

Aide aux élèves en difficulté

Où ? Comment ? Avec qui ?

Anne LEBLANC

L'Institut français de l'Éducation (IFÉ)¹ propose, dans une de ses dernières publications, un état des lieux des travaux de recherche à propos de « *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves* ». On apprend notamment que le souci d'apporter de l'aide aux élèves en difficulté n'est apparu qu'avec la démocratisation et la massification de l'enseignement.

En France, comme chez nous, dans les années '80, s'est exprimée la volonté de placer « l'élève » et non plus « les élèves » au centre du système éducatif. Cette volonté d'individualisation de l'apprentissage devait se concrétiser au sein d'une organisation scolaire inchangée, héritée du XIXe siècle. Celle-ci, on le sait, se fonde sur une fiction : tous les élèves d'un même âge arrivent à l'école avec les mêmes connaissances et sont censés en acquérir de nouvelles tous au même rythme. Ils sont donc regroupés par classe. Dans cette logique, si des élèves ont des difficultés et ralentissent la bonne marche en avant des autres, la solution qui s'impose est de les extraire, en petits groupes, pour leur permettre de surmonter leurs lacunes afin de rejoindre, ensuite, le groupe-classe. Cette conception de la « remédiation » est celle qui, initialement, fut le plus couramment appliquée.

Externalisation de l'aide : des effets pas concluants

Force est de constater que cette politique d'externalisation de l'aide n'a pas produit les résultats attendus, et ce pour plusieurs raisons.

Un premier effet négatif est celui de la stigmatisation. Il y a, de fait, pour l'élève, une mise à l'écart de la forme scolaire classique. L'enfant, le jeune entrent dans une « carrière » de bénéficiaires de dispositifs multiples qui les éloignent des exigences normales de l'école. « *La rigidité de la forme et du cadre scolaire est en effet tellement prégnante que tout ce qui s'en écarte matériellement se retrouve écarté symboliquement, comme dans une position de hors-jeu* »². De plus, pour cer-

tains enseignants, cette orientation vers l'aide extérieure est également un outil de régulation pour « sortir » les élèves jugés perturbateurs.

Autre problème : la continuité pédagogique entre la classe et les dispositifs externalisés n'est souvent pas assurée. La prise en charge des jeunes en difficulté se fait sur d'autres registres notamment, entre autres, sur le registre psychologique. Ainsi, le travail sur la motivation se fait régulièrement en proposant des activités moins scolaires qui éloignent du soutien à terme des apprentissages. L'approche des savoirs est forcément déconnectée de la réalité de la classe et vise souvent l'apprentissage de procédures de bas niveau pour une réussite à court terme. L'élève qui réintègre sa classe doit ensuite, seul, construire les liens et le sens aux apprentissages dispensés par des personnes différentes alors que ces publics éprouvent généralement plus de difficulté à trouver naturellement la cohérence des apprentissages.

L'analyse de ces expériences confirme le sentiment des enseignants rapporté par **Philippe MEIRIEU** : « *la classe est devenue un lieu où l'on passe son temps à évaluer les élèves pour voir s'ils ne seraient pas mieux ailleurs* »³. Cet auteur compare l'école à une gigantesque centrifugeuse renvoyant toujours plus loin du « cœur du réacteur » la question de l'apprendre et son accompagnement.

Changement de posture pédagogique

Considérant cet échec, les injonctions politiques françaises se sont orientées vers un « accompagnement personnalisé »

(sans par ailleurs définir le concept d'accompagnement). Il ne s'agit plus de créer des espaces extérieurs, mais bien de changer la posture pédagogique de l'enseignant au sein de sa classe. Il faut donc explorer différentes modalités d'enseignement : de la médiation entre pairs au tutorat, en passant par des séances d'entraînement ou des ateliers. Ce modèle d'accompagnement fonctionne très bien dans l'enseignement maternel, où la relation à l'école et aux autres élèves est encore en construction et où les instituteurs peuvent aménager l'espace et le temps pour les apprentissages, la socialisation, le développement du langage. Tout se complique au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité. La réussite des apprentissages se joue aussi dans les relations avec le maître et les condisciples. L'observation montre que les élèves moins avancés participent moins et sont petit à petit exclus des activités considérées comme trop complexes. Le processus est le même lors des pratiques d'étayage proposées par l'enseignant, puisque la complexité de la tâche est restreinte de manière implicite. Pour les enseignants, la tension est clairement perceptible au lycée entre cette logique de soutien visant la réconciliation des élèves avec les apprentissages scolaires et les enjeux de certification et d'orientation. On assigne à l'enseignant la mission de prendre conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève, de réfléchir aux progrès individuels de chacun, d'endosser la responsabilité de chaque apprenant tout en devant aider les élèves à devenir partenaires de leur propre succès. Il doit concilier le développement personnel de chaque individu dans sa classe et, éga-



lement, atteindre les objectifs fixés par les programmes d'étude. On comprend pourquoi, face à cette mission sinon paradoxale tout au moins très complexe assignée aux professionnels, on a maintenu les anciens dispositifs de soutien individualisé à côté de cette nouvelle philosophie prônée par l'autorité publique.

Plus de maîtres que de classes

Pour échapper à ces difficultés, l'idée de sortir du schéma pédagogique « maître seul face aux élèves » est réapparue notamment grâce aux travaux de **Philippe TREMBLAY**⁴ dans le cadre des politiques d'inclusion dans l'enseignement francophone en Belgique. Le travail en commun, - qui n'est pas exactement ce qu'on entend actuellement par « travail collaboratif » -, avec de réelles co-préparations, co-interventions et co-évaluations, permettait à tous les adultes de porter un regard neuf sur les élèves, améliorait les performances de tous en lecture/écriture, ainsi que leurs comportements et compétences sociales. Avec la réserve suivante : il faut que ces pratiques de travail soient bien assurées, car, si la co-intervention est superficielle et mal organisée, elle peut être dommageable pour tous les élèves. Ces usages professionnels aident les enseignants de la fi-

lière ordinaire à mieux différencier leurs pratiques et ceux de l'enseignement spécialisé à élargir leur zone d'expertise.

C'est dans cet esprit que le dispositif « Plus de maîtres que de classes » est apparu dès 2013 en France. Les maîtres « surnuméraires » sont majoritairement dans les classes et pas seulement dans une mission de coordination. Très médiatisé depuis la nouvelle présidence Macron, son application a déjà fait l'objet de rapports identifiant ses bénéficiaires.

Tout d'abord, ce soutien permet de mieux gérer les groupes hétérogènes. Il y a une réelle amélioration du climat de la classe et donc de l'engagement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées. Dans les dynamiques pédagogiques, il y a plus de rétroactions (et plus rapidement) entre les élèves et les enseignants. Le travail en commun des maîtres permet de mieux diagnostiquer et appréhender les difficultés des élèves. Dans la mesure où ces actions sont mises en place avec l'aide de formateurs, les enseignants impliqués reconnaissent que le dispositif permet de « prévenir, lutter et réduire les inégalités scolaires en apportant un regard précis sur les difficultés et besoins des élèves »⁵.

Les pratiques pédagogiques des enseignants sont modifiées, car les habitudes

de travail sont bousculées par « l'acceptation du regard et le partage de gestes plus professionnels »⁶.

Mais cette modification des habitudes ne se fait pas sans heurts, selon les contextes locaux.

L'avenir nous dira si ces premières observations se confirment et si cette nouvelle posture professionnelle peut se concilier avec les exigences d'une institution toujours organisée selon des fictions des siècles passés. ■

1. Institut français de l'Éducation, *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*, collection « Dossier de Veille » de l'IFÉ, n° 119, Juin 2017

2. Ibidem, p. 9

3. MEIRIEU (P.), *Éduquer après les attentats*, éditions ESF, Sciences Humaines, 2016, p. 74

4. TREMBLAY (P.), *Le co-enseignement et l'inclusion scolaire : pertinence et pratiques enseignantes*. Communication présentée au CNAM, 2015, Coopérer, Paris.

5. Institut français de l'Éducation, op. cit. p. 26

6. Ibidem