Document generated on 10/12/2024 4:08 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

L'aide personnalisée à l'école primaire en france : quels formation continue et axes de pilotage développer pour favoriser la réussite de tous les élèves ?

Customized Help in French Primary Schools: What forms of continuing education and management lines should be developed in order to promote pupils' academic success

Céline Notebaert and Jean-François Notebaert

Volume 48, Number 2, Spring 2013

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1020975ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1020975ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Notebaert, C. & Notebaert, J.-F. (2013). L'aide personnalisée à l'école primaire en france : quels formation continue et axes de pilotage développer pour favoriser la réussite de tous les élèves ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(2), 339–357. https://doi.org/10.7202/1020975ar

Article abstract

In order to avoid underperformance, school hours in French primary schools have been modified and reorganized and special education classes for students with difficulties put into place. Every school teacher will now bring customized help to small groups of pupils for two hours a week, outside the 24 school hours. This plan, which results in the personalized care of academic difficulties outside class time, aims at modifying teachers' practices. Based on a qualitative study, the examination of these new practices and relationships, resulting from customized help at primary school, led to recommendations regarding teachers' training and school management.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2013

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'AIDE PERSONNALISÉE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE : QUELS FORMATION CONTINUE ET AXES DE PILOTAGE DÉVELOPPER POUR FAVORISER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES ?

CÉLINE NOTEBAERT *Académie de Dijon*
JEAN-FRANÇOIS NOTEBAERT *Université de Bourgogne*

RÉSUMÉ. Afin de lutter contre l'échec scolaire, l'organisation du temps scolaire à l'école primaire en France a été modifiée et des heures d'aide ont été dédiées aux enfants en difficulté. Tous les professeurs des écoles assurent deux heures d'aide personnalisée par semaine, en dehors des 24 heures de classe, à des petits groupes d'élèves. Ce dispositif, induisant une prise en charge individualisée de la difficulté en dehors de la classe, est susceptible de modifier les pratiques des enseignants. Sur la base d'une étude qualitative, les nouvelles pratiques et relations découlant de l'aide personnalisée à l'école primaire ont été étudiées et des préconisations en termes de formation des enseignants et de pilotage des écoles ont été proposées.

CUSTOMIZED HELP IN FRENCH PRIMARY SCHOOLS: WHAT FORMS OF CONTINUING EDUCATION AND MANAGEMENT LINES SHOULD BE DEVELOPED IN ORDER TO PROMOTE PUPILS' ACADEMIC SUCCESS?

ABSTRACT. In order to avoid underperformance, school hours in French primary schools have been modified and reorganized and special education classes for students with difficulties put into place. Every school teacher will now bring customized help to small groups of pupils for two hours a week, outside the 24 school hours. This plan, which results in the personalized care of academic difficulties outside class time, aims at modifying teachers' practices. Based on a qualitative study, the examination of these new practices and relationships, resulting from customized help at primary school, led to recommendations regarding teachers' training and school management.

L'éducation est un facteur de croissance dans tous les pays, quel que soit leur niveau de développement technologique (Aghion et Cohen, 2004). Comme le montrent Jean-Michel Plassard et Thi Thanh Nhu Tran (2009) et Jean-François Giret (2008), une baisse du niveau global d'éducation serait très certainement catastrophique pour l'économie et plus généralement pour la cohésion sociale.

C'est pourquoi le système éducatif représente le premier budget de l'État français. Les dépenses totales en 2009 étaient de 132,1 milliards d'euros, ce qui équivaut à 2050 € par habitant pour une dépense moyenne de 7410 € par élève (ou apprenti du second degré). Par ailleurs, l'achèvement des études secondaires du deuxième cycle réduit le chômage parmi les jeunes de 20-24 ans de 8,3 points de pourcentage et parmi ceux de 25-29 ans de 5,3 points de pourcentage (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2010). Ainsi, les diplômes semblent encore être un rempart contre les inégalités sociales et ils constituent un facteur de croissance économique.

L'École a réussi le pari de la démocratisation dans les années 1990. Mais, depuis les années 2000, elle ne parvient ni à conduire à la réussite tous les élèves qui lui sont confiés ni à réduire les inégalités sociales. En 2007, un rapport du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) sur les résultats de l'école primaire indique que quatre élèves sur dix sortent du cursus primaire avec d'importantes lacunes en lecture, écriture et calcul. Le HCE souligne que « les élèves qui sont en difficulté dès leur entrée au CP le sont toujours, dans leur quasi-totalité, par la suite : l'école élémentaire ne permet pas, en général, de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité obligatoire » (p. 7). Les évaluations nationales à l'entrée au collège révèlent que 10 à 15 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences fondamentales. Les résultats des évaluations internationales PIRLS et PISA (2009) montrent une dégradation du niveau des écoliers français en 10 ans. Différentes réformes structurelles ont tenté de réduire l'échec scolaire. Toutes les mesures prises en 2008 visent un objectif principal : diviser le chiffre de 15 % d'élèves en grande difficulté par trois à la fin de l'école primaire. Depuis ces cinq dernières années, la personnalisation des parcours scolaires est au cœur des politiques éducatives mises en place à l'université, au lycée, au collège et à l'école élémentaire. Nous nous intéresserons uniquement dans cet article à l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire des élèves à l'école primaire, car c'est généralement là où les premières difficultés apparaissent. L'objectif du primaire n'est pas de repérer une élite, mais d'amener le plus grand nombre à savoir lire, compter et s'exprimer. En 2008, l'organisation du temps d'enseignement scolaire est ainsi modifiée pour instaurer deux heures d'aide personnalisée dédiées aux élèves en difficulté, en dehors de la classe. De nouveaux rapports se créent et de nouvelles pratiques d'enseignement se développent. Les enseignants doivent passer d'un enseignement à un groupe classe à une pédagogie adaptée à de petits groupes d'élèves en difficulté.

Dans une première partie, nous exposerons les principes de l'aide personnalisée et les modalités de mise en œuvre. Puis, dans une seconde partie, nous déterminerons de quelles manières l'aide personnalisée transforme le métier des enseignants grâce à une étude qualitative fondée sur des entretiens compréhensifs. Enfin, nous réfléchirons à des pistes de formation et des axes de pilotage qui pourraient être proposés afin d'accompagner les enseignants dans leur mission orientée vers la réussite de tous les élèves.

L'AIDE PERSONNALISÉE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : UN NOUVEAU DISPOSITIF POUR RÉPONDRE A LA DIFFICULTÉ ORDINAIRE

Les principes et les textes réglementaires de l'aide personnalisée

Nous avons fait une synthèse des principaux textes réglementaires encadrant le dispositif d'aide personnalisée. Un décret (Darcos, 2008b), modifie l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. La durée de la semaine scolaire est fixée à vingt-quatre heures d'enseignement scolaire pour tous les élèves et « les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier en outre de deux heures d'aide personnalisée » (Darcos, 2008b, p. 1).

Ce décret précise que :

> L'organisation générale de l'aide personnalisée prévue pour répondre aux besoins des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages est arrêtée par l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription sur proposition du conseil des maîtres.
> L'ensemble des dispositions retenues est inscrit dans le projet.
> Le maître de chaque classe dresse, après avoir recueilli l'accord des parents ou du représentant légal, la liste des élèves qui bénéficieront de l'aide personnalisée organisée pour répondre à leurs besoins spécifiques, dans la limite de deux heures par semaine. (Darcos 2008b, p. 1)

En juin 2008, une circulaire (Darcos, 2008a) apporte des précisions sur la mise en œuvre du dispositif dans les écoles.

En ce qui concerne la répartition temporelle,

> les élèves rencontrant des difficultés bénéficient, au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de deux heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école (par exemple, une demi-heure par jour, une heure deux jours par semaine, etc.). (Darcos, 2008a, p. 1)

Le choix des élèves pouvant bénéficier de l'aide personnalisée

Le professeur des écoles effectue le repérage des élèves susceptibles de bénéficier de cette aide personnalisée dans le cadre de l'évaluation du travail scolaire des élèves, avec l'aide, le cas échéant, d'autres enseignants. Il s'appuie pour cela sur ses observations en classe et ses outils d'évaluation.

En fonction de leurs difficultés, les élèves peuvent bénéficier, en complément de l'aide personnalisée, d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), et de l'aide d'un enseignant spécialisé. Ces actions peuvent se développer en lien avec la différenciation pédagogique que l'enseignant doit mettre en œuvre en classe.

Le PPRE est un outil de mise en cohérence des différentes aides dont peut bénéficier un enfant. Prendre en compte les difficultés des élèves impose en

premier lieu à l'enseignant de différencier sa pédagogie en classe. La différenciation pédagogique consiste à fixer un projet commun à la classe, guidé par des objectifs identiques pour tous les élèves, en proposant différentes entrées dans les apprentissages, en variant les supports et les stratégies d'enseignement (donner un statut différent à l'erreur, aider au développement de l'autonomie, etc.). Observer attentivement les procédures des élèves peut aider l'enseignant à élaborer un diagnostic et à concevoir les modalités d'apprentissage adéquates. Il ne s'agit aucunement de baisser ses exigences envers les plus faibles, ce qui aboutirait à une moindre stimulation. Il est possible de travailler les notions par anticipation, en petit groupe au sein de la classe, de façon à mettre les élèves en difficulté en position de réussite.

La nature de l'aide personnalisée

En 2005, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Fillon, 2005) affirme explicitement le rôle de l'école dans les réponses à apporter aux difficultés scolaires. Dans le même temps, une loi de 2005 définit clairement la scolarisation des enfants handicapés, mettant ainsi fin à l'amalgame entre difficulté scolaire et handicap.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Fillion, 2005) stipule qu'il doit exister

> dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien… au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. (Fillon, 2005, p.1)

Des aides spécialisées doivent donc être proposées aux élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Les difficultés se répartissent donc en deux catégories : les difficultés « graves » et les autres.

Depuis 2008, le terme d'élève en « difficulté ordinaire » est apparu en opposition aux élèves en « grande difficulté ». Les enseignants doivent faire un tri entre la difficulté « ordinaire » qu'ils peuvent traiter grâce à l'aide personnalisée et la difficulté scolaire « grave » qui nécessite une aide particulière du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté). Sylvie Cèbe (2010) considère que

> la prise en charge de la difficulté scolaire ordinaire ne peut être que l'apanage des véritables spécialistes que sont les enseignants, ordinaires et spécialisés, qui travaillent en lien étroit avec le cœur même de ce qui se fait en classe. (p. 58)

Elle indique un changement de la nature même des aides et de la manière dont elles sont données. En classe entière, ces aides surviennent le plus souvent « à chaud », en réponse à une demande pressante d'un élève ou à partir

du constat — fait par l'enseignant — d'une incompréhension, d'un blocage, d'un abandon, d'un manque d'attention. Elles portent donc rarement sur les connaissances, les compétences ou les procédures requises par la tâche ou l'activité que l'élève ne maîtrise pas. Ainsi, elles ne répondent que très partiellement à ses problèmes. Pour Cèbe (2010), le dispositif d'aide personnalisée paraît donc capable de permettre à l'enseignant

> de planifier les aides à apporter sur un temps relativement long et de hiérarchiser ses priorités en se centrant sur l'enseignement des compétences qu'il sait critiques pour la réussite scolaire, compte tenu de l'âge de ses élèves et du programme à suivre. (p. 58)

Par ailleurs, dès le début de la mise en place de l'aide personnalisée, des changements au niveau du regard de l'enseignant sur les capacités de ses élèves en difficulté sont perceptibles. Comme l'indique Houchot (2008), inspecteur général de l'éducation nationale du premier degré, après deux mois de fonctionnement des deux heures d'aide personnalisée, beaucoup d'enseignants perçoivent que certains de leurs élèves, qu'ils voyaient comme inhibés ou perturbateurs, pouvaient aussi être attentifs ou engagés.

UNE ÉTUDE DE LA MISE EN PLACE DE L'AIDE PERSONNALISÉE : LA CRÉATION DE NOUVELLES RELATIONS SOCIALES

Quels changements provoquent la personnalisation de l'aide à l'école primaire ?

Les différentes mesures prises en 2008 modifient en profondeur l'organisation de l'école et son fonctionnement. Les nouvelles missions demandées aux enseignants du premier degré (aide personnalisée, stages de remise à niveau ou accueil des élèves handicapés) les invitent à individualiser leur enseignement, ce qui diffère de leur mission historique « enseigner la même chose en même temps et de la même façon à des groupes d'élèves » (Tardif et Lessard, 1999, p. 54). Afin de comprendre et d'analyser ces modifications issues de ces nouvelles missions, nous avons choisi de mettre en place un protocole expérimental s'appuyant sur une étude qualitative.

Le protocole expérimental

Selon Beaud et Weber (2010), « l'essentiel est de gagner la confiance de l'enquêté, et de parvenir rapidement à le comprendre à demi-mots et à entrer (temporairement) dans son univers (mental) » (p. 177). C'est dans cet objectif que nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs. Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies ou dans un cadre fermé. Nous avons veillé, comme le conseille Kaufmann (2008), à adopter un ton proche de la conversation. Nous avons élaboré un « questionnaire-guide », au cas où il serait nécessaire de relancer l'entretien ou de le compléter. Quatre thématiques ont

été approfondies : la relation avec les familles, les enfants, les équipes pédagogiques et les pratiques pédagogiques. Elles ont été définies suite à une série d'entretiens informatifs, composée de cinq individus, permettant de dresser un premier panorama relatif à notre thème de recherche.

LE GUIDE D'ENTRETIEN

LES FAMILLES
Comment avez-vous présenté le dispositif d'aide personnalisée aux familles ?
Comment ont réagi les parents face à la difficulté de leur enfant et à la proposition d'aide ?

L'ENFANT
Comment avez-vous choisi les enfants qui participent à l'aide personnalisée ?
Dans quelle mesure, l'aide personnalisée a-t-elle permis aux enfants de progresser ?
Comment cela se passe en classe pour les enfants qui participent à l'aide personnalisée ?
Que se passe-t-il avec ce petit groupe d'enfants ?

L'ÉQUIPE
Au niveau du conseil de cycle, comment a été envisagée l'aide personnalisée ?
Comment êtes-vous entré dans le dispositif d'aide personnalisée ?
Quelle est la prise en compte de l'aide personnalisée dans le parcours de l'élève ?

LES PRATIQUES
Comment avez-vous choisi le type d'aide à apporter aux enfants en difficulté dans la classe ?
Comment avez-vous choisi les domaines et les compétences travaillés avec les enfants ?
Comment avez-vous choisi votre support ?
Comment avez-vous déterminé votre « thème de travail » ?
Qu'est-ce que votre aide a apporté aux enfants ?
Quelles conséquences l'aide personnalisée a-t-elle en classe ?
Qu'est-ce que cela change de travailler avec un petit groupe d'enfants ?

FIGURE 1. *Le guide d'entretien*

Une attention particulière a été apportée à la formulation des questions. Ainsi les questions fermées ont été exclues, de même que les questions commençant par « pourquoi ». Nous avons préféré utiliser l'adverbe interrogatif « comment ».

Vingt enseignants de classe de CP ou CP/CE1, prenant en charge des élèves de CP en aide personnalisée, ont été interviewés. Le nombre d'enseignants n'a pas été défini à l'avance, mais a été déterminé à la suite de la saturation des informations émises par les interviewés qui a permis de stabiliser la grille d'interprétation (Kaufmann, 2008). Deux enseignants de cet échantillon occupent des fonctions de directeur. Deux enseignants spécialisés ont été sollicités pour clarifier leurs pratiques.

Les entretiens ont duré une demi-heure à quarante cinq minutes et se sont déroulés dans la classe de l'enseignant ou le bureau pour les directeurs. Pour être

entièrement présent dans l'interaction, les entretiens ont été enregistrés grâce à un dictaphone numérique. Dans un souci de faciliter la lecture, mais sans, toutefois, affecter le discours oral, les propos ont été retranscrits en respectant la syntaxe (Beaud et Weber, 2010). Ainsi les mots ont été écrits en entier alors qu'ils étaient contractés à l'oral et les négations ont été correctement écrites. Toutefois, certaines imperfections dues au langage oral demeurent.

Les résultats de l'étude

L'étude des entretiens s'est effectuée sous l'angle d'analyses thématiques issues de différents *verbatim*. L'objectif de cet article est de comprendre comment les enseignants vivent le changement associé à ce nouveau modèle d'intervention, afin de définir des pistes aptes à améliorer leurs pratiques. Nous présenterons dans cette partie les éléments saillants de l'étude autour de trois thématiques centrales en les illustrant par différents *verbatim* : les nouvelles modalités de travail en dehors de la classe, les relations avec les parents et les nouvelles pratiques pédagogiques mises en place.

Une prise en charge personnalisée de la difficulté ordinaire en dehors de la classe. De nouvelles compétences sont demandées aux enseignants. Ils doivent être capables de cerner la difficulté le plus tôt possible, d'organiser pendant la semaine les apprentissages, de créer des groupes de travail cohérents et enfin d'élaborer des séances qui puissent véritablement aider les élèves en difficulté.

Il appartient aux enseignants de discuter et d'arrêter les critères de repérage des élèves pouvant bénéficier d'aide personnalisée (choix des domaines d'intervention, identification des élèves en lien avec leurs compétences, etc.).

Ainsi, pour identifier les difficultés de leurs élèves les enseignants interrogés s'appuient sur différents éléments selon la période de l'année. Lorsque des évaluations sont utilisées, elles le sont de manière globale, mais pas pour déterminer des compétences précises à travailler chez l'élève en difficulté. Deux transcriptions illustrent ce propos :

> Pour cibler l'aide, on utilise les outils d'évaluation classique en classe. Les évaluations diagnostiques début CP et mi-CP (proposées par leur circonscription) nous aident à mettre en place l'aide perso surtout celles du début CP puisqu'on ne connaît pas les enfants. Cela nous aide à faire tout de suite des groupes que ce soit pour le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) ou pour l'aide perso. Après généralement, les évaluations mi CP, elles ne révèlent pas beaucoup de surprises. Les groupes sont faits sans l'aide des évaluations.
>
> C'est ceux pour qui je sens que je peux faire quelque chose. Je ne fais pas d'évaluation, c'est juste sur le vif en classe, je vois qu'ils n'y arrivent pas.

Les enseignants interviewés choisissent de prendre un groupe d'enfants différent chaque jour. Un élève ne bénéficie donc d'aide personnalisée qu'une fois par semaine, parfois tout au long de l'année.

> Pour chaque période, on prend un groupe différent chaque jour. La règle qu'on s'est instaurée dans l'école, c'est qu'un même enfant ne peut pas participer à l'aide perso, plus de deux fois par semaine.

En dehors de contraintes familiales, les enseignants prennent en compte deux critères pour constituer les groupes : le type de difficultés et la personnalité des enfants.

> Ce n'est pas par rapport à leurs difficultés, ça peut paraître bizarre, c'est par rapport aux interactions entre les gamins. Par rapport aux personnalités des enfants, parce qu'après en petit groupe, quand il y a un leader…

> Je sépare les gamins qui ne s'entendent pas. J'ai dû refaire les groupes.

Les enseignants peuvent constituer des groupes homogènes ou hétérogènes en termes de besoin ou de niveau.

> Cela dépend des enfants. Quand c'est trois difficultés différentes, je m'occupe d'eux individuellement, cela dépend du problème. Quand ils sont à trois, si un fait de la numération et l'autre de la lecture, ils ont le droit de dire au copain, moi j'fais comme ça.

> Je fais des groupes homogènes. J'aurais peut-être dû faire le contraire, d'ailleurs ils préconisaient dans le livre de lecture, de faire des groupes justement n'ayant pas le même ordre de difficulté pour les stimuler. Là, je ne l'ai pas fait, je préfère des enfants avec les mêmes difficultés pour bien insister.

Les enseignants interviewés proposent des activités essentiellement dans les domaines des mathématiques et du français (lecture, écriture). Ils abordent certaines compétences transversales, comme la prise de confiance, la mémorisation, la méthodologie (comment apprendre une leçon…), le soin (écriture). Les enseignants interviewés sont attentifs à ne pas travailler les mêmes compétences que les enseignants spécialisés des réseaux d'aides (RASED).

> J'ai un groupe de motricité fine, il faut que je veille à ne pas tomber dans ce que fait la maîtresse du RASED. Elle m'a dit de faire attention de ne pas faire des exercices d'écriture comme elle peut faire. Ce n'est pas évident, on est polyvalent, on n'est pas forcément spécialiste dans un domaine.

Au niveau des compétences travaillées et de la démarche, une concertation avec les enseignants du RASED est donc nécessaire lorsqu'ils interviennent auprès des mêmes enfants. Les enseignants interviewés font état d'une importante réflexion quant au rôle de chacun.

> Les enfants qui auront besoin du RASED, ce seront des enfants en grande difficulté. En aide perso, on cible plutôt des difficultés plus légères ou passagères. Moi, par exemple, j'ai des enfants qui sont suivis par le RASED en mathématiques, qui ont des difficultés importantes de compréhension en numération, mais il y a certains de ces enfants-là qui ont été pris en aide perso pour faire un travail sur les tracés en mathématiques aussi. Quelque chose de complètement différent de ce qui pouvait être fait avec le RASED.

Ils ont le souci de clarifier les domaines d'intervention des différents intervenants.

> Quand on présente les dispositifs aux parents en début d'année, on a bien différencié les deux, on leur explique bien les deux dispositifs. Et nous, il arrive qu'on prenne des élèves du RASED en aide perso, mais jamais pour travailler dans la même discipline.

Les craintes des enseignants en ce qui concerne la disparition des enseignants spécialisés sont très prégnantes dans les entretiens.

De nouvelles relations avec les parents. La communication avec les familles prend le plus souvent la forme d'une réunion collective en début d'année pour expliquer le fonctionnement du dispositif d'aide personnalisée. Les enseignants doivent obtenir une autorisation signée des parents pour accueillir un enfant en dehors des heures de classe.

> On explique de façon collective en début d'année. On fait une grande réunion d'école où on présente le dispositif d'aide et puis chaque enseignant le détaille dans sa réunion de classe.

> Il y a des parents pour qui on ne fait passer que l'autorisation parce qu'il y a une bonne compréhension du dispositif et puis des enfants pour qui ça se répète d'une année sur l'autre aussi. Des enfants pour qui c'est la première fois, on va rencontrer les parents pour leur expliquer vraiment ce qu'on attend.

En cours d'année, les enseignants rencontrent individuellement les familles en fonction des besoins, pour obtenir leur adhésion au dispositif ou faire un bilan des acquisitions de leur enfant. De nouveaux liens se créent, au fur et à mesure des années, entre les familles et les enseignants. Des parents qui ne venaient pas forcément rencontrer les enseignants sont amenés à discuter, à échanger sur la situation de leur enfant. L'aide personnalisée individualise la relation avec les familles, ce qui est perçu comme étant extrêmement précieux par les équipes éducatives. Nous sommes en présence « *de progrès à trois* ».

Ce dispositif favorise les échanges avec les parents. Ils ont une meilleure compréhension du rôle de l'école et de leur rôle. Les enfants sont plus encadrés et plus soutenus.

Plusieurs transcriptions illustrent nos propos.

> Cette famille-là, elle ne faisait pas grand-chose avec sa fille le soir. Elle s'est rendu compte, quand je l'ai convoquée, que ça n'allait pas. Elle me disait qu'elle ne faisait pas les petits jeux de phonologie. Du coup, elle s'y est mise.

> À 17h30, il y a moins de parents qui attendent à la sortie de l'école, et c'est vrai les parents ont plus de facilité à venir dialoguer avec nous pour savoir comment ça s'est passé et parler du travail en classe. Il y a des parents pour qui ça facilite le rapport à l'école.

Ces échanges avec les parents et leur enfant peuvent permettre aux enseignants de clarifier leurs attentes et d'établir des règles communes.

> On a proposé cette aide à une élève qui n'avait aucune règle. On a rencontré les parents. Elle s'est rendu compte qu'elle n'était pas une élève parmi d'autres. On faisait attention à elle, mais qu'en échange on attendait qu'elle fasse attention à ce qu'elle faisait. Cela a vraiment amélioré les choses. C'est le jour et la nuit, cette petite. C'est vraiment incroyable ! ... Les parents disent qu'à la maison, ils lui ont fixé des règles. Ce n'est plus elle qui décide. Et on sent vraiment qu'ils la suivent. Tous les vendredis soir, j'ai droit à ma question : alors aujourd'hui, est-ce que ça s'est bien passé ?

Les enseignants peuvent aider les parents à prendre conscience des difficultés de leur enfant. La prise en charge en aide personnalisée peut être un premier pas vers d'autres aides.

> Grâce à l'aide personnalisée et au fait que je parle aux parents de la difficulté de leur enfant, voilà là ça ne va pas, je vais le prendre en aide personnalisée, mais ça ne sera certainement pas suffisant. Et c'est grâce à ça que ça a fait du chemin, et là ça y est, un rendez-vous est pris au CMPP [centre médico-psychopédagogique] pour un bilan. Cela peut débloquer des situations.

Toutefois, très souvent, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas assez de temps pour rencontrer les familles. Les échanges ont lieu sur le temps personnel et lors de moments informels.

> Je rencontre les parents ; ils viennent les chercher donc je les vois systématiquement et, chaque fois, je leur explique brièvement ce qu'on fait et je leur dis : si vous pouvez insister sur ça en plus ? Le gamin, il sent que ses parents sont concernés.

Nous étudierons à présent les pratiques que les enseignants mettent en œuvre sur ce temps d'aide en petit groupe, en dehors de la classe.

De nouvelles pratiques pédagogiques. Dans une note de synthèse de juillet 2009 sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, les inspecteurs généraux notent que « les effets sur les apprentissages et les acquis sont plus difficiles à mesurer. La mesure des effets de l'aide individualisée sur les élèves ne peut pas toujours être isolée des effets des autres actions » (Claus et Roze, 2009, p. 7).

Des enseignants interviewés perçoivent cependant très nettement les progrès réalisés par leurs élèves et mettent l'accent sur les conditions nécessaires.

> Moi, je trouve que c'est une réelle aide. Cela aide beaucoup d'enfants. Après en avoir discuté avec les collègues, même si au départ, tout le monde était un peu réticent sur la mise en place de l'aide perso, tout le monde en convient, il y a des enfants pour qui c'est vraiment efficace.

Les enseignants n'ont pas évoqué de stigmatisation. Ils remarquent au contraire que le regard des autres est moins « méprisant ». Ce dispositif permettrait donc, au contraire, de rétablir de l'égalité entre les élèves.

> S'il y avait des enfants vraiment perdus, peut-être que ça pourrait créer des moqueries, mais en fait, on arrive mieux à mettre en évidence les réussites, du coup il y a moins de moqueries.
>
> Comme ils voient qu'ils arrivent bien, ils osent plus. Il n'y a pas de moquerie de la part des autres parce qu'ils vont en aide personnalisée. Ils sont contents de venir en aide personnalisée, oui presque fiers d'être là. Cela leur donne de l'assurance en classe.

Le travail en petit groupe suffit parfois à mettre les élèves en confiance.

> Les enfants ont moins peur du regard des autres, donc n'hésitent pas à poser plus de questions.
>
> Il y a en a qui sont assez émotifs, et là ceux-là, cela leur a vraiment fait du bien.

Les enseignants réussissent à rendre ce temps attrayant par les activités réalisées.

> Les enfants aiment bien rester parce qu'ils savent qu'on sort des jeux à ce moment-là, qu'on travaille dans un autre cahier, parce qu'on a une trace de ce qu'on fait même si elle est succincte. On ne reprend pas le travail de l'école, on ne reprend pas les cahiers de la classe. Ils aiment parce que c'est un cahier où généralement tout est réussi.

Ce temps d'aide n'est pas vécu comme une punition parce que les enseignants modifient leur attitude face à l'enfant en difficulté. Un lien de confiance durable se crée entre le maître et l'élève.

> Ils ne me voient plus comme la maîtresse. Ils se lâchent plus. Ils me disent plus de choses. Ils peuvent me dire comment ils réfléchissent. En classe, quand je leur dis d'accord tu m'as dit ça, mais c'était quoi dans ta tête, qu'est-ce que tu voulais dire ou qu'est-ce que tu pensais. Cela, ils n'osent pas trop le faire en grand groupe alors que là ils se dévoilent. Il y a aussi la notion de l'erreur, la peur de se tromper, là ils ont le droit de se tromper. Normalement, dans ma classe, ils ont le droit de se tromper, mais il y a des réticences alors que là il n'y a plus le poids du regard de la maîtresse.
>
> Ce qu'on ressent le plus, c'est la prise de confiance, dédramatiser un petit peu tout ce qui tourne autour de l'apprentissage de la lecture qui paraît très compliqué pour ces enfants-là.

Les élèves sont mieux intégrés dans la classe. Ils sont plus à l'aise, moins renfermés. Ils participent plus ou sont plus sollicités, donc sont plus actifs. Il se développe une confiance qui manque si souvent aux élèves en difficulté dans notre système éducatif (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010),

> J'avais une élève, je me demandais si elle allait un jour partir en lecture parce qu'elle n'était pas du tout concentrée, rien. Et quand on faisait la leçon de lecture, elle regardait en l'air, elle pensait à autre chose. Je lui disais, mais suis au moins… Le fait de la prendre en petit groupe, elle commence à démarrer. Alors là c'est bon. Dès qu'elle peut lire, elle lève la main. Dès que je me dis ça elle doit y arriver, j'en profite pour l'interroger. Cela se passe bien.

> Ce lien particulier où on les regarde eux, et pas les autres, c'est important pour qu'ils prennent confiance. Or il y a beaucoup d'enfants où les difficultés viennent de ce manque de confiance en eux.

Les enseignants interviewés ont eu quelques difficultés à analyser leur attitude et leur pratique sur ce moment d'aide personnalisée, mais les entretiens ont toutefois permis de révéler des changements dans leur façon d'être et d'enseigner pendant ce temps d'aide. Ces pratiques d'enseignement ont des répercussions en classe dans leur façon d'agir auprès des élèves en difficulté. Nous avons pu percevoir un plus grand intérêt pour la difficulté scolaire, car elle est mieux comprise. En effet il ne s'agit plus, pour l'enseignant, d'enseigner pour un élève « moyen » virtuel.

> On a des moments où on ne travaille qu'avec des enfants en difficulté. Avant, ça ne nous arrivait jamais dans notre classe. On avait toujours des élèves qui réussissaient plus ou moins bien. Mais dans le lot, il y en avait toujours qui réussissaient heureusement. Cela nous permet de nous rendre compte de ce que c'est de ne travailler qu'avec des enfants en difficulté. En tant qu'enseignante, c'est valorisant. Quand on peut leur consacrer du temps, on peut vraiment les faire progresser.

Les enseignants prennent conscience que les enfants qui rencontrent des difficultés sont en souffrance. Leur conception de la difficulté évolue.

> Cela m'a permis d'avoir un autre regard sur l'enfant en difficulté. Il y a des enfants en aide perso qui ont vraiment réussi à verbaliser ce qui leur posait problème, quand ils étaient en classe et cela m'a permis d'avancer.

> Cela permet de mieux connaître la difficulté et surtout d'avoir une possibilité supplémentaire pour trouver des solutions.

De nombreux travaux ont montré le lien entre le statut scolaire de l'élève et le comportement de l'enseignant (Segedin, 2012). Parfois, les enseignants attachent moins d'attention aux faibles ou interagissent moins souvent avec eux (Bressoux et Dessus, 2003). L'attitude des maîtres peut évoluer vis-à-vis de ces élèves en classe.

> Comme je fais des ateliers d'anticipation, généralement je les sollicite plus. Comme ce sont généralement des enfants qui ne participent pas trop ou quand ils participent souvent ils se trompent. Là ils connaissent plus ou moins les choses que je vais demander, donc ils ont tout de suite envie de participer et on sent l'émulation dans leurs yeux. Alors là je les interroge.

> En classe, je me dis est-ce que c'est passé ou pas ce matin (en aide personnalisée). Oui forcément, est-ce que ce qu'on a fait ce matin ça sert ou pas. Soit je passe et je leur mets une petite tape dans le dos ou … je leur montre qu'ils savent. Ou bien je dis, allez au hasard, au hasard… je désigne un élève de l'aide perso. Cette complicité, ils aiment bien.

Les attentes des enseignants peuvent être susceptibles d'influencer les performances des élèves (Hugonnier, 2008). Ainsi, un enseignant exigeant et qui

communique sur ses attentes offre un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, et les persuadera qu'ils sont capables de réussir.

Les enseignants modifient leur regard sur les élèves ; ils connaissent mieux leurs difficultés et leurs compétences et les sollicitent plus pour les valoriser.

> On a un autre regard sur eux. En aide perso, il y a des enfants qui arrivent mieux à verbaliser leur difficulté ou ce qui leur pose problème et qui libèrent beaucoup plus leur relation à l'adulte aussi. Et je pense que ça change un petit peu l'ambiance de classe. On a un autre rapport en classe avec les enfants qu'on a à l'aide perso.

Les enseignants relèvent un changement dans leur manière d'être. Le dispositif d'aide personnalisée modifie parfois profondément leur identité professionnelle.

> Il faut qu'ils perçoivent ça positivement. Oui là, ils peuvent me déranger tout le temps. On se met au fond, on est tous les quatre sur la petite table. Je crois que ce n'est pas la maîtresse en fait. J'ai l'impression d'être un peu leur copine en fait un petit peu. Ils peuvent tout me dire. C'est un autre regard. Je ne suis pas pareille.

> On les voit différemment parce qu'ils se livrent différemment et finalement on se livre nous aussi différemment avec eux. Je pense que, pour eux, on n'est plus la même maîtresse parce qu'on s'est occupé d'eux en petit groupe. On leur a consacré un temps privilégié. On est peut-être un peu pour certains dédiabolisé. Les rapports changent pas mal.

Ainsi, l'aide personnalisée a instauré de nouvelles modalités de travail, des relations plus régulières avec les parents et des pratiques pédagogiques innovantes. Elle induit donc, par conséquent, des besoins en formation et un pilotage ajusté à ces changements.

LES FORMATIONS ET LES AXES DE PILOTAGE POUVANT ETRE PROPOSES

Les enseignants auraient besoin d'une formation axée sur l'évaluation des difficultés, les remédiations, les stratégies d'apprentissage. Nous avons élaboré cinq pistes de formation qui seraient susceptibles de répondre à leurs attentes et deux axes de pilotage.

Des formations adaptées à l'aide personnalisée

Clarifier les différents dispositifs. Les inspecteurs généraux (Claus et Roze, 2009) remarquent que

> des réformes successives au titre de la lutte contre l'échec scolaire ont instauré des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire dont la diversité même est maintenant source d'une grande confusion chez les enseignants et dont la juxtaposition risque de nuire à l'efficacité de cette lutte… L'aide personnalisée a « brouillé le message » sur les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) dont la qualité était en progrès. (p. 15)

Une formation permettant de bien sérier les différents éléments du PPRE semble indispensable, aussi bien pour les jeunes enseignants que pour les plus confirmés.

Pour apporter une aide efficace, les enseignants doivent donc analyser précisément les difficultés de leurs élèves. Connaître l'origine des difficultés peut les aider.

Former à l'analyse des pratiques et des supports afin d'éviter « les malentendus ». Il s'agit de prévenir la constitution des difficultés. Bonnery (2007) a étudié la façon dont les difficultés se construisent dans les classes. Des «malentendus» peuvent amener les élèves à renoncer progressivement aux apprentissages scolaires, en construisant des mécanismes de protection de leur estime d'eux-mêmes.

Certains élèves répondent aux consignes, s'appliquent à réaliser des tâches scolaires, mais ne sont pas véritablement et efficacement dans la construction d'un savoir. Ils ne comprennent pas ce que l'école attend d'eux. En comprenant mieux les mécanismes de création des difficultés, les enseignants pourront trouver les remédiations adéquates.

Bonnery (2007) analyse la contribution des pratiques pédagogiques à la production des inégalités sans incriminer les élèves, les familles, les enseignants. Il dénonce certaines pratiques quotidiennes de classe qui risquent de renforcer des divergences, des inadéquations, des malentendus conduisant certains élèves, et notamment ceux de milieux populaires, à l'échec scolaire.

Certains outils, prévus pour aider les élèves, sont en fait source de difficultés. Un enseignant spécialisé évoque ainsi les affichages en lecture.

> Des enfants sont incapables de gérer les affichages de la classe. Ils ne savent pas du tout ce que c'est. Le mot référent dans leur méthode de lecture, par exemple pour le son [s] c'est le mot as. Si l'instit n'a pas changé son affichage, c'est un as, si on montre le dessin à un gamin, il dit que c'est une carte.

Certaines images qui devraient permettre à l'élève de repérer un son dans un mot peuvent donc être mal identifiées et n'être ainsi d'aucune utilité ou induire des malentendus. Les évaluations PISA révèlent que les élèves français ont acquis autant de connaissances que ceux des pays qui réussissent mieux, mais ils ont des difficultés à les réinvestir dans des situations nouvelles. La France a le plus fort taux de non réponse.

Travailler sur l'analyse des évaluations afin de déterminer les compétences non acquises. Des évaluations en mathématiques et en français sont à la disposition des enseignants des classes de CP. Elles sont obligatoires dans les écoles situées en zone d'éducation prioritaire. Le traitement des données de ces évaluations fournit aux enseignants des indicateurs très précis sur les performances globales de la classe en fonction des exercices, mais aussi sur les résultats individuels des élèves. Ces données permettent de repérer les domaines dans lesquels les

élèves sont en difficulté. La grille des notes des élèves par exercice permet d'identifier les exercices qui ont été échoués par un élève. En consultant le tableau « objectifs / compétences » joint aux consignes de passation des épreuves, il est possible d'identifier précisément les compétences qui posent problème à tel élève et donc de mieux cibler l'aide personnalisée.

Les évaluations de CP sont un outil efficace au niveau micro (la classe) pour déterminer les compétences non acquises par un élève ou un groupe d'élèves, mais aussi au niveau macro pour pointer les compétences prédictives de la réussite à l'école primaire (Suchaut, 2008). Des compétences qu'il est donc particulièrement utile de travailler à l'école maternelle et en CP et pour lesquelles une formation est indispensable.

Apprendre à travailler sur les compétences prédictives. En comparant les scores globaux des élèves aux évaluations CP et à l'entrée en 6e, Suchaut (2008) a identifié deux dimensions particulièrement prédictives de la réussite à l'entrée en 6e. Il s'agit, pour l'auteur, des concepts liés au temps et des compétences dans les épreuves numériques. Dans une recherche basée sur l'analyse des résultats des élèves aux évaluations CE2, Morlaix et Suchaut (2007) ont identifié les compétences « au centre des apprentissages des élèves et qui déterminent la réussite ultérieure » (p. 2). Leurs travaux ont par ailleurs permis de mettre en évidence « une structure hiérarchisée des compétences à l'entrée au CE2, ce qui montre bien que certaines compétences ne peuvent être acquises quand les élèves n'en maîtrisent pas certaines autres » (p. 2). Avoir conscience de cette structure pyramidale peut permettre aux enseignants d'être plus efficaces dans l'individualisation des rythmes d'apprentissage et dans le choix des compétences à travailler en priorité.

Aider à l'élaboration des projets d'école. Le dispositif d'aide personnalisée n'a pas favorisé le travail en équipe. Les équipes se préoccupent essentiellement de l'organisation en termes d'horaire, des domaines travaillés, mais très peu de la pratique pédagogique. L'élaboration des projets d'école demande aux équipes une réflexion approfondie sur le dispositif d'aide personnalisée. Ce dispositif doit être défini très précisément dans le projet d'école. Les directeurs sont des personnes ressources, et doivent donc être formés, afin d'être capables de clarifier les attentes institutionnelles et d'aider à la conception pédagogique des projets.

Nous voyons bien, à travers la formation nécessaire pour l'élaboration du projet d'école, que des enjeux de pilotage du système éducatif sont aussi à mettre en œuvre pour améliorer la coordination entre les enseignants et les écoles.

Les axes de pilotage proposés

Enrichir des dispositifs pédagogiques à partir d'idées novatrices. Deux pistes de réflexion peuvent être approfondies : la verbalisation de l'élève et la massification de l'aide sur une courte période.

Piot (2005) remarque que si certains enseignants utilisent la verbalisation de l'élève, peu d'entre eux la formalise et l'intègre dans une pratique pédagogique. L'entretien doit permettre de faire le point sur la situation, sur les apprentissages, sur le parcours de l'élève et de fixer en partenariat avec l'élève les remédiations pédagogiques les plus adaptées.

Pour ce qui concerne la fréquence des séances, tous les enseignants de CP interviewés proposaient l'aide personnalisée à leurs élèves en difficulté, une fois par semaine pendant de courtes plages horaires (trente minutes), sur un temps long (cinq ou six semaines). Des chercheurs se sont intéressés au rôle du temps dans la consolidation et l'automatisation des connaissances. Ils opposent « les apprentissages massés » (sur une semaine par exemple) aux « apprentissages distribués ».

Apprendre une langue à l'étranger en immersion, un stage d'informatique sont des apprentissages massés, contrairement à la lecture ou l'orthographe à l'école qui fonctionnent en apprentissage distribué. Il serait intéressant d'expérimenter une telle organisation sur le temps d'aide personnalisée.

Mutualiser les pratiques et les outils « efficaces ». Les enseignants souhaiteraient disposer d'outils variés et d'une formation pour utiliser de nouveaux supports dans le domaine des techniques de la communication et de l'information.

> On met en place des choses qui motivent le plus possible les enfants, des méthodes ou des outils qui les stimulent le plus possible. On en trouve, l'informatique, certains jeux qu'on fait ensemble, mais il y aurait peut-être d'autres choses à creuser.

Certains enseignants aimeraient avoir plus de temps pour échanger entre collègues.

> Ce qui serait intéressant, plus que du temps de formation, c'est du temps d'échange sur des outils avec des enseignants d'autres écoles, des enseignants de même niveau. Au bout de trois ans que c'est mis en place, chacun a tâtonné de son côté, chacun s'est fabriqué des outils, je pense que ce qui serait intéressant aujourd'hui ce serait de les mutualiser ces outils-là.

Les pratiques d'enseignement doivent être évaluées au regard de leur efficacité sur les résultats des élèves pour retenir et diffuser celles qui sont efficaces. Des politiques éducatives centrées sur l'aide personnalisée doivent être pensées, établies et adaptées.

CONCLUSION

Depuis la loi d'orientation de 2005, la question de l'individualisation est au cœur des nouvelles missions demandées aux enseignants. Ainsi, de nombreux dispositifs sont mis en œuvre pour permettre à tous les élèves de réussir leur scolarité. Le dispositif d'aide personnalisée à l'école primaire s'inscrit dans cette logique d'individualisation des parcours. Mais contrairement aux

dispositifs proposés dans le secondaire, le dispositif d'aide personnalisée ne s'adresse qu'aux enfants rencontrant des difficultés. Les enseignants travaillent alors dans un autre rapport à l'élève et au temps. C'est pourquoi, le dispositif de l'aide personnalisée, induisant une prise en charge « personnalisée » de la difficulté « ordinaire » en dehors de l'espace classe, a un impact sur les pratiques d'enseignement.

Les enseignants du premier degré ont bien compris les règles de fonctionnement de ce dispositif. Ils ont tâtonné la première année pour le mettre en œuvre, mais, depuis quatre ans, ils sont globalement satisfaits de l'organisation qu'ils ont choisie et ne souhaitent pas en changer même si le dispositif leur semble perfectible. Ils fournissent ainsi un petit « coup de pouce » pour répondre aux difficultés ponctuelles que peuvent rencontrer leurs élèves ; les difficultés plus graves étant traitées par les enseignants spécialisés du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté). Cependant, ils craignent qu'à terme cette distinction s'estompe avec la réduction des postes d'enseignants spécialisés. Les enseignants éprouvent une satisfaction à apporter une aide à chacun en particulier. Ils sont toutefois plus sceptiques en ce qui concerne l'efficacité d'une telle aide sur les résultats scolaires des élèves. Les outils d'évaluation ne sont pas assez utilisés pour la mesurer. Ils apprécient la liberté pédagogique dont ils disposent, mais se sentent parfois démunis face à ces quelques élèves en difficulté. Il ne s'agit plus de gérer la classe, de répondre à la diversité des élèves, mais de personnaliser leur enseignement pour répondre à un besoin particulier d'un élève.

La formation doit permettre aux enseignants d'utiliser efficacement les outils institutionnels, mais aussi de prendre du recul. L'analyse de leurs pratiques et des supports qu'ils utilisent enrichirait leur réflexion sur les sources de difficulté. En outre, l'analyse de l'origine des erreurs des élèves leur permettrait de déterminer plus précisément les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre. Il est indispensable de penser une évaluation intelligente, non seulement quantitative, mais aussi qualitative, afin de donner confiance aux élèves et de pouvoir trouver des solutions à leurs difficultés scolaires.

REFERENCES :

Aghion, P. et Cohen, E. (2004). *Éducation et croissance. Rapport de la Documentation française*. Consulté à http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000017/0000.pdf

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, FR : La Découverte.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, FR : La Dispute.

Bressoux, P. et Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-257). Paris, FR : PUF.

Cèbe, S. (2010). Une occasion à saisir pour aider les élèves dans le cadre de l'école. *Cahiers pédagogiques*, *22*, 56-61.

Claus, P. et Roze, O. (2009). *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire* (Note n°2009-072). Consulté à http://media.education.gouv.fr/file/2009/16/8/reforme-enseignement-primaire_118168.pdf

Darcos, X. (2008a). Aménagement du temps scolaire : organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré (Circulaire n°2008-082). Consulté à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm

Darcos, X. (2008b). *École primaire : organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires* (Décret n° 2008-463). Consulté à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0807572D.htm

Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, FR : Seuil.

Fillon, F. (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Consulté à http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id

Giret, J.-F. (2008). La dévalorisation des diplômes est-elle inéluctable ? Dans J.-J. Paul et J. Rose (dir.), *Les relations formation-emploi en 55 questions* (pp. 139-144). Paris, FR : Éditions Dunod.

Haut Conseil de l'Éducation (2007). *L'école primaire, bilan des résultats de l'école*. Consulté à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf

Houchot, A. (2008). Alain Houchot à l'OZP : enseigner, c'est pouvoir agir, malgré tout ! *Cahier pédagogique*, *98*. Consulté à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2008/98_elem_OZP.aspx

Hugonnier, B. (2008). *Vaincre l'échec à l'école primaire. Rapport de l'Institut Montaigne*. Consulté à http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/vaincre-lechec-lecole-primaire#publication_content

Kaufmann, J-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, FR : Armand Colin.

Morlaix, S. et Suchaut, B. (2007). *Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire. Notes de l'IREDU*. Consulté à http://3evoie.org/telechargementpublic/primaire/prim017.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2009). *Rapport OCDE, résultats du PISA 2009 : synthèse*. Consulté à http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2010). *Regards sur l'éducation (2010) : panorama*. Consulté à http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/45926102.pdf

Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 195-208). Toulouse, FR : Erès.

Plassard, J.-M. et Tran, T. T. N. (2009). L'analyse de la suréducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruits pour rien ? Celui qui augmente sa connaissance augmente sa douleur (Ecclésiaste 1.18). Il en sait bien trop pour ce qu'il a à faire (Proverbe populaire). *Revue d'économie politique*, *119*(5), 751-793.

Segedin, L. (2012). Listening to the student voice : Understanding the school-related factors that limit student success. *McGill Journal of Education*, *47*(1), 93-107.

Suchaut, B. (2008, mai-juin). L'échec scolaire à l'école primaire : constat et réflexions. *Cahiers français*, *344*, 79-83.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

CÉLINE NOTEBAERT Académie de Dijon, Inspectrice de l'Education nationale, elle s'intéresse particulièrement à la réduction de l'échec scolaire et à la différenciation pédagogique. celine.notebaert@ac-dijon.fr

JEAN-FRANÇOIS NOTEBAERT Université de Bourgogne, Maître de Conférences Habilitation à Diriger les Recherches à l'IAE de Dijon, en sciences de gestion, ses travaux de recherche portent principalement sur l'utilisation des nouvelles technologies. jean-francois.notebaert@u-bourgogne.fr

CÉLINE NOTEBAERT is French National Education inspector with the *Académie de Dijon*, particularly concerned about the ways of reducing underperforming at school and differentiated instruction. celine.notebaert@ac-dijon.fr

JEAN-FRANÇOIS NOTEBAERT is a lecturer with an accreditation to supervise research at the University of Dijon, his research is mainly centered around the use of new technologies. jean-francois.notebaert@u-bourgogne.fr