renouvelées .....	12
2 Une psychologisation et une médicalisation de la difficulté scolaire .....	13
3 Une aide individuelle souvent pensée comme plus efficace qu'une différenciation au sein du groupe classe.....	14
4 Des enseignants peu outillés pour déceler les difficultés rencon- trées par les élèves et qui portent leur attention sur des formes d'organisation au détriment des savoirs.....	15
5 Une tendance à déconnecter les élèves en difficulté du temps didactique principal de la classe.....	17
<b>III Conclusion : De nouvelles conceptions du métier et de nouvelles pratiques ?</b> .....	<b>19</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>21</b>



## Table des figures

<b>Figure 1</b>	Des dispositifs qui s'adressent, à l'école primaire, aux élèves qui rencontrent des difficultés .....	<b>11</b>
<b>Figure 2</b>	Désolidarisation des élèves en difficulté du temps didactique central de la classe .....	<b>18</b>
<b>Figure 3</b>	Deux systèmes didactiques parallèles et objets migrants .....	<b>19</b>



## Résumé

Il s'agit ici d'une contribution qui s'appuie principalement sur des résultats de recherche issus du champ de la didactique. Nous nous intéressons donc aux actions professorales, aux situations d'enseignement-d'apprentissage que mettent en œuvre les enseignants et aux effets sur les élèves. Sans nier la nécessité d'une attention à l'hétérogénéité des élèves, nous questionnons le phénomène d'individualisation-personnalisation, prescription largement relayée par les circulaires du ministère depuis les années 90. Il va ainsi de soi, aujourd'hui, dans le métier, de spécifier le parcours de certains élèves et de répondre ainsi à leurs besoins particuliers. Mais, que produit cet "allant de soi", tant dans les pratiques des enseignants que dans les résultats des élèves ? Quelles sont la plus-value et les limites de cette individualisation-personnalisation ? Notre propos tente d'introduire une controverse, interrogeant ainsi certaines idéologies qui traversent le métier comme, entre autre, l'idée que 1) la mise en place de très petits groupes d'élèves en difficulté optimiserait les apprentissages ; et que 2) le repérage des difficultés de l'élève serait un préalable nécessaire avant d'organiser une séance de remédiation. Des travaux de recherche montrent pourtant qu'individualiser-personnaliser l'enseignement pour les élèves fragiles n'est pas systématiquement un gage de réussite si les pratiques professorales n'évoluent pas pour s'adapter à ce contexte inhabituel de forte réduction d'effectifs (IGEN, 2004). En outre, de nombreux risques surgissent quand les élèves en difficulté sont déconnectés des objets de savoirs du collectif de la classe. Comme les professeurs ciblent plutôt, avec ces élèves fragiles, des apprentissages déjà anciens dans le groupe classe, ils ne leur permettent pas toujours de renouer avec le fil de la classe. De plus, l'aide est souvent déléguée à d'autres professionnels, plus spécialistes que l'enseignant de classe "ordinaire". Il n'y a alors qu'un pas pour que cette délégation de la difficulté devienne une relégation de l'élève.





# Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ?

## Introduction

### I Une centration explicite depuis plus de 25 ans sur ces élèves qui présentent des difficultés

Trois lois régissant l'école se sont succédé depuis 1989. Elles centrent toutes leur attention sur la réussite de tous et de chacun et accordent une place importante à la difficulté scolaire.

- La loi d'orientation sur l'éducation (1989) stipule qu'il est nécessaire de *"mettre l'enfant au centre du système"*. C'est alors *"d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses"* [...]. Le texte se poursuit ainsi : *"Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité"*. Le terme d'adaptation fait irruption dans les prescriptions et trouvera un écho de plus en plus fort dans les discours des enseignants.
- La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) cible plus particulièrement les élèves en difficulté. Elle prévoit un *"contrat personnel de réussite"* conçu comme une aide à la difficulté. Un décret émanant de cette loi stipule qu' *"à 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"* (D. n° 2005-1013 du 24-8-2005. JO du 25-8-2005).
- La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République exprime d'emblée que *"les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés et le texte crée les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités"*.<sup>1</sup> Cette loi engage alors l'école à mettre en oeuvre *"des dispositions appropriées [qui] rendent possible l'accès de chacun en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers aux différents types ou niveaux de la formation scolaire"* (Loi 2013-595, art.4).

Au fil de ces trois lois, le terme de difficulté a tendance à s'estomper au profit de la notion de besoin éducatif particulier. C'est donc vers une attention vers l'individu que se tournent ces lois pour que chacun puisse acquérir les compétences du socle commun<sup>2</sup>.

1. <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

2. Circulaire n°2010-087 du 18 juin 2010

Sur le plan de leur application, les décrets et circulaires consécutifs à ces lois orientent plutôt les réponses en termes de dispositifs d'aide et de soutien. Ils favorisent également le travail partagé (depuis la mise en place des cycles, en 1989 et le projet d'école<sup>3</sup>, en 1990, réactualisé en 2005) où plusieurs acteurs contribuent à la mise en oeuvre de parcours différenciés, coordonnés par un Programme *Personnalisé* de Réussite Éducative<sup>4</sup> (PPRE).

Nous présentons, dans la Figure 1, ce "millefeuille de dispositifs" (Félix et al., 2012). Ces divers dispositifs vivent :

- soit pendant le temps scolaire "ordinaire" de l'école et de la classe (pédagogie différenciée; "Plus de maîtres que de classes");
- soit apposés au temps collectif de la classe, sur un temps identifié et ciblé pour certains élèves (Aides personnalisées<sup>5</sup>. Le but est de *"rassurer et redonner confiance" aux élèves les plus fragiles*. remplacées par les APC<sup>6</sup>; le RASED<sup>7</sup>);
- soit en dehors du temps scolaire obligatoire (accompagnement éducatif; stages de remise à niveau).

Ils peuvent être organisés par les enseignants titulaires de classes ordinaires, mais aussi en collaboration avec des maîtres supplémentaires ou des enseignants spécialisés. Tout se passe comme si *"faire réussir les élèves consist[ait] à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques"* (Amigues, 2005) et que la catégorie élève en difficulté *"permett[ait] de créer une nouvelle association 'élèves en difficultés/dispositif pédagogique adapté'"* (Amigues, 2005).

Ces dispositifs attestent de l'existence d'une demande de plus en plus forte de différenciation des parcours *via* une personnalisation ou une individualisation. Ce mouvement nécessite alors de coordonner les actions de soutien aux apprentissages de l'élève, comme il l'est précisé ici à propos du programme personnalisé de réussite éducative : *"À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève à risque ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative"* (décret 2005-1014).

Même si la différenciation pédagogique est *"la première mesure de personnalisation du parcours scolaire mise en oeuvre par le maître au quotidien dans la classe"* (circ. 2010-38), le décret 2005-1013 introduit ensuite la nécessité d'un *"projet individualisé [qui] doit permettre la progression de l'élève et son évaluation"*, spécifiquement *"aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé"* (décret 2005-1013, art.2).

Nous venons de voir que les réponses en termes d'aide à la difficulté sont nombreuses, mais, malgré les lois qui se succèdent et une attention sans cesse renouvelée à la difficulté de certains, les résultats des élèves français ne sont pas à la hauteur des ambitions exposées. L'école française reste différenciatrice : elle réussit avec les élèves forts et échoue avec les élèves faibles.

---

3. Initié dans la Circulaire n°90 039 du 15 février 1990. Le décret n°2005-1014 du 24 août 2005 le reconvoque ensuite comme fédérant toutes les actions de l'école.

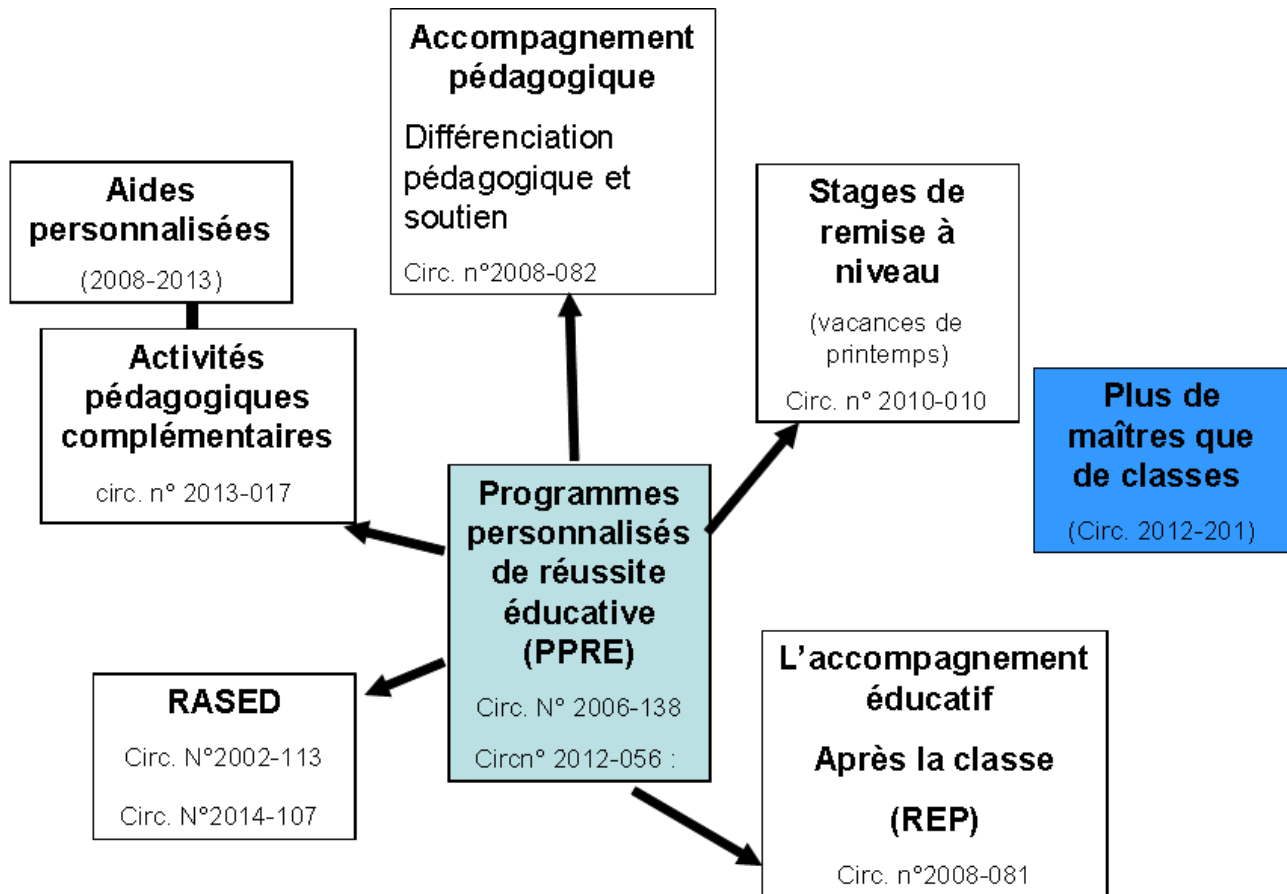
4. Loi du 23 avril 2005 - article 16

5. Circ. n° 2008-042. La volonté du législateur est ainsi d'*"aider par un dispositif efficace les élèves qui en ont le plus besoin"* en leur offrant deux heures d'aides en plus du volume hebdomadaire de classe. Ce dispositif affiche deux principes organisateurs : *"l'aide s'effectue en très petits groupes"* et prévoit des séances d'aide personnalisées "brèves et intensives"

6. Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013

7. Circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009

Figure 1 – Des dispositifs qui s’adressent, à l’école primaire, aux élèves qui rencontrent des difficultés



L'étude des circulaires montre un objectif central, celui d'être au plus près des besoins particuliers de chaque élève via des "projets individualisés", des "parcours individualisés", des "accompagnements individualisés", des "aides individualisées". La différenciation prend plus précisément le sens d'individualisation "alors que l'on vise à l'école la participation sociale, l'intégration sociale au sein du groupe classe" (Pelgrims, 2014)<sup>a</sup>.

Comment alors articuler les apprentissages collectifs avec des préoccupations plus individualisées ? Le risque majeur serait en effet de "penser et gérer la classe comme la juxtaposition d'individualités". (...) "En isolant les élèves, l'individualisation rend chacun seul comptable de son destin scolaire" (Bernardin, 2014).

a. Pelgrims (2014). Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective. Conférence présentée à la journée de formation continue "Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe", co-organisée par l'ECES et l'Unige, Lausanne, 20 août 2014.

## II Peut-on trouver des réseaux explicatifs à cet état de fait ?

Nous allons, dans cette deuxième partie, tenter de circonscrire des phénomènes qui feraient que les progrès de tous les élèves ne sont pas au rendez-vous. La forme du texte contraint à développer un argumentaire qui pourrait apparaître linéaire. Il n'est pourtant pas à prendre comme un inventaire à la Prévert, et les 5 points développés sont à concevoir en tension, dans une dynamique. Nous nous sommes appuyée sur une revue de littérature issue de la recherche et qui atteste, à des grains d'analyse divers, de dérives contre productives pour aider les élèves les plus fragiles.

### 1 Un lexique mouvant, des catégories sans cesse renouvelées

Les dénominations des élèves qui ne réussissent pas à l'école fluctuent au fil des années. En échec, en retard, en difficulté (avec des nuances : être en difficulté, avoir des difficultés, rencontrer des difficultés) sont autant d'expressions usitées surtout depuis les années 80, mais sans qu'elles ne soient jamais définies.

*"Prenons pour exemple les travaux de la commission Gossot et Dubreuil (2003) qui, pour fonder son rapport et étudier ces élèves à l'entrée en 6ème, avance une méthodologie pour le moins étrange, les "élèves en difficulté" étudiés sont ceux qui répondent à l'un de ces trois critères :*

- *les élèves signalés en difficulté<sup>8</sup> par les enseignants du primaire à leur entrée au collège ;*
- *les élèves qui échouent aux épreuves des évaluations nationales ;*
- *les élèves déclarés en difficulté par le premier conseil de classe de l'année [sic].*

*Nous avons là à une définition tautologique de la notion : est en difficulté l'élève qui est signalé en difficulté : tautologie que l'on retrouve fréquemment dans les textes officiels et qui permet bien des amalgames et des imprécisions" (Roiné, 2014).*

La notion de "décrochage scolaire", conséquence souvent de la difficulté scolaire récurrente, revêt en revanche une définition explicite. Elle désigne tout jeune de plus de 16 ans qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat). Ce vocable, malgré sa définition est pourtant dévoyé, il est en effet passé dans le langage commun de l'école et de la société. "Décrocheurs", "en décrochage" sont ainsi de plus en plus fréquemment usités, dès l'école primaire, pour qualifier ce public de jeunes élèves qui n'entre plus ou peu dans les apprentissages et remplace quelque part celui de "difficulté".

Quand il n'existe pas de définition, les enseignants ne peuvent construire des critères de repérage de la difficulté, des critères partageables dans un langage commun. Or, sans les mots il est difficile de penser cette difficulté et donc les moyens pour la résoudre. Alors, par vague, par mode, des expressions euphémisées, sorties de leur contexte d'origine, - comme décrochage - traversent les discours professoraux et désengagent quelque part la responsabilité de l'école.

---

8. Même le deuxième critère apparemment "objectif" relève d'un choix des acteurs quant au seuil en deçà duquel on est déclaré ou non en difficulté.

## 2 Une psychologisation et une médicalisation de la difficulté scolaire

La difficulté est très fréquemment vue comme la somme de défaillances individuelles, surtout d'ordre psychologique : *"l'enseignant se doit [alors] de débusquer ce qui se passe à l'intérieur de la tête de l'élève et d'ajuster en conséquence son action, fort de cette compréhension"* (Roiné, 2014, p.25). Or, ce couple diagnostic-remédiation, fonctionnant sur le modèle médical, *"est un couple qui ne marche pas en matière éducative"* (Meirieu, 2012) parce que le rôle d'un enseignant consiste à *"voir progressivement comment les difficultés peuvent être levées"*, de quelle manière l'élève agit et réagit au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Ce couple diagnostic-remédiation *"conçoit "l'école sur mesure" selon un modèle strictement adéquationniste, basé sur un diagnostic préalable qui s'efforce de connaître parfaitement, en amont de toute intervention éducative, le niveau et les besoins de l'élève afin de lui imposer un parcours strictement individualisé"* (Meirieu, 2012). Et Meirieu poursuit : *"On agit pour connaître plutôt que l'on connaît pour agir"* (Meirieu, 2012).

De plus, très souvent, l'attention des enseignants est détournée des aspects didactiques et pédagogiques, comme le souligne le B.O n° 42 du 23.11.2000 : *"Pour faciliter le diagnostic, il est souhaitable d'identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté : Problèmes de santé et de maltraitance, les conflits familiaux, les situations de pauvreté. Les personnels de santé, les psychologues scolaires, les assistantes sociales doivent donc être associés à ce diagnostic"*. Tout se passe comme si la difficulté était exogène à l'école et était de la responsabilité de l'enfant. Le terme de diagnostic relevant de la sphère médicale renforce encore cette tendance.

Très récemment, une circulaire (circ. 2014-107) instaure une instance inédite *"le pôle ressource de la circonscription"* et relance cette idée de la prégnance du social et du médical dans l'explication de la difficulté. Le pôle ressource *"regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (...). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.(...) Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce pôle ressource. (...)"* (Meirieu, 2012). Quels effets peut alors produire cette longue liste de personnels dont les premiers cités (personnels sociaux et de santé) ont des fonctions autres que celle d'enseignants ? Que signifie de placer les personnels sociaux et de santé avant les enseignants spécialisés ? N'y a-t-il pas là qu'un pas à faire pour que l'enseignant de la classe tente de déléguer à d'autres l'aide et l'externalise ?

Quand des difficultés surgissent, l'expression souvent usitée est celle de "traitement de la difficulté scolaire". Or, "traiter" est encore issu du langage médical. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de mener une quête de l'origine des manques de l'individu (même s'ils sont nommés besoins éducatifs particuliers, les besoins sont traduits généralement par des manques). Cette conception peut *"façonner les gens"* (Hacking, 2005) dans la mesure où les catégorisations, les classements ont des effets sur les personnes : des épidémies surviennent, la dyslexie en est un cas exemplaire. Nous assistons actuellement à une *"ère de la médicalisation décomplexée"* (Morel, 2014). Ainsi, les enseignants font de plus en plus appel à des professions extérieures à l'Education Nationale et ont *"tendance à transférer les responsabilités éducatives vers des personnels ou des services spécialisés"* (Gossot, 2003). Ce mouvement s'est encore intensifié ces dix dernières années, avec, par exemple, une augmentation du nombre des orthophonistes de 57% sur cette période. Ces pratiques sont contre-productives dans le sens où les enseignants, pensant que la réponse adaptée à l'élève est "hors les

murs", estiment qu'il ne leur est alors pas nécessaire de renouveler leurs pratiques.

Les prescriptions parce qu'elles restent floues n'explicitent pas aux professeurs les moyens dont ils disposent dans les classes pour aider efficacement les élèves. Elles laissent surtout entendre que des solutions existent d'abord en dehors de l'école. Si ces dernières ne sont bien sûr pas à négliger, des aides aux enseignants, explicites et relatives aux situations d'enseignement-apprentissage (le cœur de leur métier) sont primordiales.

### 3 Une aide individuelle souvent pensée comme plus efficace qu'une différenciation au sein du groupe classe

L'illusion d'une école "sur mesure" centrée sur l'individu, prend le pas sur l'école du "prêt-à-porter" (Goigoux, 2014), celle qui fait apprendre les élèves au sein de situations collectives. Pourtant, les conditions nécessaires aux apprentissages et les obstacles inhérents aux objets de savoir, localisés dans les diverses disciplines, sont les leviers qui permettent aux professeurs d'agir sur les situations que tous les élèves travaillent. L'efficacité ne réside alors pas dans le fait d'individualiser les situations, mais de les aménager pour les rendre accessibles à tous et ainsi faire progresser l'ensemble de la classe.

Chopin et Sarrazy (2014) mettent au jour certains effets des idéologies centrées sur l'individu ou des catégories d'individus et contrent des allants de soi du métier. Ainsi, ils n'attestent *"aucune corrélation significative entre le traitement que fait le professeur des réponses erronées [des élèves faibles] et leur progression"* (Chopin et Sarrazy, 2014). Ils affichent même le fait que les élèves forts et moyens progressent d'autant moins que les erreurs des faibles sont traitées dans l'espace public. Loin de nous l'idée qu'une séance collective est l'unique solution pour faire progresser tous les élèves. En effet, *"une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice"* (Kahn, 2010, p.27). Plus particulièrement, *"une pratique adressée à l'ensemble d'une classe [...] s'avère profitable pour les bons élèves et les moyens et peu profitable ou pas du tout profitable pour les élèves faibles. Pour ces derniers, tout se passe comme s'ils ne pouvaient pas bénéficier d'une confrontation aux savoirs en jeu ; de telle manière les différences entre les groupes d'élèves vont augmenter au cours de l'année scolaire"* (Bocchi, 2011). Il s'agit en revanche d'attirer l'attention sur le fait que l'articulation entre processus collectifs et processus personnels se révèle décisive pour la modification des connaissances (Bocchi, 2012) : *"sans collectif, point d'individuel"* (Schubauer-Leoni et al., 2007). L'enseignant gagnera alors en efficacité à condition qu'il *"ajuste son action en fonction à la fois de son projet d'enseignement, des exigences définies par les programmes et des contraintes (en termes de niveau, de temps, ) qui structurent son projet d'enseignement"* (Chopin et Sarrazy, 2014). Ce n'est donc pas dans les caractéristiques des individus qu'il faut chercher les différences (Roiné, 2014). La nature des obstacles ne diffère en effet pas entre les élèves (il n'y a pas de spécificités cognitives), c'est une question de degré : *"l'analyse des résultats aux évaluations nationales de 6ème indique qu'en comparaison des autres collégiens, les élèves de Segpa ne sont pas différents des autres élèves d'un point de vue didactique. Certes leurs résultats sont plus bas que ceux des élèves scolarisés en classe ordinaire, mais les épreuves échouées sont les mêmes pour tous les élèves"* (Roiné, 2014). En ce sens, une attention aux obstacles inhérents aux situations d'enseignement-apprentissage et à la qualité des interactions professeur-élèves s'avère primordiale. Ainsi, *"ce qu'énonce le professeur dans l'espace public, par l'intermédiaire d'un échange avec un élève*

participerait à l'aménagement d'un milieu censé permettre le déplacement des hétérogénéités didactiques révélées dans l'enseignement" (Chopin et Sarrazy, 2014) La remédiation vue comme une individualisation des approches est, donc, évitable, ce qui soulagerait ainsi les enseignants, souvent très déstabilisés par ce qui leur semble impossible à réaliser. En effet, "un enseignant ne peut pas concevoir à chaque moment de la journée des tâches en fonction des besoins spécifiques de chaque élève : des obstacles matériels et cognitifs l'empêchent" (Bocchi, 2012). Penser des situations communes instaurerait plus de différenciation (vue comme une palette de moyens différenciés pour parvenir à la résolution de la situation), au sein du collectif. C'est alors revendiquer d'être "dans un paradigme systémique où la connaissance des sujets ne précède pas nécessairement les propositions qu'on leur fait, mais est en interaction permanente avec elles" (Meirieu, 2012).

Il existe régulièrement chez les professeurs un amalgame entre hétérogénéité et différence, entre différenciation et individualisation. Le professeur pense souvent l'individu qui présente des difficultés au détriment du groupe : "L'unicité biologique, l'originalité de chacun, sa marque distinctive, le fait d'être potentiellement un modèle, une référence pour autrui, ne peut advenir que par le jeu collectif de confrontation à d'autres cas d'espèce impliqués dans une "même" enquête sur le monde" (Schubauer-Leoni et al., 2007). Les élèves progressent en "collectif de pensée" (Chevallard, 1986) et, dans ce collectif de pensée, "ceux qui savent constituent le milieu favorable à l'apprentissage des autres" (Mercier, 2012). Ainsi, "pour un professeur, savoir si tel élève a appris n'est pas l'information dont il a besoin pour savoir ce qu'il doit faire : mieux vaut qu'il sache si le groupe dont il est responsable apprend" (Mercier, 2012). Dans une classe, cette institution dans laquelle des objets collectifs et non pas personnels sont mis à l'étude, l'analyse des conditions d'accès aux savoirs (autrement dit aux situations didactiques) est alors l'activité principale du professeur. Cette activité d'enseignement est "rendue possible par (...) la mise au jour d'une multiplicité de rapports entretenus par les élèves au savoir mis en jeu, plus ou moins idoines à celui attendu par l'institution" (M.-P., 2012, p. 81). C'est donc la situation (collective) qui est première, la différenciation s'effectue à partir d'elle avec une attention particulière au rapport des élèves, dans leur hétérogénéité, aux savoirs.

#### 4 Des enseignants peu outillés pour déceler les difficultés rencontrées par les élèves et qui portent leur attention sur des formes d'organisation au détriment des savoirs

Être au plus près des difficultés ou des besoins de l'élève reviendrait, de manière paradoxale, à souvent mettre les questions d'enseignement-apprentissage à distance et à accorder une prédominance au psychologique, au mentalisme, c'est-à-dire à un fort intérêt à ce que l'élève a dans la tête, dans sa "boîte noire". Il existerait alors une "cécité sur les propriétés didactiques des situations d'enseignement" (Giroux, 2013, p. 63). Or, le professeur "est supposé créer les conditions suffisantes pour que les élèves puissent apprendre les connaissances qu'il doit enseigner" (Matheron et Noifalisse, 2002). Un des résultats de nos recherches montre ainsi que régulièrement les enseignants, quand ils conçoivent leur séquence d'enseignement, analysent peu les savoirs à enseigner, spécifiques à la situation d'apprentissage travaillée et les obstacles que les élèves pourraient rencontrer (Toullec-Théry et Marlot, 2012). Le professeur recherche surtout avec les



élèves fragiles une approche plus relationnelle qui vise la réassurance de l'élève. Les enseignants dont nous avons étudié les pratiques d'aide, ont alors une nette tendance à choisir des situations aux formes plutôt ludiques, mais qui, du coup rendent les intentions d'apprentissage peu lisibles. Ces types de situations risquent alors d'engendrer des malentendus (Bautier et Rayou, 2009), mais conduisent aussi régulièrement les enseignants à une forme de pilotage par la tâche. Sans enjeu d'apprentissage net, les élèves sont alors engagés dans des tâches qui restent disparates, ce qui accentue un éloignement des savoirs ciblés par la situation (?), qui peut aller jusqu'à leur évanouissement (Giroux, 2004 ; Toullec-Théry, 2006). Dès qu'un obstacle surgit, comme il n'a pas été anticipé, le professeur a alors tendance à occuper une position surplombante. Il prend en charge les tâches à fort capital cognitif, diffuse les procédures voire les techniques à utiliser (Marlot et Toullec-Théry, 2014). Cet ensemble d'obstacles joue le rôle de "prêts à penser" qui se mettent en place dès lors que les professeurs créent des espaces et des temps spécifiques pour aider les élèves en difficulté scolaire (Toullec-Théry et Marlot, 2012). Dissocier les élèves en difficulté du collectif a donc des effets majeurs qui ne contribuent pas aux progrès des élèves.

Nombre d'enseignants se disent, de plus, démunis pour déceler les difficultés des élèves (Brisset et al., 2009 ; Delaubier et Saurat, 2013). Leurs connaissances didactiques dans les disciplines s'avèrent souvent floues (Morin, 2008). Une idée principale qu'ils développent est qu'il est nécessaire d'engager les élèves vers un travail autour des compétences transversales comme la mémorisation, l'attention, l'autonomie plutôt que des compétences spécifiques à des objets de savoir. Divers outils existent dans le commerce dont ils attendent beaucoup, émanant principalement de travaux de psychologie cognitive ou des neurosciences. Les enseignants se sentant peu formés ont en effet tendance à faire confiance à ces outils "tous faits" et y recourent pour remédier plus efficacement, pensent-ils, aux difficultés<sup>9</sup>. Des activités plutôt modulaires (organisés sur des temps spécifiques) voient alors le jour plutôt que des activités intégrées aux apprentissages effectués en classe.

L'activation du couple "diagnostic-remédiation" engendre alors plusieurs effets :

1. une dissociation d'un groupe restreint d'élèves en difficulté du collectif de la classe. Pour aider les élèves en difficulté, beaucoup d'enseignants réfléchissent en effet d'abord aux formes d'organisation : l'idée générale consiste à accorder quelques espaces-temps au sein de la semaine pour mettre en œuvre des petits groupes. Les enseignants misent alors sur la constitution de groupes homogènes "faibles", à très petits effectifs (entre 2 et 4-5), gage selon eux d'une aide efficace. Une enquête syndicale révèle ainsi que *"pour les années à venir, les professeurs des écoles débutants souhaitent la baisse des effectifs par classe. Questionnés par ailleurs sur le dispositif "plus de maîtres que de classes", ils souhaiteraient avant tout qu'il permette une meilleure prise en charge des élèves en difficulté (90%), le travail en petits groupes (85%) et la possibilité d'être plusieurs dans la classe à certains moments (50%)"* (Sondage SNUIPP, fenêtres sur cours, n° 384, août 2013). Or, l'efficacité du travail en groupe homogène n'est pas évidente, il est même attesté que *"les objectifs seraient notamment d'autant plus modestes que les élèves sont faibles"* (Duru-Bellat et Mingat, 1997). Ainsi, lorsqu'on analyse ce qui se passe au sein de ces groupes, on s'aperçoit que, régulièrement, les modes d'interactions ne sont pas différents de ceux de la classe (Toullec-Théry, 2006) : le professeur tient une position surplombante, en occupant un tour de parole sur deux et les élèves interagissent peu entre eux.

---

9. Les enseignants réclament également à nouveau des évaluations nationales qui leur servaient à repérer les manques et les compétences à travailler plus spécifiquement.



2. une organisation de ces groupes sur un laps de temps réduit. Le temps d'aide alloué aux élèves dans leur emploi du temps est fugace. Or, si la continuité des savoirs favorise l'apprentissage des élèves grâce aux opportunités plus fréquentes de compréhension d'un même élément de savoir (Tiberghien et al., 2007, p. 119), alors ces petits groupes, sources d'une potentielle discontinuité, porteraient préjudice aux plus faibles. Des recherches ont montré qu'agissent de manière favorable sur les apprentissages un certain nombre de facteurs dont, entre autre, la quantité d'instruction par élève, le temps passé sur le contenu (de savoir), le temps d'engagement de l'élève (Suchaut, 2013).
3. une aide pensée en différé, c'est-à-dire déployée après la séance d'apprentissage. Comme les enseignants savent qu'ils ont prévu des temps d'aide *a posteriori*, ils amenuisent les exigences qu'ils ont *in situ* avec certains élèves ; ils leur proposeront un temps spécifique par la suite. Les élèves qui n'ont pas réussi sont donc majoritairement amenés à reprendre le travail, à le refaire (souvent de la même manière). Les aides sont peu souvent réfléchies en anticipation. Pourtant, travailler par anticipation un texte avec les élèves peu avancés dans le décodage, par exemple, pourrait leur rendre accessibles les questions de compréhension adressées à l'ensemble du groupe classe, lors de la séance collective ultérieure. Cette aide différée est une question cruciale car elle touche au temps de l'étude des élèves "peu avancés" : il est ainsi souvent tronqué lors du temps collectif, car ces élèves sont "hors-jeu" (trop éloignés du savoir en jeu) et, lors des séances d'aide après coup, le temps, souvent compté, contraint les enseignants à écourter l'expérience de l'élève peu avancé au profit de techniques compensatrices que le professeur montre pour qu'il réussisse (Marlot et Toullec-Théry, 2014). Or, le temps de l'expérience est crucial pour les élèves, surtout celui des élèves fragiles. D'autres équipes de recherche ont permis de contribuer à la mise au jour de quelques effets de ces "idéologies individualistes sur la création ou le maintien des inégalités scolaires en mettant en exergue leurs aspects différenciateurs sur les acquisitions des élèves" (Sarrazy, 2001, 2002 ; Chopin, 2007).

L'enjeu central est alors ici de connecter les élèves peu avancés au temps didactique collectif et non de les en dissocier.

## 5 Une tendance à déconnecter les élèves en difficulté du temps didactique principal de la classe

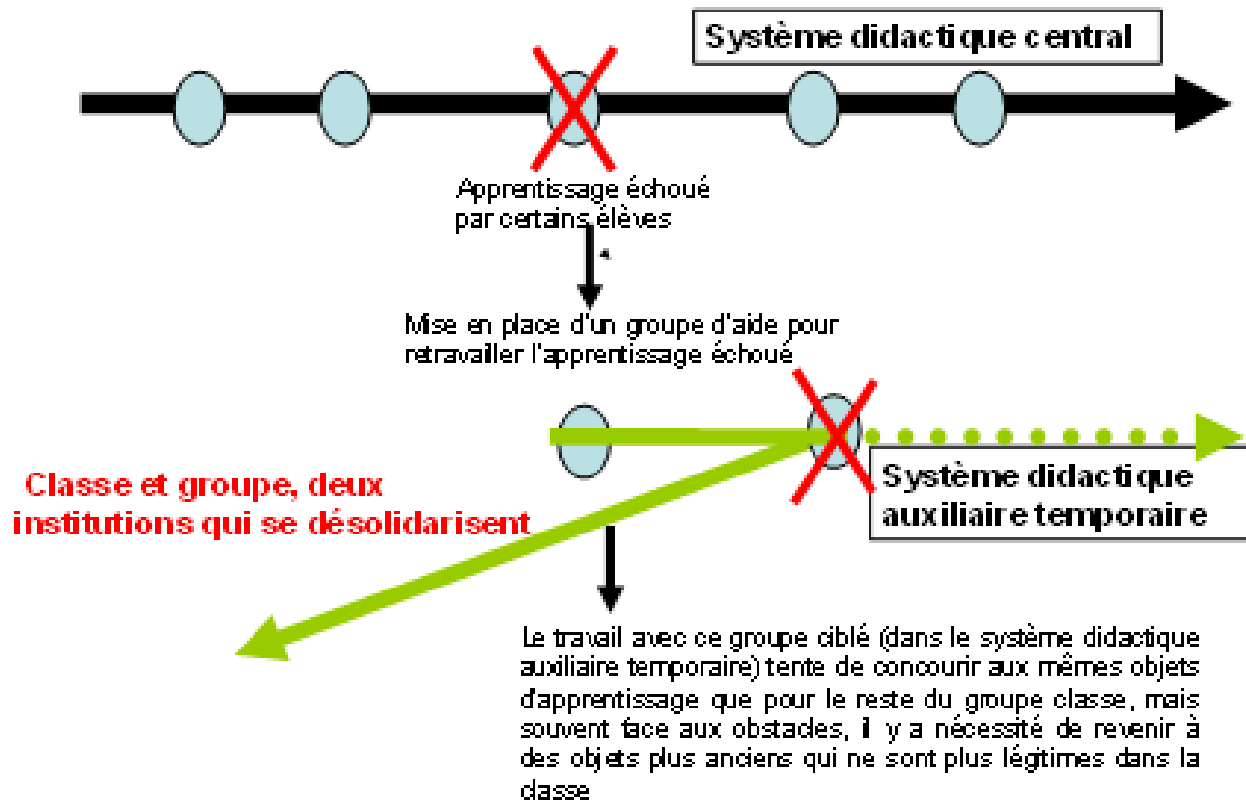
Ce n'est bien sûr pas le petit groupe en soi que nous remettons en cause, mais la très grande régularité voire l'immuabilité de ces situations et l'idée que l'aide passe par un dédoublement du temps didactique de la classe. Il y a alors risque pour ces derniers d'être doucement déconnectés des enjeux de savoir de la classe.

Nous modélisons ci-dessous le système qui consiste à mettre en uvre un atelier de remédiation (en vert) pour des élèves qui rencontrent un obstacle dans le cours ordinaire de la classe (en noir). Souvent la difficulté de certains élèves mène à la constitution d'un groupe. Or, pour ces élèves qui ne savent pas faire en classe, le professeur va devoir souvent convoquer des objets anciens, déjà travaillés en classe et non acquis par certains. Ces élèves sont alors momentanément déconnectés du temps didactique de la classe, mais nous montrons que souvent (Toullec-Théry et Marlot, 2014) :

- les objets travaillés sont si lointains que le professeur perd de vue (et les élèves aussi) les enjeux de savoir ciblés dans la classe ;

- que généralement, le professeur ne reconnecte pas ce qui est travaillé dans le groupe avec les apprentissages qui sont d'actualité en classe.

Figure 2 – Désolidarisation des élèves en difficulté du temps didactique central de la classe



C'est alors aux élèves qu'on laisse le soin de connecter le "système didactique auxiliaire<sup>10</sup> de l'aide" au système didactique principal qu'est la classe. Or, les élèves qui présentent des difficultés ne peuvent en avoir l'entière responsabilité.

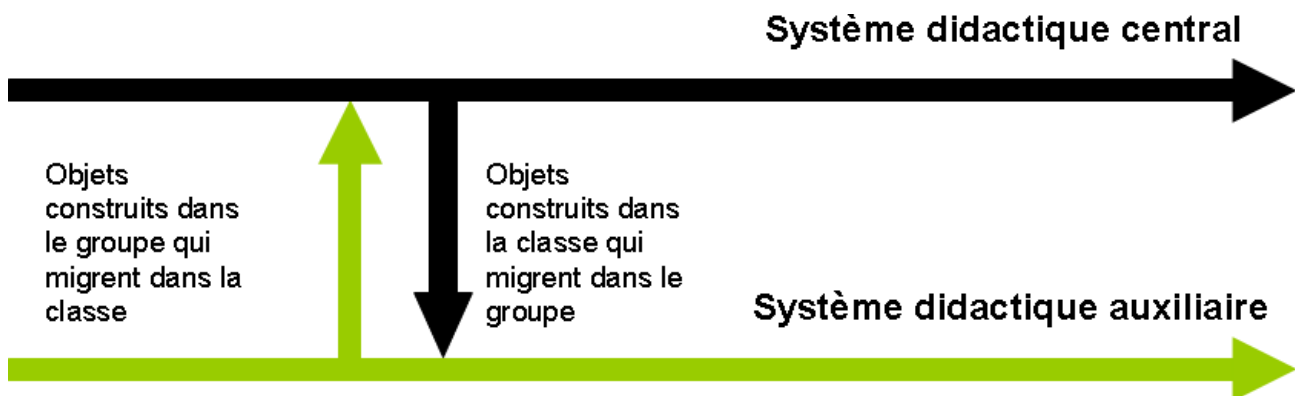
Un autre facteur est à considérer qui nécessite de rester connecté au système central : "la valeur sociale dans la classe est liée au temps didactique. On l'acquiert en étant synchrone avec le temps didactique que l'enseignant impose à la classe" (Tambone, 2014, p. 54). Ce sont donc ces moyens pour devenir synchrone au système principal qu'est la classe qui sont à développer. Tambone (2014) définit des "objets migrants", "issus du système principal (qui) peuvent être importés par les élèves dans le système auxiliaire" (p. 76) et réciproquement, de manière à ce que les deux systèmes ne restent pas étanches l'un à l'autre (Leutenegger,

10. "Un système didactique auxiliaire au sens de Chevallard (1995) (...) n'a pas de programme d'étude propre, il ne génère pas une valeur sociale qui lui est propre, sa norme est externe, c'est celle du système principal" (Tambone, 2014, p. 54).

2000) et que les liens entre systèmes soient favorisés. Les objets de savoir travaillés dans le système didactique auxiliaire "deviennent (alors) efficaces dans la mesure où ils peuvent être recontextualisés par l'élève dans sa classe d'origine" (Tambone, 2014, p. 68).

Nous modélisons ci-après cette connexion entre système didactique principal et système didactique auxiliaire. L'anticipation par le professeur de l'articulation savoirs de la classe/ savoirs du groupe (ou bien les deux professeurs, dans le cas du dispositif "plus de maîtres que de classes" ou bien encore dans le cas du RASED avec le professeur spécialisé) permet à l'élève de rester centré sur les enjeux d'apprentissage ciblés, mais surtout de faire du lien entre ce qui est appris en dehors de la classe et ce qui s'apprend en classe.

Figure 3 – Deux systèmes didactiques parallèles et objets migrants



**Objets migrants (matériels et symboliques)** qui font en sorte que les systèmes ne soient pas étanches. Mais il est nécessaire que chaque objet soit désigné comme un objet sensible dans le milieu dans lequel il migre.

Le risque majeur consisterait à déconnecter les temps didactiques entre la classe et le groupe d'aide. Ce dernier pouvant se dissocier des apprentissages collectifs. C'est alors une relégation possible des élèves les plus fragiles.

### III Conclusion : De nouvelles conceptions du métier et de nouvelles pratiques ?

Nous avons vu tout au long de cet article que "les enseignants mobilisent des croyances et des connaissances pédagogiques lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves (...). Elles se construisent tout au long de la vie de l'enseignant, déjà lorsqu'il est lui-même élève à l'école primaire (...), mais aussi des normes en vigueur dans le champ éducatif et des expériences que vit l'enseignant au sein de son établissement" (Vause,

2009). L'aide aux élèves les plus en difficulté est particulièrement impactée par ces croyances. Ces dernières s'érigent en normes à caractère doxique (Fondeville et al., 2013), au sens où elles se composent d'un ensemble d'évidences, d'allants de soi, anonymes et majoritairement admis dans la profession. Nous en avons pointé, dans ce texte, un certain nombre qui aboutissent à des tensions intra-individuelles et inter-individuelles chez les enseignants.

- Une tension entre l'individu et le collectif : plus l'élève présente des difficultés plus les enseignants pensent qu'il vaut mieux le désolidariser de la classe ;
- Une tension entre réussir et comprendre où il faudrait que tous puissent réussir quelque chose, même si on abandonne les apprentissages avec les élèves les plus faibles.
- Une tension entre mener des situations inédites et complexes ou des activités d'entraînement : plus les élèves sont en difficulté et plus on les plonge dans du déjà fait, du déjà vu, de l'entraînement.
- Une tension entre générique et spécifique où les enseignants ont plutôt tendance à penser des catégories de situations et non les enjeux et obstacles particuliers d'une situation.

L'ensemble de ces tensions plonge les enseignants dans des dilemmes impossibles à résoudre et les dessaisit souvent de leurs savoirs professionnels. Des tensions trop lourdes annihilent alors toute tentative de modification de ses pratiques.

Est-il possible alors d'agir sur ces normes afin de proposer des formes scolaires plus efficaces ?

Se dessinent, à travers des dispositifs récents ou en cours de reconfiguration, des voies nouvelles qui prônent un rapprochement voire une connexion explicite des temps didactiques des systèmes principaux et auxiliaires. Des notions telles que la co-intervention<sup>11</sup> ou celle de personne ressource sont alors centrales. Ainsi le dispositif "plus de maîtres que de classes" (circ. n°2012-201 du 18.12.2012) demande aux enseignants de travailler le plus souvent possible à deux, non seulement lors de la préparation des séances, mais aussi dans leur mise en œuvre. La dernière circulaire des RASED (circ. n° 2014-107 du 18-8-2014) préconise, elle, aux enseignants spécialisés d'occuper une place de personne ressource dans l'école et dans la circonscription. Maintenant, il s'agit de traduire *in situ*, dans les pratiques effectives, ce que peuvent signifier ces deux notions. C'est l'enjeu actuel de notre programme de recherche.

---

11. "On peut ainsi définir le co-enseignement à partir de quatre caractéristiques fondamentales : un enseignement, deux enseignants qualifiés (ex. un enseignant régulier et un enseignant spécialisé), un groupe hétérogène d'élèves (ex. des élèves en difficulté et des élèves réguliers), une mise en commun de pratiques dans un même espace/temps (ex. en classe) (Friend et Cook, 2007). Dans la situation où deux professionnels (et plus) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes objectifs à court terme, etc., on parlera alors de "co-intervention" (pull out)" (Tremblay, 2011)

## Bibliographie

- Amigues, R. (2005). Les dispositifs daide aux élèves en difficulté comme révélateur de l'activité enseignante. In L. Talbot (Ed.), *Pratiques denseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : ERES.
- Bautier, . et P. Rayou (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF. 184 p.
- Bernardin, J. (2014). Favoriser la coopération.
- Bocchi, P. C. (2011). *Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant. Éducation et didactique*. [En ligne], 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2013, consulté le 12 mai 2015.
- Bocchi, P. C. (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherches en éducation* 4, 55–68.
- Brisset, C., C. Berzin, A. Villers, et A. Volck (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie* 167.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, pp. 31–59. Bruxelles : De Boeck.
- Chopin, M.-P. (2007, Novembre). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques, approche des modes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Ph. D. thesis, Université Victor Ségalen, Bordeaux. Thèse de doctorat.
- Chopin, M.-P. et B. Sarrazy (2014). Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités scolaires. *Éducation et didactique* 8-2, 9–24.
- Delaubier, J.-P. et G. Saurat (2013, Novembre). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport n° 2013-095.
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de pédagogie* 38, 759–789.
- Félix, C., F. Saujat, et C. Combes (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Revue Recherches En Education, Hors série* 4, 19–30.
- Fondeville, B., S. Khan, et G. Ferrone (2013). La manifestation de doxas pédagogiques dans les espaces de formation : un produit de la circulation des savoirs ? In *Actes du colloque de l'AREF*, Montpellier.

- Friend, M. et L. Cook (2007). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Upper Saddle River : Pearson Education.
- Giroux, J. (2004). Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* 3(2), 303–328.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique* 7(1), 59–86.
- Goigoux, R. (2014). *Parier sur les vertus du prêt à porter*.
- Gossot, B. (2003, janvier-juin). L'aide individualisée : réflexions et enjeux. *La revue Éducation et Formations* (65).
- Gossot, B. et P. Dubreuil (2003). *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège : rapport de la Commission "Élèves en difficulté"*.
- Hacking, I. (2005). Cours n°1. Technical report.
- IGEN (2004, décembre). Évaluation du système éducatif. Technical report.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des mathématiques* 20(2), 209–250.
- M.-P., C. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde. *Éducation et didactique* 6(3), 21–40.
- Marlot, C. et M. Toullec-Théry (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 37(4).
- Matheron, Y. et R. Noirfalise (2002). L'aide individualisée : entre système didactique auxiliaire inutile et déficit d'analyse didactique entravant son efficacité et son développement. *"Petit x"* 60, 60–82.
- Meirieu, P. (2012, décembre). L'Éducation nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative.
- Mercier, A. (2012, Novembre). Quelques remarques sur ce que l'on sait de l'aide individualisée aux élèves et de ses conditions d'efficacité. In *Conférence donnée lors d'un séminaire organisé par la DGESCO*, Paris.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La dispute.
- Morin, M.-p. (2008). *Les connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire : 4 cas à l'étude*.

- Pelgrims, G. (2014, août). Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective. In *Conférence présentée à la journée de formation continue "Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe"*, co-organisée par IECES et IUnige, Lausanne.
- Roiné, C. (2014). Retour sur l'élève en difficulté. *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'adaptation* 66.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : Contribution une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie* 136, 117–132.
- Sarrazy, B. (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics* 49, 89–117.
- Schubauer-Leoni, M.-L., F. Leutenegger, et A. Forget (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique* 1(2).
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. In D. G. Sensevy et A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Suchaut, B. (2013, février). Plus de maîtres que de classes, analyse des conditions de l'efficacité du dispositif. rapport de recherche.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *es sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle* 47(2), 51–71.
- Tiberghien, A., L. Malkoun, C. Buty, N. Souassy, et E. Mortimer (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy et A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Toullec-Théry, M. (2006). Aider les élèves "peu performants" en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs? : étude in situ de professeurs des écoles de classes "ordinaires" et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique. *Education*.
- Toullec-Théry, M. et C. Marlot (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'aide personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation, Hors série* 4, 81–97.
- Toullec-Théry, M. et C. Marlot (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés "plus de maîtres que de classes"*. Centre Alain Savary, Institut d'Éducation Française (IFÉ).
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55, 175–190.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 66.