

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.4 n°13 | 2010

Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ?
Situations d'apprentissage !

L'aide individualisée dans un collège RAR : présentation et analyse critique

Alain Marchive



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/352>

DOI : 10.4000/questionsvives.352

ISBN : 978-2-8218-1086-0

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination : 369-384

ISBN : 978-2-912643-37-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Alain Marchive, « L'aide individualisée dans un collège RAR : présentation et analyse critique », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/352> ; DOI : 10.4000/questionsvives.352



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'aide individualisée dans un collège RAR Présentation et analyse critique

Alain MARCHIVE¹

Résumé : L'aide individualisée est au principe des principaux dispositifs mis en place par les collèges appartenant aux Réseaux Ambition Réussite (RAR) créés en 2006, en vue d'atteindre les objectifs d'amélioration des performances scolaires assignés à ces « zones d'excellence pédagogique ». Après avoir présenté le cadre général qui a présidé à la mise en œuvre des RAR et les conceptions pédagogiques qui les sous-tendent, l'auteur s'appuie sur l'observation des actions d'aide dans un collège RAR et des entretiens menés auprès des professeurs d'une classe de 6^e, des professeurs référents RAR et des assistants pédagogiques, pour décrire et analyser les actions d'aide mises en œuvre. Les principales questions soulevées concernent la compatibilité entre le traitement individualisé des difficultés scolaires et la logique didactique de l'enseignement collectif dans la classe, l'évaluation des actions d'aide et leur fonction effective, le caractère ambigu de ces dispositifs. Elles reviennent à poser la question centrale à laquelle est confronté tout professeur, à savoir celle de la gestion de l'hétérogénéité.

Mots-clés : aide individualisée, collège, ZEP, RAR, hétérogénéité.

Abstract: Personalized help lies at the core of the main plans of action set up by secondary schools which are members of Réseaux Ambition Réussite (RAR) networks. These networks were created in 2006 with the aim to improve the academic performances of pupils schooled in these areas of teaching excellence. Following a presentation of the general framework and of the teaching conceptions that presided over the implementation of RAR networks, the author describes and analyzes the various actions set up in a secondary school belonging to a RAR network. To back up his work, he uses interviews carried out with teachers of a class of 6^{ème}, with RAR referring teachers, and with teaching assistants. The main questions that are raised concern the compatibility between the personalized treatment of academic difficulties and the didactic logic of collective class teaching, the assessment of the actions set up and their effective role, and the ambiguous nature of these plans. All this actually relates to the central question which any teacher has to face, that is the wide range of academic performances in a class.

Keywords: personalized help, secondary school, priority education zone (ZEP), ambition and success network (RAR).

¹ Professeur des universités – Université Victor Segalen Bordeaux 2 – Laboratoire Cultures éducation société (LACES, EA4140), équipe Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers (DAESL).

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

Introduction

Créés en 2006 pour permettre à tous l'égal accès aux formations d'excellence, les 249 *Réseaux Ambition Réussite* (RAR) reprendront certaines des missions dévolues aux zones d'éducation prioritaires². Ils disposent pour ce faire de moyens non négligeables, en termes de dotation horaire et de ressources humaines : professeurs référents (souvent des professeurs de collèges déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement), assistants pédagogiques... Ces conditions ont contribué à créer dans certains collèges une véritable dynamique interne de réflexion et d'innovation pédagogique, l'instauration des PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative)³ aboutissant à la création de dispositifs d'aide individualisée pour les élèves les plus en difficulté.

Pour intéressants qu'ils soient, ces dispositifs n'en conduisent pas moins à la coexistence de deux logiques contradictoires : l'une est fondée sur la différenciation et le traitement individualisé des difficultés (les actions du dispositif RAR), l'autre s'appuie sur l'enseignement au sein du groupe classe et sur la mise en œuvre de situations adaptées permettant de faire entrer tous les élèves dans les apprentissages (l'action didactique du professeur dans sa classe). La question est de savoir comment résoudre cette équation consistant à mener un enseignement à la fois collectif et censé s'adapter aux spécificités des élèves, sans générer et entériner de fait des différences et produire ou renforcer des inégalités. La réponse est-elle dans l'externalisation de l'aide, *via* des dispositifs de type RAR, et quels peuvent alors en être les effets sur les pratiques pédagogiques des enseignants ? N'y a-t-il pas, par exemple, un risque de dessaisissement des professeurs de ce qui fait la spécificité de leur travail didactique, à savoir l'enseignement à *tous* les élèves ? Ou bien le dispositif RAR est-il le moyen de répondre au défi auxquels sont confrontés quotidiennement les professeurs, de devoir prendre en compte et de faire réussir tous les élèves, sans exception, c'est-à-dire sans laisser aucun d'entre eux en chemin ?

Cette situation ne va pas sans poser de sérieuses questions au niveau des élèves eux-mêmes : comment par exemple susciter l'engagement de l'élève dans une action d'aide à travers l'engagement formel d'un PPRE ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans des actions individualisées, sans créer des formes de dépendance des élèves à

² Les collèges sont l'unité de référence du *Réseau Ambition Réussite* qui regroupe les écoles élémentaires et maternelles « rattachées » à ce collège. A la rentrée 2006, l'effectif des collèges RAR atteignait 126000 élèves, soit un élève scolarisé dans un collège public sur 20 (source : MEN, note d'information 09-09).

³ « Le programme personnalisé de réussite éducative consiste en un plan coordonné d'actions, conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre la finalité pour s'engager avec confiance dans le travail qui lui est demandé » (*Guide pratique pour l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège durant l'année scolaire 2005-2006*, MEN, 2005).

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

ce type de prise en charge et de situation d'enseignement ? Comment articuler le travail de l'enseignant et les difficultés de l'élève dans la classe avec le refus, dans l'intervention des assistants pédagogiques, de toute entrée disciplinaire et de toute référence à un contenu de savoir spécifique ?

Ce texte s'appuie sur l'observation et l'étude des actions d'aide dans un collège de ZEP appartenant à un *Réseau Ambition Réussite* (RAR), dans une ville moyenne de l'ouest de la France, et sur les entretiens individuels menés auprès des 8 professeurs d'une classe de 6^e, des 3 professeurs référents et des 5 assistants pédagogiques impliqués dans le dispositif RAR. Il ne s'agit donc pas des résultats d'une évaluation quantitative du dispositif, mais des interrogations que pose un dispositif d'aide sophistiqué et doté de moyens importants. La visée de ce texte n'est pas de plaider pour ou contre l'individualisation de l'enseignement comme instrument de régulation de l'hétérogénéité des classes ni de proposer une alternative « pratique » au dispositif RAR, mais de mener une entreprise de clarification et de réflexion sur les moyens de gestion de l'hétérogénéité des élèves et sur les questions pédagogiques et didactiques qu'ils soulèvent.

1. Brève histoire des dispositifs d'aide au collège

La différenciation pédagogique a été institutionnalisée au collège dans les années 90 sous le nom d'aide individualisée consacrant ainsi, par la reconnaissance de l'individualité de l'élève, la personnalisation des actions en vue de gérer l'hétérogénéité des élèves devenue encore plus criante avec l'avènement complet du collège unique⁴. Avant même que cette dénomination soit officiellement utilisée, des dispositifs d'aide sont progressivement mis en place après la loi d'orientation de 1989 : création de 4^e d'aide et de soutien, de 3^e d'insertion, évaluation nationale de début de sixième...

Dans la période dite de « Rénovation des collèges » (1994-1999), on voit apparaître des dispositifs de consolidation, dont le *Programme personnalisé d'aide et de progrès* (PPAP). Sa mise en place s'appuie sur les évaluations nationales, et des dispositifs de prise en charge des besoins spécifiques de chaque élève : organisation souple des enseignements, possibilité d'effectifs allégés, parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte, études dirigées puis encadrées (expérimentée en 6^e depuis 1995 puis généralisées), mais aussi classes-relais pour des élèves en situation de rejet de scolarité ou déscolarisés et programme « Nouvelles Chances » pour des collégiens en situation très difficile.

Le « Collège des années 2000 » poursuit la politique initiée dans le cadre de la rénovation des collèges et renforce l'aide généralisée sous la forme d'heures de remise à niveau en 5^e (déjà appliquées en 6^e), de tutorat, et enfin de « dispositifs d'aide personnalisée » (expression utilisée pour la première fois) : « L'année passée, les dispositifs d'aide personnalisée ont bien fonctionné dans les établissements où ils ont été mis en œuvre : heures de remise à niveau en classe de sixième, aide individualisée en cinquième, poursuite du travail d'aide et de soutien en classe de quatrième » (circulaire du 23/06/00, souligné par l'auteur). La satisfaction affichée dans ces propos sera de courte durée : les

⁴ Ce thème de l'aide individualisée, des réflexions qu'il suscite et des enjeux qui lui sont attachés, a fait l'objet d'un numéro important de la revue *Education et formations* éditée par le Ministère de l'Education Nationale (n° 65, janvier-juin 2003).

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

auteurs d'une circulaire sur les « Orientations de l'avenir du collège » (08/06/01) constatent la multiplication des mesures d'aide aux élèves mais admettent que « leurs effets [...] n'ont pas toujours eu l'efficacité attendue ». En conséquence, aucun dispositif ne sera plus imposé et ce seront les établissements qui décideront de la répartition des moyens mis à disposition.

A partir de là, les circulaires vont préconiser des dispositifs diversifiés, mais dont la constante sera d'être centrée sur l'élève : dispositif d'accompagnement du travail personnel des élèves de 6^e, dispositifs d'aide et de conseil, (circulaires du 08/01/01 et du 10/04/02) et plus récemment les « projets personnels de réussite éducative » (PPRE)⁵. Toutes ces directives, instructions ou recommandations, foisonnantes, souvent redondantes, parfois contradictoires, ne sont pas le fruit d'une réforme structurée définie *a priori*, mais elles ont en commun d'être pragmatiques, et d'être souvent inspirées par des initiatives de terrain « réussies ». Les zones d'éducation prioritaires, parce qu'elles ont été, plus que les autres et plus tôt que les autres, confrontées à l'hétérogénéité des élèves ont constitué, à n'en pas douter, de véritables laboratoires d'idées et des « bonnes pratiques », et ont joué un rôle central dans ce processus d'individualisation progressive de l'enseignement.

2. Des zones d'éducation prioritaires aux réseaux ambition réussite

Les mesures différenciatrices qui sont au cœur de la politique des ZEP avaient pour objectif de lutter contre l'inégalité des élèves devant l'école par la mise en œuvre de pédagogies adaptées. L'objectif clairement affiché à leur création en 1981 était la lutte contre l'inégalité sociale, en vue de contribuer à corriger cette inégalité » par une politique de discrimination positive, résumée dans la fameuse formule : « donner plus à ceux qui ont moins ». Une dizaine d'années plus tard, les ZEP viseront « une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment les plus défavorisés » (1990), en vue de « la réussite de tous les élèves » (1994, 1997). Cette évolution est particulièrement marquée dans la lettre aux recteurs et aux inspecteurs d'académie du 8 février 2000 où l'objectif est de « donner non seulement plus mais mieux et même le meilleur ». Les ZEP et les REP (nouvelle structure créée en 1999) doivent devenir des « zones d'excellence pédagogique » contribuant à définir un nouvel « élitisme républicain ». Il s'agit désormais « de pousser résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires à aller le plus loin possible »... La *Charte pour l'égalité des chances* (2005) se fixe comme objectif l'égal accès aux formations d'excellence⁶, et sera concrétisée quelques mois plus tard par la création de 249 *Réseaux Ambition Réussite* qui, avec des moyens et sous des formes un peu différentes,

⁵ La loi du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16 qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. » Le bilan des résultats de l'expérimentation conduite en 2005-2006 a permis l'élaboration de la circulaire du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège. Les éléments de cadrage qu'elle a proposés ont guidé une généralisation de la mise en œuvre des PPRE qui a débuté en 2006-2007, au CP et au CE1 pour l'école élémentaire, en 6^e pour le collège, et qui s'est poursuivie les années suivantes.

⁶ Le texte est paru au BOEN (France) sous le titre : « Mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » (circulaire n° 2005-148 du 22-8-2005).

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

reprindront certaines des missions dévolues aux zones d'éducation prioritaire (circulaire du 30 mars 2006). L'année suivante, le rapport IGEN-IGAENR indiquera clairement les objectifs assignés à cette nouvelle politique scolaire : « donner plus à moins d'élèves avec un objectif majeur de performances scolaires »⁷.

Notre objectif ici n'est pas d'analyser en profondeur l'évolution des politiques scolaires et de leurs fondements depuis 1981, mais de souligner au contraire la remarquable continuité des dispositifs pédagogiques mis en place, quels que soient les objectifs qui leur sont assignés. Qu'on propose de « donner plus à ceux qui ont moins » en vue d'une réduction des inégalités scolaires (ZEP, 1981), ou de « donner plus à moins d'élèves » en vue de favoriser des réussites exemplaires (RAR, 2006), ce sont toujours les mêmes réponses pédagogiques qui sont proposées pour gérer l'hétérogénéité des élèves : différenciation pédagogique, individualisation de l'enseignement, extension du temps scolaire. D'outils de lutte contre les inégalités sociales, les pédagogies compensatoires et différenciatrices deviennent des instruments de l'élitisme républicain. Au-delà de la question politique des fondements idéologiques des ces orientations (individualisme, réussite personnelle, excellence), la question que nous souhaitons poser est celle de la pertinence didactique des dispositifs mis en place et des conceptions pédagogiques (différenciation, rationalisation de l'enseignement) qui les sous-tendent. Il ne s'agit pas de porter un jugement péremptoire sur la validité de tel ou tel dispositif, ni de mettre en cause la manière dont les enseignants tentent de faire face aux difficultés auxquelles ils sont confrontés, mais d'interroger les fondements pédagogiques de ces politiques et leurs effets sur les pratiques d'enseignement.

3. Les dispositifs d'aide dans un collège RAR

La mise en place récente des *Réseaux Ambition Réussite* illustre parfaitement la manière dont sont gérés les phénomènes d'hétérogénéité dans des zones où les populations sont confrontées à des conditions sociales et économiques difficiles, et où les élèves rencontrent de très grandes difficultés pour répondre aux exigences de l'école et du collège. Le collège que nous avons observé est situé dans une banlieue d'une ville moyenne de l'ouest de la France (environ 100000 habitants), la commune concernée faisant en outre l'objet d'un plan de réorganisation urbaine (ORU) consistant à réhabiliter voire à détruire les logements HLM qui constituent le cœur de ce quartier et la zone de recrutement du collège. Le réseau regroupe 4 écoles maternelles (345 élèves), 3 écoles primaires (359 élèves) et le collège (290 élèves, dont 64 élèves de SEGPA). Quelques indicateurs suffisent à caractériser la population de ce réseau et à montrer la paupérisation de plus en plus grande des familles : près de la moitié des familles du réseau sont monoparentales ; 43 % des élèves n'ont aucun parent qui travaille (pourcentage qui a plus que doublé depuis 5 ans) ; 72 % des élèves sont boursiers en 2008 contre 64,5 % en 2007 ; augmentation des CSP défavorisées de 13 % en classe de sixième (alors que le taux départemental est en baisse) ; 7,3 % des élèves sont de nationalité étrangère : 19 nationalités d'origine différentes, dont 10 sont représentées dans un module « primo-arrivants » qui compte entre 20 et 25 élèves ; 52 % des élèves entrant au collège ont un an de retard...

⁷ Ce *Rapport annuel des Inspections Générales 2007*, rédigé par F. Perret et T. Bossard, a été publié à *La documentation française* (Perret, Bossard, 2008).

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

Dans le cadre du projet *Réseau Ambition Réussite*, un pôle d'excellence a été mis en place, qui propose une option arts visuels en 4^e et 3^e (12 élèves), des classes bilangues (45 élèves), une option latin (49 élèves) et une section européenne (22 élèves). Ainsi que l'indique le texte de présentation du projet RAR, « si ces pôles ne permettent pas véritablement pour l'instant de recruter au-delà du secteur, ils favorisent néanmoins une certaine *émulation* et une indéniable *dynamique* ». L'objectif premier du projet est de « conforter et développer des approches didactiques et pédagogiques adaptées à la diversité des élèves », afin de « permettre à chaque élève de trouver une voie de réussite en tenant compte de ses capacités, de ses intérêts, de ses aspirations ». Dans cette perspective « l'hétérogénéité importante des élèves » implique, entre autres, de « répondre de manière différenciée et/ou personnalisée aux difficultés diagnostiquées » et de « proposer des parcours d'excellence ».

Trois professeurs référents (ou ressource) sont déchargés de 2/3 de leur service pour mener à bien ce projet et en particulier pour mettre en place et suivre les « projets personnels de réussite éducative » (PPRE) qui constituent l'élément central du dispositif. Cinq assistants pédagogiques viennent compléter le dispositif⁸. Dans le cadre de ces contrats individuels, huit actions sont proposées :

- *les aides aux devoirs* concernent les élèves volontaires (AD1) ou les élèves désignés (AD2 et AD3) ayant des difficultés ponctuelles d'organisation des apprentissages et de méthodologie. Elles visent à rendre les élèves plus autonomes et à leur donner des méthodes de travail (AD1 et AD2) ou à leur apporter un soutien individualisé (AD3) ;
- *les groupes de besoin disciplinaires* (GBD) concernent les élèves de 6^e qui ont des lacunes en français ou en mathématiques. L'élève est pris en charge, à raison d'une heure par semaine ou quinzaine, par le professeur de la discipline ;
- *la co-intervention* consiste, pour un des professeurs ressources, à suivre un élève pendant un cours dans la classe, ou à faire un cours « à deux voix ». Ces séances peuvent être suivies de « zoom », c'est-à-dire de séances de *consolidation* ou de remédiation en individuel ou en très petits groupes ;
- *le coup de pouce* : soutien ponctuel ou dans la durée ;
- *le travail en parallèle* consiste, pour un professeur ressource, à prendre en charge un élève hors de la classe et à lui faire réaliser les mêmes activités que les autres élèves. Ce dispositif est peu utilisé ;
- *les entretiens individualisés* visent à « aider un élève fragile à optimiser son redoublement », ou à lui permettre de « retrouver sa motivation » ;
- *les ateliers méthodologiques*, au nombre de 7, ont un même objectif : « apprendre à apprendre » aux élèves de 6^e, répartis en petits groupes ;

⁸ Au niveau national, le Ministère a annoncé en moyenne 4 emplois de professeurs référents par réseau et 2 à 4 emplois d'assistants pédagogiques, soit 1000 enseignants et 3000 assistants. Ces personnels sont affectés sur les postes implantés au collège mais ils peuvent effectuer leur service en premier ou second degré. Dans ce collège les assistants pédagogiques jouent un grand rôle dans l'organisation et la conduite des actions d'aide, sous le contrôle des professeurs référents. Ils interviennent dans tous les ateliers sauf groupes de besoin disciplinaires, co-intervention et travail en parallèle.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

- les *études +* ont lieu pendant les heures d'étude fixes ; elles concernent les élèves de 4^e et 3^e⁹.

Presque toutes ces actions sont fondées sur un diagnostic personnalisé établi par les professeurs au cours des conseils de PPRE¹⁰. Les projets personnalisés sont alors élaborés en concertation avec le professeur principal puis signés par l'équipe de direction, la famille, l'élève, le professeur principal. Ils débouchent sur des actions individualisées ou en petits groupes directement orientées vers les difficultés repérées des élèves (le premier conseil PPRE a lieu un mois après la rentrée). Ces actions sont engagées et conduites par les professeurs référents (parfois les assistants pédagogiques) et constituent donc des formes de travail personnalisé. Elles sont cependant rarement isolées et leur complémentarité est une des conditions de leur efficacité. A propos de la co-intervention, par exemple, Christophe, professeur référent trouve particulièrement intéressant « qu'on puisse la doubler d'une aide aux devoirs, où on se fixe un objectif précis dans le contrat PPRE et qu'on puisse utiliser l'aide aux devoirs, non pas pour faire des devoirs, mais pour travailler un objectif dans lequel les devoirs sont un support et non pas une fin. »

Les contrats PPRE sont une pièce maîtresse du dispositif dans ce collège et font de l'aide individualisée, un élément central de la réussite de l'élève. D'une certaine manière on peut se demander si le collège RAR, avec les moyens non négligeables dont il dispose (3 professeurs déchargés des 2/3 de leur service et 5 assistants pédagogiques), n'est pas en train de réaliser l'objectif dominant du discours pédagogique des années 1980-2000, à savoir la pédagogie de la maîtrise et ses principaux avatars : la pédagogie de projet (et du contrat), la pédagogie par objectifs et la pédagogie différenciée¹¹. Comme pédagogie de la réussite, la pédagogie de la maîtrise postule que « la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de cette maîtrise », étant entendu que « la qualité de l'enseignement et le temps consacré à l'apprentissage sont adaptés aux caractéristiques et aux besoins de *chaque* élève » (Bloom, 1979, 15-16, souligné par l'auteur). Dès lors que la pédagogie de la maîtrise recherche « l'égalité des résultats de l'apprentissage plutôt que l'égalité des chances » (*id.*, 210), les professeurs doivent utiliser « soigneusement et systématiquement des moyens d'enseignement appropriés aux différences individuelles » (*ibid.*, 211). Mais alors que la pédagogie de la maîtrise s'intéressait au travail du professeur *dans les classes*, le dispositif RAR met en place des actions d'aide *hors la classe*. On verra plus loin quelles peuvent être les conséquences de cette

⁹ Les études + seront remplacées l'année suivante par un atelier de *tutorat*, encadré par 4 intervenants (1 professeur référent et 3 assistants pédagogiques). Le tutorat étant mis en place à la rentrée 2008-2009, les données ne figurent pas dans le tableau récapitulatif des actions menées l'année précédente.

¹⁰ L'aide aux devoirs est un dispositif commun à tous les collèges. Dans ce collège, l'aide aux devoirs volontaire (AD1) représente environ 50 % des aides aux devoirs. Cette aide ne relève pas des PPRE contrairement aux aides aux devoirs où les élèves sont désignés (AD2, AD3).

¹¹ La liste serait trop longue des ouvrages couvrant ce vaste espace pédagogique allant de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979 ; Huberman, 1988), des objectifs pédagogiques (Hameline, 1979 ; Pocztar, 1982), à la pédagogie différenciée (Meirieu, 1985 ; Legrand, 1986 ; Perrenoud, 1997).

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

externalisation de la difficulté. Pour l'heure voyons combien d'élèves ont été concernés par les actions d'aide menées au cours de l'année 2007-2008¹².

Type d'action	6 ^e (64)	5 ^e (61)	4 ^e (67)	3 ^e (61)	Total
Aide aux devoirs	63	47	46	49	205
Groupes de besoins	33	0	0	0	33
Co-intervention	18	24	11	9	62
Coup de pouce	0	11	9	20	40
Travail en parallèle	4	0	0	0	4
Ateliers méthodologiques	222	197	0	0	419
Etudes +	0	0	35	30	65
Total des actions d'aide	340	279	101	108	828

Tab. 1 : Participation des élèves du collège aux actions d'aide

Un premier constat s'impose : le nombre d'actions effectuées est particulièrement élevé et concerne un nombre important d'élèves. Ces aides sont réparties sur tous les niveaux d'enseignement, sauf lorsqu'elles sont réservées à un niveau de classe (groupes de besoin pour la 6^e, études + pour les 4^e et 3^e). Ce sont toutefois les élèves des classes de 6^e et à un degré moindre ceux des classes de 5^e qui sont quantitativement les plus aidés, les ateliers méthodologiques représentant à eux seuls plus de la moitié des aides réalisées. L'aide aux devoirs, assez également répartie à tous les niveaux, représente quant à elle le quart du total des aides. L'importance de ces deux types d'action s'explique par leur caractère plus systématique mais aussi, en ce qui concerne les ateliers méthodologiques, par le nombre et la diversité des ateliers proposés comme le montre le tableau 2.

Seul l'atelier « s'organiser » est quasi obligatoire en début de 6^e. Les élèves participent aux autres ateliers en fonction des besoins identifiés par les professeurs ou les assistants pédagogiques et définis dans les contrats PPRE. Nombre de ces ateliers (mémorisation, lecture de consignes, raisonnement logiques, espace temps) sont fortement influencés par les travaux issus de la psychologie cognitive et par « l'idéologie mentaliste » qui traverse les discours noosphériens, comme l'a remarquablement montré Roiné (2009) dans une thèse récente.

¹² Dans les tableaux 1 et 2, le nombre d'élèves de chaque niveau est indiqué entre parenthèses. Un même élève peut participer à plusieurs actions. Le nombre d'entretiens individualisés n'étant pas connu, cet atelier n'est pas pris en compte.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

Ateliers	6^e (64)	5^e (61)	Total
S'organiser	58	0	58
Recherche documentaire	5	56	61
Mémorisation	36	0	36
Lecture de consigne	36	43	79
Expression orale	34	43	77
Raisonnement logique	30	35	65
Espace temps	23	20	43
Total aides méthodologiques	222	197	419

Tab. 2 : Participation des élèves de 6^e et 5^e aux ateliers méthodologiques

Les difficultés scolaires des élèves étant ramenées à des spécificités individuelles, l'aide individualisée devient une solution « logique » aux problèmes qu'ils rencontrent. Mais voyons maintenant comment cette aide est mise en place, quel est le rôle de chacun au sein de ces dispositifs, quels sont les effets de ces actions et les questions qu'elles soulèvent.

4. Le professeur et le médiateur

Les assistants pédagogiques (AP) sont le cheville ouvrière du dispositif d'aide individualisée. Ils dirigent les aides aux devoirs, prennent en charge les ateliers méthodologiques et pour certains les actions de tutorat, toujours sous le contrôle et la responsabilité pédagogique des professeurs référents (PR). Mais leur responsabilité est loin de se limiter à un travail d'exécution puisqu'ils organisent les aides et effectuent le suivi des élèves, participent aux réunions PPRE ainsi qu'aux discussions et décisions pédagogiques dans le cadre des réunions de régulation avec les professeurs référents :

Par exemple, au début de l'année, quand on s'est dit : "On a dit qu'on allait lancer les tutorats. On fait quoi en tutorat ?". Là, c'est un gros brainstorming et tout le monde lance des idées. Les professeurs ressources disent: "Oui, ça c'est une bonne idée, ça c'est une moins bonne. On prend ça." [...] Après, la décision finale leur revient. Mais, c'est sûr qu'ils prennent en compte nos idées et nos suggestions. (Amandine, AP)

Le travail en équipe ne se limite toutefois pas aux seuls professeurs référents. Des liens de travail étroits s'établissent aussi avec la plupart des autres professeurs :

Avec les professeurs ressources, on est beaucoup en lien puisque c'est eux chaperonnent un peu. Donc, les professeurs ressources, ils préparent les ateliers méthodologiques, ils nous guident dans tout ce qui est aide aux devoirs, tutorat. C'est eux les référents de classe, avant nous. On travaille complètement en équipe avec eux. Et,

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

les autres professeurs, on les voit de plus en plus, par rapport à la première année c'est flagrant, ils nous ont complètement intégré. Ils ont compris à quoi on servait et ce qu'on pouvait apporter. (Magali, AP)

La manière dont Sandra, la plus ancienne assistante pédagogique de l'établissement (depuis 8 ans au collège), décrit le type d'échange qui s'instaure entre professeurs et assistants pédagogiques, illustre bien cette étroite collaboration :

Par exemple en conseil [PPRE], on aide à déterminer et à affiner le diagnostic et puis ce qu'il faut travailler avec eux, avec l'élève. Parfois, souvent, on sent qu'il y a besoin d'un truc en plus pour cet élève là. Mais, le truc en plus, c'est quoi ? Concrètement quelles sont ses difficultés ? Quelles sont les difficultés les plus transversales ? Celles qui vont lui permettre de progresser dans le plus de matières possibles ? Et puis, comment on peut s'y prendre pour résoudre cette difficulté ? Qu'est-ce qui paraît le plus adapté ? Et en fonction de la personnalité de l'élève, en fonction de l'objectif à atteindre, en fonction de tout un tas de critères.

Au fond pour Sandra, la mise en commun de toutes ces réflexions, les prises de décision collectives, « c'est un peu un laboratoire, en fait ». Un avis partagé par Coralie, en référence à la création du tutorat :

Moi, j'aime beaucoup le tutorat, justement. Il est tout neuf, il est un peu bancal, d'ailleurs, on est en train de le mettre en place... on est juste dedans. [...] On est là: "OK, on fait du coaching? Qu'est-ce qu'on fait?". C'est très compliqué. Là, on s'est dit: "Attention, les tutorats, il faut qu'ils soient hyper cadrés et qu'on sache exactement ce qu'on a à faire." [...] Du coup, c'est très, très compliqué. [...] Mais, je pense que c'est un peu un laboratoire, de toute façon et que c'est ça le but du jeu aussi. A mon avis, c'est hyper important d'essayer.

Si la place de chacun est reconnue au sein de ce « laboratoire », les rôles pédagogiques n'en sont pas moins strictement définis. Les professeurs référents insisteront à plusieurs reprises sur la distinction à établir entre l'action des assistants pédagogiques (ou des professeurs référents dans certains cas) au sein des dispositifs d'aide, et l'action des professeurs dans leur classe. Pour Christophe (PR), il est clair que l'assistant pédagogique ne doit pas se substituer au professeur :

On dit bien aux assistants pédagogiques de pas refaire les cours. On a une charte [...] la charte académique de l'accompagnement éducatif, qui est sortie en septembre, officielle, signée par le recteur, etc., dit que le positionnement de l'aide aux devoirs, pour les ASSÉDU et les AP, c'est celle d'un "parent éclairé", point barre. Donc ce n'est pas une prise en charge. Il faut être juste un parent, un peu plus au-dessus que moyen, pour accompagner. Et accompagner, ce n'est pas refaire un cours.

Comme le dit Sandra, assistante pédagogique, « c'est chacun son rôle, chacun a sa place, il n'est pas question de se passer les responsabilités réciproques ». Pour Magali (AP),

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

« on est presque enseignant, sauf qu'on n'apporte pas les cours, on n'apporte pas l'enseignement disciplinaire ». Des propos sont confirmés par Coralie (AP), qui définit ainsi son rôle :

On ne fait pas de discipline, on n'est pas dans le disciplinaire. On n'est pas sur une matière. On n'enseigne pas. On n'est pas en train de transmettre un savoir sur une matière, on est en train de donner des clefs pour que des élèves puissent maîtriser une méthode, qui va leur permettre de s'en sortir dans toutes les matières.

Mais comment « donner des clefs » sans s'appuyer peu ou prou sur les contenus disciplinaires ? La principale difficulté n'est-elle pas, comme le dit Amandine (AP), « de travailler sur la méthodologie sans faire de discipline [i.e. sans s'appuyer sur des contenus disciplinaires] ». Evoquant son expérience pédagogique antérieure, elle assure : « on ne doit pas l'appliquer, on ne doit pas faire de pédagogie ». Cet effacement du pédagogique – on devrait plutôt dire du didactique – pose une des principales questions posées par les ateliers méthodologiques et plus largement par tout enseignement de type métacognitif : peut-on enseigner des stratégies métacognitives en dehors de toute situation d'enseignement et en dehors de toute référence à des contenus disciplinaires ? Quand bien même ce serait possible, comment opérer les liens entre les compétences transversales construites en atelier méthodologique et leur utilisation effective dans les situations d'enseignement ? Suffirait-il, comme le pense Magali (AP), d'être « bien formé sur comment apprendre la méthode » ? Autrement dit, « apprendre à apprendre » peut-il s'apprendre ?

Le nombre et la variété des actions engagées ne viennent-elles pas renforcer cette illusion que les difficultés scolaires des élèves peuvent être résolues hors de la classe ? Le risque n'est pas ignoré des professeurs référents : bien qu'il se félicite du « doublement cette année de l'aide externalisée », Christophe (PR) n'en émet pas moins des réserves sur les ateliers méthodologiques qui devraient être « une pratique de classe ». Pour lui, « ça serait plus intéressant s'ils étaient menés par les profs, parce qu'ils se poseraient des questions de fond et pas que des questions disciplinaires. Ça les obligerait à faire des choses ensemble, à se mettre d'accord, et au final c'est ça qu'on attend nous. » Un avis partagé par Magali (AP) :

On apporte autre chose que l'enseignant. Alors après, l'enseignant peut faire la même chose, et même devrait faire la même chose dans ses cours. Mais dans les faits, on est complètement différents. Nos méthodes sont différentes, nos relations sont différentes, nos activités, nos missions sont différentes. Après, c'est vrai que pour tout ce qui est de l'ordre des ateliers méthodologiques, c'est vrai que les professeurs pourraient les mener et pourraient les mener en cours.

Se réapproprier les questions relatives aux difficultés rencontrées par les élèves, procéder à la recherche et à la mise en œuvre des solutions *dans la classe*, serait une manière pour les professeurs de ne pas déléguer à d'autres la responsabilité didactique qui leur incombe. D'autant que les principaux effets de l'aide pourraient bien se situer ailleurs qu'au plan didactique, si l'on en croit les professeurs eux-mêmes.

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

5. La difficile évaluation des dispositifs d'aide

La mesure des effets du dispositif sur les résultats des élèves est extrêmement difficile à réaliser. Au plan national, un récent état des lieux des réseaux ambition réussite en 2006-2007¹³ montre que 44 % des collégiens RAR sont orientés vers des filières professionnelles contre 24 % en moyenne ailleurs et que les redoublements sont plus fréquents en seconde ; à la session 2007, 61 % ont obtenu moins de 10 sur 20 aux épreuves écrites du brevet des collèges contre 30 % hors éducation prioritaire. Enfin, les élèves scolarisés en RAR sont moins nombreux que les autres à maîtriser les compétences de base en 6^e (15 % de moins en français et en mathématiques) et en 3^e (20 % de moins en français, 25 % de moins en mathématiques). Comme le notent les auteurs, « de tels écarts ne sont pas étonnants au vu de la constitution des RAR » et ce constat ne doit pas conduire à une appréciation négative, même s'il convient de rappeler que les collèges RAR se sont vus attribuer 23 % d'heures d'enseignement par élève en plus par rapport aux autres collèges et qu'on y compte 4 collégiens de moins par classe.

De la même façon, au plan local, les quelques réussites exceptionnelles ne masquent pas les difficultés scolaires du plus grand nombre et si les résultats au brevet des collèges sont en moyenne de même niveau que ceux des élèves du département (un peu plus élevés en mathématiques, un peu plus bas en français), le taux de redoublement et de réorientation à l'issue de la seconde générale est en diminution, mais le taux de redoublement en fin de seconde professionnelle reste élevé et l'avenir scolaire des élèves est souvent limité par les décisions d'orientation. Il n'en reste pas moins que pour les rédacteurs du rapport annuel 2007-2008 du collège¹⁴, « les constats partagés avec l'équipe pédagogique à partir du vécu quotidien laissent ainsi apparaître un important questionnement face aux difficultés grandissantes de nos élèves de moins en moins apprenants et de moins en moins autonomes ».

Interrogés sur les effets des dispositifs d'aide sur les résultats des élèves, les professeurs se montrent tous extrêmement prudents. S'ils regrettent le manque d'outils d'évaluation et de données objectives, la plupart d'entre eux n'en considèrent pas moins que les effets du dispositif RAR (et des dispositifs d'aide qui lui sont associés) ne sont pas véritablement quantifiables. Elise, professeur d'histoire, devenue depuis professeur référent, livre un avis assez partagé par ses collègues :

Oui il y a des évaluations mais est-ce qu'on va évaluer le fait qu'un enfant qui était complètement prostré sur sa chaise s'ouvre ? Non. Et c'est ces choses-là qui se passent. Donc avoir un enseignant qui va donner un regard particulier sur un élève, cet élève qui va réussir à s'ouvrir, à surmonter, même si c'est une difficulté intime qui peut sembler ridicule. On ne va pas le comptabiliser ce progrès. Donc, pour moi, les progrès sont là, mais les progrès ne seront pas visibles, et c'est pour ça que j'ai peur pour la suite.

La Principale se montre tout aussi sceptique quant à la possibilité de réaliser des évaluations crédibles et préfère s'en tenir aux observations ou aux résultats du collège :

¹³ Note d'information 09.09 de la DEP publiée en mai 2009.

¹⁴ Ce sont essentiellement les personnels d'encadrement et les professeurs référents.

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

On essaie de se créer plein, plein d'outils d'évaluation. On est sceptiques sur la valeur de nos outils... très sceptiques [...] Je vais vous dire. Je crois que les élèves progressent en termes d'investissement, de motivation, d'appétence scolaire, de disponibilité cognitive. Je pense que oui, dans tous ces grands domaines ils progressent. Et ça, on l'a vu de manière très nette pour beaucoup d'élèves : le temps de la prise en charge, le temps de l'étayage. Quand on commence à désétayer... ça, c'est difficile, ça on ne sait pas faire. [...] Maintenant, si je regarde les choses, du point de vue de l'institution et sur le plan gestionnaire, sur le plan strictement gestionnaire, je peux vous dire que le collège obtient de bons résultats.

Mais ces « bons résultats » n'en restent pas moins fragiles, comme le montrent les difficultés que rencontrent les élèves « quand les choses vont retomber », c'est-à-dire quand les aides vont s'arrêter :

Quand les choses vont tomber, elles vont retomber, mais elles vont retomber. Et pourtant notre maître mot c'est bien de développer l'autonomie, ça, c'est clair... La trop grande difficulté scolaire nécessite plus qu'un PPRE, nécessite plus que ce que l'on fait, j'en suis persuadée. Il y en a qui ont trop de retard, trop de retards de langue accumulés.

Des propos dans lesquels Pierre, professeur de musique se retrouverait partiellement. Il est un des rares professeurs à porter un regard ouvertement critique sur le dispositif RAR, qu'il assimile à « un cataplasme sur une jambe de bois ». Il lui reconnaît bien quelques réussites auprès des élèves « qui ont envie de travailler » mais le juge très durement dans son action auprès des élèves en grande difficulté :

De ce que j'ai vu, de ce que je vois, ils sont très très peu à pouvoir gérer cette assistance. [...] C'est des gens [des élèves] qui ne peuvent pas travailler chez eux, mais c'est des gens qui ont une envie de travailler, qui font des choses et qui réussissent un certain nombre de choses. Pour ceux-là effectivement, le PPRE il est utile, parce que ceux-là on va les mettre dans les conditions pour améliorer un certain nombre de choses et surtout, surtout les sortir de chez eux. Mais ils ont suffisamment d'intelligence pour continuer un petit peu, quand ils en sont sortis. Tandis que la majorité de ceux qu'on y met ne font de toute façon rien quand ils rentrent chez eux. Donc on fait du "bachotage", c'est comme ça que ça s'appelle. On leur apprend des trucs, on pousse machin, on fait des grands diagnostics, tout un tas de choses. Mais de toute façon, l'année d'après, le problème n'est pas réglé, il est toujours pas réglé, parce que personne s'occupe de savoir qu'ils sont dehors au lieu d'être chez eux. Et qu'ils sont tellement décalés, par rapport à ce que peut apporter l'Ecole...

Pour ce professeur, le RAR est assimilé à un faire-valoir, l'institution scolaire se révélant indifférente ou incapable d'aider les élèves en situation d'échec ou de déscolarisation. Cet avis n'est pas du tout partagé par Elise ou Sandra (AP) qui estiment au contraire que c'est auprès de ces élèves les plus en difficulté que le RAR peut être le plus utile :

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

Au niveau du résultat, je vois que les PPRE peuvent sauver quelques enfants qui seraient en train de basculer du mauvais côté et à qui on redonne confiance, pour qu'ils rebasculent du bon côté. Et ça c'est énorme. Des enfants en grandes, grandes, grandes difficultés, j'y crois pas. Je n'y crois pas vraiment. Mais ça a au moins ce mérite : l'enfant qui n'a plus confiance, parce qu'il est en échec, parce qu'il ne voit pas du tout ce qu'il peut faire pour améliorer et donc, qui au bout d'un moment, ne va plus apprendre, celui-là on arrive à le refaire basculer. (Elise, professeur)

Je ne crois pas que l'individualisation soit la réponse absolue. [...] Mais il y a des élèves, qui sont dans un tel mal-être personnel ou scolaire, que l'individualisation n'est plus que le dernier recours avant le décrochage scolaire, ce qui est quand même gênant, ou le décrochage personnel, parce qu'on est quand même sur une zone où les difficultés familiales et personnelles peuvent peser lourdement sur un psychique adolescent... déjà pas simple. (Sandra, AP)

L'importance des moyens déployés, la diversité des actions engagées, le sérieux avec lequel elles sont conduites, l'engagement sans faille des différents acteurs dans le dispositif sont insuffisants à garantir son efficacité, du moins lorsque celle-ci est réduite aux seuls aspects scolaires et à des résultats immédiatement mesurables. Dans ces conditions, doit-on (et peut-on) évaluer les dispositifs d'aide à l'aune des seuls résultats scolaires ? Certes les actions d'aide ont des *finalités didactiques*, en ce qu'elles visent à améliorer la réussite scolaire des élèves. Mais leur efficacité n'est-elle pas ailleurs, dans la *fonction pédagogique* que ces dispositifs remplissent, à travers la prise en compte de la personne de l'élève et l'établissement de relations interindividuelles suivies avec des adultes différents, les assistants pédagogiques, dont les fonctions ne sont pas celles des professeurs, et qui peuvent donc établir d'autres types de relations avec les élèves. Comme le dit Coralie (AP), « c'est notre carte ; c'est notre force en tout cas » :

Il y a une espèce de liberté... de confiance, c'est peut être le mot "confiance" qu'il faudrait que j'emploie, de confiance de l'élève. Et puis après il y a tout ce truc... alors je sais que je ne devrais pas dire ça, parce qu'on va me taper sur les doigts, mais... d'affectif, de rapport humain, relation humaine, qui fait qu'on peut parfois passer des contrats avec les élèves. [...] Si on prend du temps et qu'on s'occupe d'eux, ils vont faire des efforts, ils vont faire tout ce qu'ils peuvent pour, justement, ne pas vous décevoir. Il y a quand même ce truc là qui rentre en compte. [...] Même si, ça reste très professionnel, évidemment. Il ne faut pas tomber dans l'excès d'empathie dans tous les sens.

« Tout ce truc », qui fait que la confiance redevient possible et que, sur cette base, il redevient possible d'engager des efforts, n'est pas exprimable (« on va me taper sur les doigts »), car l'ambition affichée des réseaux est ailleurs, dans la réussite scolaire. Chacun sait pourtant que pour que l'élève s'engage dans l'aventure du savoir, il faut que les conditions pédagogiques minimales soient réunies. Tout se passe donc comme si, pour être acceptable, cette nécessité du pédagogique devait être masquée derrière les enjeux didactiques. On assiste donc, à travers les propos des professeurs et des assistants

**Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ?
Situations d'apprentissage !**

pédagogiques, à ce que l'on pourrait appeler un « retour du refoulé pédagogique », comme condition de l'action didactique (Marchive, 2008).

6. Discussion

Au-delà des résultats proprement dits, la question qui reste posée ici est celle des effets de l'individualisation extrême des dispositifs mis en place. Tout se passe comme si « l'hétérogénéité extrême » dont parle le recteur Joutard dans son rapport de 2001, conduisait à une individualisation extrême. Comment en effet prendre en compte l'hétérogénéité des élèves sans pour autant, comme le dit le rapport, créer des filières d'exclusion et abandonner des élèves en difficulté ? La question à laquelle sont confrontés les enseignants, et qu'ils ont tous les jours à résoudre, est en effet de devoir prendre en compte et de faire réussir tous les élèves, sans exception, c'est-à-dire sans laisser aucun d'entre eux en chemin. Mais comment résoudre cette aporie ? Comment mener un enseignement frontal et collectif sans générer et entériner de fait des différences et produire ou renforcer des inégalités ? Au fond y a-t-il une autre solution que celle du recours à la différenciation pédagogique et à l'individualisation de l'enseignement ? La question est d'importance, car quelle que soit la manière dont il est intégré dans le système, le dispositif RAR obéit à une logique interne différente de la logique de l'enseignement : l'une est fondée sur la différenciation et le traitement individualisé des difficultés, l'autre s'appuie sur l'action commune au sein du groupe classe et sur la mise en œuvre de situations adaptées.

Dans sa thèse précédemment citée, Roiné parle d'*effet pharmakéia* du dispositif d'aide « supposé remède aux difficultés des élèves, [qui] apparaît comme un poison potentiel lorsqu'il est employé tel quel, notamment lorsque les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées » (2009, p.314). De fait, l'aide individualisée peut fonctionner comme un *pharmakon*, c'est-à-dire à la fois comme un remède (une drogue) et comme un poison qui aggrave le mal au lieu d'y remédier¹⁵. Le danger est bien là, dans ce double visage de l'aide, « nécessaire » pour soigner le mal, mais potentiellement dangereuse si on n'y prend garde. Car la tentation est grande pour les professeurs de se dessaisir d'une part de leur responsabilité didactique sur les dispositifs d'aide, ceux-ci trouvant leur justification dans la fonction qui leur est dévolue. Faut-il continuer à externaliser et à individualiser l'aide aux élèves en difficulté ? Est-il préférable – et possible - de traiter ces questions au plan didactique à l'intérieur de la classe ? A défaut de la résoudre totalement, on ne peut manquer de continuer à poser la question de la gestion de l'hétérogénéité comme une question centrale à laquelle sont confrontés tous les enseignants. Car s'il existe une hétérogénéité fonctionnelle nécessaire à l'enseignement et donc acceptable (Sarrazy, 2002), il existe aussi très souvent dans les classes de collèges RAR, une « hétérogénéité extrême » qui fait obstacle à l'enseignement et que les professeurs, de leur propre aveu, ne parviennent pas à gérer seuls.

¹⁵ Dans *Phèdre*, Platon présente l'écriture comme un *pharmakon*, à la fois remède et poison. Voir l'étude qu'en fait Derrida dans son ouvrage *La dissémination* (1972) et plus particulièrement dans la partie intitulée « La pharmacie de Platon ».

Alain Marchive

L'aide individualisée dans un collège RAR, présentation et analyse critique

Références bibliographiques

- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP ? Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., & Gegovas-Chauveau, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris : Seuil.
- Dumay, X., & Dupriez V. (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Huberman, M. (Ed.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Joutard, P. (2001), *Rapport sur l'évolution du collège*. Ministère de l'Education Nationale (France).
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 103-132.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Scarabée/CEMEA.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : PUR.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Lyon : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Lyon : ESF.
- Perret, F., & Bossard, T. (2008), *Rapport annuel des Inspections générales 2007*. Paris : Documentation française.
- Platon (1992). *Le Banquet. Phèdre*. Paris : Flammarion.
- Pocztar, J. (1982). *La définition des objectifs pédagogiques : base, composantes et références de ces techniques*. Lyon : ESF.
- Robert, A.-D. (2002). Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 21-31.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités*, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen (Bordeaux 2).
- Roman, J. (1994). La politique de la ville et de l'école. *Migrants-Formation*, 97, 16-29.
- Sarrazy, B. (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 89-117.