

# Le traitement de la difficulté scolaire 03

Le traitement de la difficulté scolaire s'est longtemps identifié si ce n'est résumé ou limité, en France, à la pratique du redoublement. Si la France reste, par rapport aux autres pays développés, un de ceux où l'on redouble encore le plus, la pratique du redoublement a incontestablement régressé pour laisser place à des mesures pédagogiques alternatives qui visent à prévenir la difficulté scolaire ou à y remédier.

L'intensité du recours au redoublement ne peut, d'ailleurs, être interprétée comme un signe direct ou une mesure « objective » de l'ampleur des difficultés scolaires rencontrées. Cette relation ne se vérifie ni dans le temps, ni dans l'espace. La mesure des difficultés scolaires et de leur évolution n'est pas chose simple, leur perception reste relative et leur traitement largement dépendant de la politique éducative. S'il est clair, par exemple, qu'une fraction non négligeable des élèves, de l'ordre d'un sur sept à l'entrée en sixième, manifeste toujours des lacunes graves dans la maîtrise des savoirs fondamentaux, qui obèrent la suite de leurs apprentissages, il reste difficile d'affirmer que ce phénomène tend actuellement à se développer ou à régresser. Il est en revanche certain que la perception des situations d'échec scolaire a évolué, notamment au collège, à partir du moment où tous les enfants ont été accueillis dans les mêmes classes. L'instauration du collège unique a immédiatement fait ressortir l'hétérogénéité des élèves, provoquant à l'égard des plus faibles un recours accru au redoublement, selon des fréquences dont les variations géographiques ou par établissement ne tiennent pas seulement à des différences de niveaux scolaires. La prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves a conduit, dans le même temps, à mettre en place des dispositifs collectifs ou individuels de prévention et de traitement de la difficulté scolaire.

- Le redoublement, qui est encore très pratiqué en France, a beaucoup régressé depuis quarante ans, surtout à l'école élémentaire.
- Le redoublement n'est pas de même nature et n'a pas le même impact selon qu'il se situe en primaire, en début de collège ou en fin de collège et en lycée. Dans le premier cas, il sanctionne le niveau globalement insuffisant de l'élève pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans la classe supérieure ; dans le second, il vise à permettre à l'élève, en comblant ses lacunes, de pouvoir choisir l'orientation de son choix.
- Plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est, en moyenne, associé à un faible taux de réussite ultérieur.
- Le développement de dispositifs collectifs ou individualisés d'aide aux élèves en difficulté a suivi la décroissance des taux de redoublement.
- Les résultats mitigés obtenus par les dispositifs d'aide individualisée conduisent à favoriser plutôt aujourd'hui la responsabilisation et l'autonomie des acteurs du terrain dans le choix des actions à mettre en œuvre.

## Le redoublement, une pratique en régression...

À l'école élémentaire, le retard scolaire a fortement diminué et ne concerne plus qu'un élève sur cinq.

L'école élémentaire connaît une baisse assez régulière des redoublements depuis quarante ans. Portée tout au long des années 70 et 80 par la généralisation de la scolarisation en maternelle, cette évolution s'est poursuivie avec l'instauration de la politique des cycles à l'école, qui prévoit explicitement que la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements ne peut pas, en principe, être allongée de plus d'un an. La politique des cycles introduit plus de souplesse dans la gestion des parcours scolaires et permet aux maîtres de mieux répondre, dans la durée, aux différences de progression et d'acquis des élèves qu'ils accueillent.

Le retard scolaire a fortement diminué dès l'entrée au cours préparatoire (CP). 20 % des élèves y étaient âgés d'au moins sept ans au début des années 60, seulement 7 % à la rentrée 1999, la préscolarisation bénéficiant dans le même temps d'une forte extension (la moitié des enfants de deux à cinq ans étaient accueillis en maternelle en 1960, contre 85 % aujourd'hui).

En fin de primaire, la proportion d'élèves en retard a été ramenée entre 1960 et 1980 de 52 % à 37 %, et elle a diminué de moitié depuis (tableau 1). La réduction du nombre d'écoliers entrant au cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) avec deux ans de retard est encore plus spectaculaire. Leur proportion a été divisée par dix en deux décennies : 1 % actuellement, contre 12,5 % au début des années 80.

Tableau 1 - Évolution des pourcentages d'élèves en retard au CP et au CM2 depuis 1960

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1994-1995	1999-2000
<b>Cours préparatoire (CP) :</b>							
Ensemble	22,1	20,7	15,7	12,1	9,9	7,4	7,1
Dont un an de retard	15,6	16,0	13,4	10,6	8,8	6,9	6,7
Dont deux ans de retard ou plus	6,5	4,7	2,3	1,5	1,1	0,5	0,4
<b>Cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) :</b>							
Ensemble	52,0	45,4	37,3	36,5	25,4	22,6	19,5
Dont un an de retard	34,0	33,9	24,8	24,4	20,0	18,3	18,3
Dont deux ans de retard ou plus	18,0	11,5	12,5	12,1	5,4	4,3	1,2

Source : DEP, Enquête sur les effectifs d'élèves du premier degré.

Les évolutions sont plus contrastées au collège, qui a connu deux périodes distinctes depuis 1975.

### Une évolution plus contrastée au collège.

La mise en place du collège unique, qui regroupe désormais dans des classes communes des élèves de niveaux différents, auparavant séparés, s'accompagne d'une forte augmentation des redoublements jusqu'en 1985. Ce phénomène est très marqué aux paliers d'orientation. En cinquième, les redoublements passent de 7 à 16 % ; en troisième, ils sont multipliés par deux et atteignent 14 % en 1985 (tableau 2).

	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2002-2003
Sixième	9,5	10,7	12,5	8,6	10,1	9,2	8,5
Cinquième	6,5	12,1	16,4	11,0	11,2	5,0	4,4
Quatrième générale	7,0	8,2	9,4	6,8	7,3	8,7	7,8
Troisième générale	7,3	9,6	14,3	9,6	10,2	6,9	6,8
Seconde générale et technologique	11,4	14,1	17,8	15,9	16,7	15,4	15,9
Première générale et technologique	7,0	10,4	12,7	12,1	8,3	7,6	8,8
Terminale générale et technologique	16,3	19,0	19,9	18,4	17,0	13,2	13,4

Champ : France métropolitaine, public + privé. Source : DEP.

Cette tendance s'inverse à la fin des années 80, probablement en relation avec l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. L'institution scolaire adhère largement à cet objectif d'élargissement et de diversification des voies d'accès au baccalauréat, contre lequel l'usage excessif du redoublement pourrait apparaître comme un frein ou une résistance. La réforme du collège mise en place en 1995 accentue le mouvement, sans conduire toutefois à des évolutions aussi nettes que dans l'élémentaire. Tandis que le taux de redoublement de la troisième générale diminue régulièrement depuis 1994, passant de 10 % à moins de 7 % en 2002, en sixième, qui constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire, il reste proche de 9 %. Et si les redoublements en cinquième ont brusquement diminué, de moitié à la rentrée 1998, la situation est inverse en quatrième, devenue la classe de fin du cycle « central ».

Le redoublement étant de moins en moins perçu comme une solution à la difficulté scolaire, sa baisse est largement volontariste, parfois encouragée par les circulaires de rentrée.

### Les redoublements ont aussi diminué en second cycle depuis dix ans, mais restent fréquents en classe de seconde.

Au lycée, les redoublements suivent une évolution semblable – forte augmentation entre 1975 et 1985, puis tendance à la baisse – mais restent plus fréquents, notamment en seconde qui est aujourd'hui la classe la plus redoublée (16 %, avec à ce niveau l'enjeu d'une orientation dans les différentes séries de première). Les redoublements de la première ont connu un net recul à la rentrée 1994, au moment de l'entrée en vigueur de la rénovation pédagogique. En terminale, la baisse observée tient à l'élévation des taux de succès au baccalauréat.

Globalement, pratiquement deux tiers des élèves accomplissent leur scolarité en second cycle général et technologique sans redoubler, alors qu'ils étaient à peine plus de la moitié dans ce cas en 1992.

Le retard scolaire est moins fréquent, mais concerne toujours une majorité d'élèves du cours préparatoire à la terminale, selon des fréquences fortement dépendantes de l'origine sociale.

Le redoublement, moins fréquent, touche encore une proportion importante d'élèves. Les deux tiers des élèves entrés en sixième en 1989 ont redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale : 40 % une seule fois, 26 % deux fois ou plus (tableau 3). Le phénomène se réduit sensiblement pour les élèves du panel 1995 : 44 % d'entre eux ont répété une classe de l'école élémentaire ou du collège, contre 51 % pour les élèves du panel 1989.

Comme les autres indicateurs de la réussite scolaire, les redoublements mettent en évidence de fortes disparités sociales. Un enfant d'enseignant risque deux fois moins souvent de redoubler qu'un fils ou une fille d'employé de service ou d'ouvrier non qualifié : 41 % contre respectivement 81 % et 78 %. Plus fréquent pour les garçons que pour les filles (70 % ont redoublé au moins une fois contre 62 % des filles), le redoublement concerne néanmoins la majorité des élèves.

**Tableau 3**  
Pourcentages d'élèves entrés en sixième en 1989 ayant redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale

	Au moins un redoublement	Un seul redoublement	Deux redoublements ou plus
<b>Ensemble</b>	<b>66,6</b>	<b>40,2</b>	<b>26,4</b>
Garçons	71,6	42,5	29,1
Filles	61,5	37,8	23,6
<b>Milieu social :</b>			
- agriculteur	58,8	38,5	20,3
- artisan ou commerçant	67,6	42,9	24,7
- cadre	48,8	33,4	15,4
- enseignant	41,1	33,4	7,7
- profession intermédiaire	61,7	39,4	22,3
- employé	71,3	43,2	28,1
- employé de service	81,3	46,5	34,7
- ouvrier qualifié	74,6	42,8	31,8
- ouvrier non qualifié	77,6	42,7	34,9
- inactif	80,6	41,4	39,3

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA de France métropolitaine.

Source : DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

## ... dont l'efficacité varie selon le niveau où il se situe

### L'efficacité individuelle du redoublement en question.

Le redoublement repose sur l'idée que la répétition d'une année scolaire permet à un élève de combler ses lacunes et de surmonter durablement ses difficultés. Il constituerait ainsi une mesure pédagogique efficace, à court terme, en donnant à l'élève l'occasion de consolider ses acquis cognitifs, à moyen et long terme, en lui apportant de meilleures chances de poursuivre sa scolarité sans nouvelle difficulté.

Les effets du redoublement à court terme ont fait rarement l'objet d'investigations. Leur mesure implique un protocole d'enquête relativement lourd : il faut disposer d'échantillons d'élèves de même niveau scolaire, dont l'un redouble et l'autre connaît une autre forme de prise en charge pédagogique, qui passent des épreuves d'évaluations identiques mesurant les différences de progression. Deux études permettent néanmoins d'apprécier l'efficacité du redoublement.

La première concerne un échantillon d'élèves scolarisés en cours préparatoire (CP) en 1978-1979, auxquels deux séries d'épreuves en français et en mathématiques ont été administrées en juin et décembre 1979, distinguant cinq catégories d'élèves : les non-redoublants forts, moyens et faibles, les anciens redoublants (redoublant le CP en 1978) et les nouveaux redoublants (entrés au CP en 1978, et le redoublant en 1979). Non-redoublants faibles et nouveaux redoublants présentent un même degré de réussite initial, mais connaissent de juin à décembre des progressions très différentes : les premiers réussissent dix-sept items de plus, les seconds seulement quatre. Le passage en cours élémentaire 1<sup>re</sup> année (CE1) et la confrontation à de nouveaux programmes et à des exigences plus élevées semblent donc plus profitables que la répétition du cours préparatoire.

La progression d'acquis en français et en mathématiques a également été suivie en sixième et cinquième, à la rentrée 1989, quand ce cycle d'observation pouvait s'effectuer en trois ans. À caractéristiques familiales et niveaux de départ comparables, les élèves ayant redoublé la cinquième ou effectué le cycle en trois ans ont progressé plus que ceux qui l'ont effectué sans redoubler. En revanche, le redoublement de la sixième n'entraîne aucun effet significatif. Ces résultats sont donc plus mitigés que ceux observés au début de l'école élémentaire.

### Que deviennent les redoublants ?

Le poids du retard scolaire sur le devenir des élèves est manifeste, et croissant avec la précocité du redoublement.

Les élèves qui ont redoublé en primaire parviennent au collège avec un niveau scolaire, en moyenne, nettement inférieur à celui des autres élèves. Malgré une année de scolarité supplémentaire, ils manifestent à l'entrée en sixième de plus grandes difficultés dans la maîtrise du français et des mathématiques, le déficit se creusant avec la précocité du redoublement (tableau 4).

**Tableau 4**  
Impact du redoublement à l'école élémentaire sur les résultats aux épreuves d'évaluation de sixième en 1995

	Français			Mathématique		
	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net/brut (%)	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net /brut (%)
Non-redoublants	67,5			64,8		
Redoublants CP	-18,9	-15,0	79,4	-20,1	-16,2	80,6
Redoublants CE1	-16,0	-11,8	73,8	-17,4	-13,2	75,9
Redoublants CE2	-13,5	-9,4	69,6	-14,7	-10,6	72,1
Redoublants CM1	-12,4	-8,5	68,5	-12,0	-8,2	68,3
Redoublants CM2	-9,6	-6,8	70,8	-8,9	-6,2	69,7

Lecture : à l'épreuve nationale d'évaluation de sixième, les élèves entrés en sixième en 1995 qui n'avaient pas redoublé à l'école élémentaire ont réussi en moyenne 67,5 % des items de français, les élèves qui ont redoublé le CP n'en réussissent que 48,6 %, soit un écart de 18,9 items en moins. Cet écart atteint encore -15,0 items quand il est estimé toutes choses égales par ailleurs en matière de situation familiale et d'origine sociale. L'écart net représente donc 79,4 % de l'écart brut.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA en France métropolitaine.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

La majorité des redoublants de l'école élémentaire entrent au collège avec des acquis sensiblement inférieurs à ceux des autres élèves.

Redoublants et non-redoublants constituent bien deux groupes distincts, dont on peut repérer la situation respective dans la distribution globale des scores aux évaluations de sixième. En français, 61 % des redoublants se situent ainsi parmi les 25 % d'élèves les plus faibles. La situation est très proche en mathématiques : 57 % des redoublants appartiennent au quart inférieur. La précocité du redoublement est souvent associée à des difficultés persistantes, et les « redressements » de situation restent minoritaires, même dans le cas d'un redoublement en fin de primaire : 21 % des redoublants du cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) se classent dans la moitié supérieure de la distribution en français, et 24 % en mathématiques.

Plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est, en moyenne, associé à une faible réussite scolaire ultérieure.

L'efficacité du redoublement peut également s'apprécier au travers du degré de réussite ultérieure des scolarités secondaires. Plus un élève redouble tôt et moins il a, statistiquement parlant, de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire et de devenir bachelier. Le destin des élèves ayant redoublé le cours préparatoire est particulièrement révélateur : le quart d'entre eux atteignent la terminale, et moins d'un sur dix devient bachelier général ou technologique (tableau 5). Ces élèves achèvent souvent leurs études avec un bagage scolaire insuffisant pour s'insérer sur le marché du travail : près du tiers sort sans qualification, 43 % sans le moindre diplôme, soit des fréquences trois fois supérieures à la moyenne des élèves du panel 1989.

Ce faible niveau de réussite tend à s'estomper au fur et à mesure que les difficultés sont plus tardives, mais reste sensible pour les élèves n'ayant redoublé qu'au début du collège, en classe de sixième : 20 % d'entre eux sortiront sans qualification, et près de 30 % sans aucun diplôme.

En revanche, au niveau du lycée, le redoublement semble constituer une mesure souvent utile, puisque 79 % des redoublants à ce niveau obtiennent le baccalauréat général ou technologique. Comme pour l'école élémentaire ou le collège, ce résultat n'est pas totalement indépendant du niveau de précocité du redoublement. Les redoublants de seconde terminent moins souvent le lycée bacheliers que les élèves qui redoublent la première ou la terminale (75 % contre respectivement 84 % et 83 %).

**Tableau 5**  
**Niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu selon le niveau redoublé à l'école et au collège (%)**

	Niveau de qualification atteint			Diplôme le plus élevé obtenu				
	VI ou Vbis	V	IV	Aucun	Diplôme national de brevet	CAP ou BEP	Bac pro, BT BP, BMA (2)	Baccalauréat général ou techno.
<b>Niveau redoublé :</b>								
Cours préparatoire	30,3	44,3	25,5	42,6	5,8	32,9	9,9	8,7
CE1	26,1	45,8	28,1	38,1	5,5	35,4	10,0	11,0
CE2	24,7	45,4	29,9	35,0	5,6	37,3	10,4	11,8
CM1	21,8	45,2	33,0	32,7	6,5	34,5	13,7	12,6
CM2	18,8	44,5	36,7	27,3	7,9	35,6	14,7	14,6
Sixième	19,9	43,8	36,3	29,4	5,8	37,1	15,3	12,5
Cinquième	16,4	39,2	44,5	23,8	6,8	34,1	16,7	18,7
Quatrième générale	9,2	26,7	64,1	13,7	8,2	24,6	17,2	36,3
Troisième générale	5,3	20,7	74,0	9,8	12,5	17,9	13,0	46,8
<b>Ensemble des élèves (1)</b>	<b>9,1</b>	<b>21,6</b>	<b>69,3</b>	<b>13,7</b>	<b>5,7</b>	<b>18,0</b>	<b>10,4</b>	<b>52,3</b>

(1) Y compris les élèves n'ayant jamais redoublé.

(2) Bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lecture : 30,3 % des élèves entrés en sixième en 1989 après avoir redoublé le CP ont terminé leurs études sans qualification.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA de France métropolitaine.

Source : *panel d'élèves du second degré recruté en 1989.*

### Avoir redoublé joue aussi au moment de l'orientation.

Révéléateur d'un passé scolaire et de difficultés auxquelles il est difficile d'échapper, l'âge et donc le retard d'un élève, apparaît comme un critère d'orientation dans la hiérarchie implicite des filières de formation. À degrés de réussite comparables, le niveau d'ambition exprimé par l'élève et sa famille, ainsi que les propositions d'orientation du conseil de classe apparaissent toujours inférieures quand l'élève a redoublé, même si ce redoublement n'est pas récent.

C'est le cas en fin de troisième générale pour les élèves du panel 1995. Quand ils obtiennent au contrôle continu du brevet des notes moyennes en français, mathématiques et première langue vivante comparables, les élèves ayant redoublé au collège formulent des vœux sensiblement moins ambitieux. La différence est toujours marquée, mais très forte parmi les élèves moyens : 83 % des non-redoublants contre seulement 54 % des redoublants expriment le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique (tableau 6). Le redoublement semble fragiliser la confiance d'un élève dans ses capacités à poursuivre des études, l'amenant ainsi à réduire ses ambitions scolaires, et le conseil de classe a plus tendance à entériner cette forme d'auto-sélection qu'à tenter d'y remédier.

Les retardataires sont, de ce fait, moins de 20 % parmi les contingents d'élèves admis en seconde générale et technologique, tandis qu'ils représentent près de 80 % des nouveaux élèves de seconde professionnelle. Les disparités entre séries de baccalauréat sont tout aussi nettes : 32 % de bacheliers de plus de dix-huit ans en séries générales, mais seulement 28 % en série scientifique (S) contre 35 et 37% en série littéraire (L) et série économique et sociale (ES), les proportions atteignant 68 % en baccalauréat technologique, et plus de 70 % en sciences et technologies tertiaires (STT).

**Tableau 6**  
Impact du redoublement au collège sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième générale (%)

Note au contrôle continu du brevet (1)	Pas de redoublement au collège			Un redoublement au collège		
	Vœu d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	Proposition d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	Décision d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	Vœu d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	Proposition d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.	Décision d'orientation en 2 <sup>nde</sup> générale et techno.
Moins de 9/20	30,2	10,5	12,6	15,3	5,4	6,0
9/20 à 12/20	83,2	76,6	78,5	54,4	42,6	44,6
13/20 ou plus	98,8	99,0	99,0	77,4	77,4	75,5

(1) En français, mathématiques et première langue vivante seulement.

Lecture : en fin de troisième générale, 30,2 % des élèves qui avaient obtenu une note de moyenne de contrôle continu inférieure à 9/20 ont demandé à être orientés en seconde générale et technologique. Les pourcentages en italique, calculés sur de faibles effectifs, doivent être considérés avec prudence.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA en France métropolitaine.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

## L'aide aux élèves : dispositifs individuels ou collectifs de prévention ou de remédiation de la difficulté

Le redoublement étant vécu comme un échec aussi bien pour l'élève que pour l'institution scolaire, des mesures d'aide individualisée sont mises en œuvre, sous des formes et des appellations diverses, depuis plusieurs décennies. La précocité des difficultés scolaires demande une détection et des réponses pédagogiques dès le plus jeune âge.

Dans le primaire : les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Tel est l'objectif des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED, auparavant groupes d'aide psychopédagogique [GAPP]), dont la mission est de prévenir les difficultés d'apprentissage, notamment auprès d'enfants qui manifestent des écarts sensibles par rapport aux attentes de l'école, et de mettre en œuvre des actions de remédiation, complémentaires des actions conduites par l'enseignant dans sa classe. Tout projet d'aide spécialisée est élaboré en lien étroit avec les parents. Les élèves suivis par les RASED demeurent inscrits dans leur classe de référence. Les aides peuvent être dispensées en petits groupes ou individuellement, dans le cadre même de la classe ou bien avec une co-intervention du maître spécialisé et du maître de la classe. Les personnels des réseaux d'aides comprennent des psychologues scolaires, instituteurs ou professeurs des écoles titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire, et des enseignants spécialisés titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS).

L'expérimentation de nouvelles mesures d'organisation des cours préparatoires.

Plus récemment, le souci de renforcer et individualiser l'action éducative dès l'entrée dans l'enseignement élémentaire, en vue de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture, a conduit à expérimenter le dédoublement de classes de cours préparatoire (CP) dans des zones où les élèves sont souvent en difficulté. Ce dispositif expérimental a été étendu et diversifié à la rentrée 2003 avec l'intervention d'un enseignant supplémentaire ou d'un assistant d'éducation pour épauler le maître de la classe pendant le temps d'apprentissage de la lecture. De l'ordre de 3 500 cours préparatoires sont concernés par l'une de ces mesures.

Dans les collèges, depuis 1989, l'accent est mis sur l'aide individualisée.

L'aide individualisée développée dans les collèges depuis 1989 est apparue comme une réponse nouvelle et nécessaire à apporter aux difficultés scolaires, au moment où la pratique du redoublement déclinait dans un collège unique toujours confronté au problème de l'hétérogénéité des élèves. Il s'agissait de concilier ces différences et ces inégalités, régulièrement dénoncées par les enseignants comme la première source de leurs difficultés professionnelles, avec l'exigence d'un enseignement commun. L'idée s'est imposée que « *le principe d'égalité des chances conduit, non pas à l'uniformité, mais au contraire à différencier les prestations du service public en fonction des besoins des élèves.* »

Le principe et l'objectif de l'aide individualisée, de l'adaptation pédagogique, sont donc clairs, mais leur mise en œuvre a pris des formes successives et variées, donnant lieu à une série d'instructions, directives ou recommandations officielles multiples, parfois contradictoires. Ces dispositifs montrent toutefois l'émergence d'un pragmatisme éducatif : ils ont souvent été adoptés, renforcés ou bien remplacés sur la base d'expériences de terrain, avec le souci de diffuser de « bonnes pratiques » et celui de ne pas transformer le dispositif d'aide en filière de relégation pour les élèves les plus en difficulté.

Ces approches pédagogiques plus personnalisées ont pu s'appuyer sur un repérage des difficultés individuelles rendu possible et systématique, à partir de 1989, avec la mise en place des évaluations nationales des acquis des élèves, à l'entrée du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2) et de la sixième.

De 1989 à 2001, un foisonnement de mesures.

De 1989 à 2001, plusieurs types de dispositifs ont été mis en place au collège successivement ou concomitamment pour favoriser la réussite des élèves :

- dispositif de consolidation en sixième (1994-1999), heures de soutien ou de remise à niveau en sixième et cinquième pour conforter les acquis des élèves ou combler leurs lacunes au début du collège ;
- parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte en cinquième et quatrième, destinés à développer la maîtrise d'apprentissages fondamentaux et de compétences transversales, tout en redonnant aux élèves le goût d'apprendre ;
- études dirigées ou encadrées pour apporter aux élèves une aide méthodologique ;
- dispositifs d'aide personnalisée de la sixième à la quatrième ;

- quatrième d'aide et de soutien, troisième d'insertion, classes-relais, programme « Nouvelles Chances », développement de l'alternance école-entreprise ; centrées sur les deux dernières années du collège, ces différentes mesures visent toutes à lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification.

Au début des années 2000, le constat sur l'efficacité de ces mesures est mitigé.

Les *Orientations sur l'avenir du collège* proposées en 2001 sont parties d'un constat d'insatisfaction relative : « *Au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication de mesures d'aide aux élèves. Bien que des moyens importants aient été consacrés à ces mesures, leurs effets n'ont pas toujours eu l'efficacité attendue.* » Ces mêmes réserves figurent dans le rapport que dresse alors l'Inspection générale, qui s'interroge sur l'efficacité de l'aide apportée aux élèves en très grande difficulté (« *ils sont accueillis au collège, mais y sont-ils scolarisés ?* »), qui relève le manque de formation des professeurs pour adapter leur enseignement (leurs pratiques « *ne sont pas fondamentalement différentes de celles mises en œuvre dans une classe entière et ne sont pas adaptées aux besoins des élèves* »), et déplore l'insuffisante utilisation des évaluations nationales, dont les résultats devraient pourtant servir à apporter les réponses pédagogiques appropriées. Une étude menée au même moment par l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) sur l'aide individualisée, cette fois en classe de seconde, s'interroge également sur les effets plutôt décevants de cette innovation pédagogique. Dans sa première année de mise en place, « *l'aide individualisée ne semble pas toujours répondre aux attentes et aux besoins des élèves, les enseignants ayant tendance à reproduire leurs méthodes de travail habituelles dans un groupe plus restreint, sans " traitement " qualitativement différent sur le plan pédagogique ou relationnel.* »

Les nouvelles « orientations » sont de ne plus imposer aucun dispositif : « *Les moyens affectés à chaque collège pour réaliser son projet seront globalisés dans une même enveloppe. Le conseil d'administration de l'établissement aura à se prononcer sur leur répartition, d'une part en référence aux horaires d'enseignement définis au niveau national, d'autre part en réponse aux besoins spécifiques de sa population scolaire.* » De nouveaux termes apparaissent, donnant au dispositif relais et au programme *Nouvelles Chances*, la dénomination de « **dispositifs d'aide et de conseil** ».

Au-delà de cette multiplicité de dispositifs, de pratiques et de dénominations, deux tendances se dégagent de la volonté de mettre véritablement en œuvre une politique d'aide individualisée :

- laisser aux collèges plus d'autonomie dans la recherche et la mise en œuvre de dispositifs, qu'il leur appartient d'imaginer ou tout au moins d'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves ;
- mettre l'accent sur les méthodes de travail de l'élève, l'aide à son travail personnel, et sur la nécessité de s'appuyer sur ses centres d'intérêt pour le motiver et l'aider à apprendre.

## La discrimination positive : la politique de l'« éducation prioritaire ».

La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP), initiée en 1981, avait pour objet de « *renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale.* » L'objectif premier est « *d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés.* » Cette lutte contre l'échec scolaire, englobant les écoles, les collèges et les lycées, doit reposer sur un « projet de zone », mis en œuvre par une équipe pédagogique. À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP) dont les établissements « *mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves.* »

À la rentrée 2002, l'éducation prioritaire (EP) concerne 1,7 million d'élèves dont 574 000 collégiens, soit un peu plus de un sur cinq, mais moins de 100 000 lycéens.

Les élèves de ZEP sont massivement d'origine sociale défavorisée : en collège, 65 % sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, contre 40 % ailleurs. En 1996, les proportions étaient respectivement de 60 % et 39 %. Ce phénomène de concentration accrue de populations défavorisées dans un nombre pourtant élargi d'établissements reflète sans doute la réalité de l'évolution sociale et économique, mais signale aussi la pertinence de la refonte de la carte des ZEP, mieux ciblée que la précédente. Le recrutement social des REP est, logiquement, un peu moins défavorable.

Les établissements de l'éducation prioritaire bénéficient de moyens supplémentaires. Les collèges se voient ainsi attribuer 11,6 % d'heures d'enseignement par élève de plus que les autres collèges, et leurs classes comprennent de l'ordre de deux élèves de moins.

Les élèves de ZEP se signalent par de faibles niveaux d'acquis scolaires. Les écarts, appréciés lors des évaluations nationales en début de sixième, restent importants (de l'ordre de 10 points sur un total de 100), sans grands changements lors des dernières années. Comme les établissements de ZEP concentrent plus qu'autrefois un ensemble de difficultés sociales et donc scolaires, la persistance de cet écart ne doit pas conduire à une appréciation négative des effets de la politique d'éducation prioritaire. On ne constate pas de dégradation relative des acquis des élèves en ZEP, alors que les conditions sociales et scolaires s'y sont, elles, dégradées. De plus, la réussite des élèves effectuant leurs quatre années de premier cycle en ZEP se révèle satisfaisante. À milieu familial et résultats aux évaluations identiques, ils atteignent plus souvent la seconde générale ou technologique que les autres élèves, et présentent ensuite au lycée une réussite comparable pour l'obtention d'un baccalauréat.

Les ZEP ne constituent d'ailleurs pas un ensemble homogène. À caractéristiques sociales identiques, certaines arrivent à faire progresser leurs élèves plus que d'autres, différents facteurs pouvant expliquer ces résultats positifs : zones à « taille humaine », stabilité et solidarité des équipes éducatives, pilotage ferme et dynamique, priorité aux apprentissages scolaires, regard bienveillant envers les élèves et les familles populaires (rapport Moisan-Simon).

Comme le montrent la description et l'analyse des différents dispositifs mis en œuvre en France, au niveau individuel ou collectif, pour lutter contre la difficulté scolaire, le système éducatif est toujours en recherche de mesures innovantes et efficaces pour permettre à chaque élève de réussir et donc de ne pas sortir du système sans qualification.

L'approche par les coûts comparés des différentes mesures actuelles, qui est présentée en encadré, permet, à cet égard, d'enrichir la réflexion sans que l'on puisse toutefois faire un rapport entre le coût et l'efficacité de la mesure.

## Bibliographie

**V. Andrieux, J. Levasseur, J. Penninckx et I. Robin**, « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001, pp. 103-109.

**J. Benhaïm**, « L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 », revue *Éducation & formations*, n° 65, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-juin 2003.

**J.-P. Caille**, « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001, pp. 111-140.

**J.-P. Caille**, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution et effets sur la réussite scolaire ultérieure », note interne, MEN - Direction de l'évolution et de la prospective, 2003.

**M. Danner, M. Duru-Bellat, S. Le Bastard et B. Suchaut**, « L'aide individualisée en seconde, mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.

**C. Moisan et J. Simon**, « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, Paris, 1998.

Rapport 2002 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

**Sources et méthodologie** : statistiques générales issues des recensements des effectifs scolaires du premier degré et du second degré.

Suivis individuels et longitudinaux des scolarités fournis, par exploitation des « panels » d'élèves, soit 1/30<sup>e</sup> de ceux qui sont entrés en sixième ou SEGPA en 1989, et 1/40<sup>e</sup> en 1995.

## L'enseignement spécialisé et adapté

Plus de 240 000 élèves, soit environ 2 % des effectifs totaux des premier et second degrés, reçoivent un enseignement spécialisé ou adapté dans des établissements relevant des ministères en charge de l'Éducation nationale et de la Santé.

Dans le premier degré, l'enseignement spécialisé permet à des élèves handicapés de suivre un cursus scolaire ordinaire. Au sein de l'Éducation nationale, les classes d'intégration scolaire (CLIS) des écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, ainsi que des établissements scolaires spécialisés, scolarisent ainsi environ 45 000 élèves. En dehors de ces élèves, 10 000 enfants, en grave situation d'échec scolaire ou bien de familles non-francophones, sont accueillis en classes d'adaptation et d'initiation. Dans le second degré, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, ex-SES) annexées à des collèges scolarisent près de 110 000 élèves *« présentant des difficultés scolaires graves et persistantes, auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier »*. Les SEGPA visent à préparer leurs élèves à la poursuite ultérieure d'une formation diplômante (certificat d'aptitude professionnelle [CAP]). Ces sections, où les garçons (environ 60 % des effectifs) et les enfants d'origine étrangère sont surreprésentés, accueillent une population de faible niveau scolaire. La distribution géographique des effectifs de SEGPA traduit cependant davantage les capacités d'accueil de ces structures, que les besoins réels des populations. 80 établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA, ex-ENP) accueillent par ailleurs environ 10 000 élèves.

La tendance dominante à une diminution des effectifs tient pour partie à des raisons démographiques mais aussi, surtout dans le premier degré, à une volonté d'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Dans le second degré, 20 000 enfants présentant des déficiences physiques, notamment motrices ou auditives, bénéficient d'une telle intégration dans les collèges et lycées, mais aussi dans des unités pédagogiques d'intégration (UPI), créées en 1995 dans certains collèges pour accueillir des enfants présentant des troubles importants.

Le ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées a la tutelle d'autres établissements, hospitaliers, médicaux et socio-éducatifs, qui scolarisent environ 80 000 enfants et adolescents à plein temps, dont la majorité reçoivent un enseignement primaire.

### Les dispositifs mis en place après la loi d'Orientation (1989-1994)

#### ***La création de classes pour les élèves en difficulté***

La quatrième d'aide et de soutien et la troisième d'insertion sont créées pour des élèves qui, au cours de leur scolarité de collège, voient leurs difficultés s'accroître au point de ne plus être en mesure de tirer profit des situations d'apprentissage ordinairement offertes. Dans ces deux classes alternent séquences d'enseignement au collège et stages en milieu professionnel. L'élève est suivi par un enseignant et par un tuteur. Les stages permettent la découverte de divers secteurs professionnels et une mise en situation de travail authentique, et s'inscrivent dans un projet d'insertion.

### Les dispositifs mis en place lors de la Rénovation du collège (1994-1999)

#### ***Le dispositif de consolidation***

Le dispositif de consolidation des acquis en sixième, mis en œuvre en 1996 pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences exigibles pour réussir leur scolarité au collège, peut prendre deux formes :

- « un dispositif intégré : les élèves, regroupés pour des enseignements ou des activités spécifiques, appartiennent à des classes différentes qu'ils rejoignent pour des cours communs ;

- une division différenciée, à petits effectifs, en général mise en place pour répondre à des difficultés globales d'apprentissage ».

En 1999, le risque de voir les classes de consolidation devenir des classes de relégation conduit à préconiser des dispositifs intégrés : « des heures de remise à niveau en sixième et d'aide individualisée en cinquième seront réservées aux établissements où des besoins d'aide aux élèves en très grande difficulté sont identifiés ». Les élèves pourront « travailler en très petits groupes, afin de combler leurs lacunes dans la maîtrise des langages. Dans ce cadre, les classes spécifiques de consolidation n'ont plus lieu d'être. »

#### ***Le programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP)***

Ce programme concerne essentiellement les élèves ne maîtrisant pas les compétences de base. « L'équipe pédagogique construit pour chaque élève concerné un programme personnalisé d'aide et de progrès : chaque élève en grande difficulté bénéficie d'un adulte tuteur au sein du collège ». Mis en œuvre à la rentrée 1998, ce programme a été remplacé lors du « collège des années 2000 » par les dispositifs d'aide personnalisée.

#### ***Le soutien***

En 1995, chaque division de sixième et de cinquième se voit attribuer des heures supplémentaires d'enseignement, destinées à alléger les effectifs et permettre les actions de soutien dans des disciplines choisies par l'établissement (2 heures hebdomadaires en sixième et 3 h 30 en cinquième).

### ***Des parcours diversifiés aux itinéraires de découverte***

Les parcours diversifiés destinés au cycle central du collège (cinquième et quatrième) se réfèrent à une démarche pédagogique de projet, avec un objectif de production en interdisciplinarité (textes, élaboration d'un dossier, réalisation d'un objet ou d'un système, d'une œuvre artistique, etc.) visant à développer la maîtrise d'apprentissages fondamentaux et de compétences transversales, tout en redonnant aux élèves le goût d'apprendre.

Le Collège des années 2000 abandonne les parcours diversifiés en quatrième au profit des travaux croisés, et les Orientations sur l'avenir du collège mettent en place en 2001 les itinéraires de découverte en cinquième et quatrième. Au-delà des termes utilisés, parcours diversifiés, travaux croisés et itinéraires de découverte désignent dans la réalité des dispositifs très semblables s'inscrivant dans une continuité d'objectifs.

### ***Les études dirigées et encadrées***

Les études dirigées sont mises en place en 1994 et 1995 pour donner aux élèves les moyens « d'apprendre à apprendre » ; elles apportent une aide méthodologique (compréhension des consignes, acquisition de méthodes, utilisation d'outils, etc.) pour la préparation des devoirs et des leçons et pour une meilleure appropriation des enseignements dispensés dans les cours. Les études encadrées sont organisées à l'intention des élèves qui maîtrisent le mieux les méthodes de travail. Elles leur permettent d'effectuer leur travail personnel au sein du collège, de disposer de ressources documentaires et de bénéficier d'une aide ponctuelle de la part des personnels chargés de l'encadrement des études.

### ***Les dispositifs relais***

Des classes organisées avec le soutien de partenaires extérieurs, notamment la Protection judiciaire de la jeunesse et les collectivités territoriales, sont destinées à accueillir à titre provisoire des élèves en rejet de scolarité, voire déscolarisés. Les classes-relais reçoivent des élèves de plusieurs collèges d'une même zone. Les « dispositifs relais » accueillent uniquement les élèves du collège auxquels ils sont rattachés.

### ***Le programme « Nouvelles Chances »***

Il regroupe une palette de dispositifs déjà existants pour des collégiens au bord de la rupture : quatrième d'aide et de soutien et troisième d'insertion, classes-relais, possibilité de changer d'établissement sur la base d'un projet individualisé, parcours individualisés en entreprises, etc.

## **Les dispositifs mis en place dans le cadre du Collège des années 2000**

### ***Les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves***

Ils regroupent des mesures déjà en vigueur pour le suivi des élèves présentant des difficultés scolaires ou comportementales : « 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. »

### **Le tutorat**

Avec le Collège des années 2000, le tutorat est érigé en une véritable mesure, afin de « *permettre à l'élève de parler de lui-même, de ses difficultés scolaires ou de tout autre problème qu'il rencontre ... de reprendre confiance en lui et de mieux s'intégrer à la classe, restaurer l'estime de soi, trouver des solutions adaptées, prévenir les problèmes de comportement dans le collège, de démotivation et d'absentéisme.* »

## **Quels moyens et quels coûts pour le traitement de la difficulté scolaire ?**

Les moyens et coûts supplémentaires servent à financer un surcroît d'années de scolarisation, ou bien une amélioration des taux d'encadrement, sous forme d'heures d'enseignement supplémentaires, ou d'une réduction de la taille des classes.

**Redoublement.** Il entraîne un allongement du parcours scolaire. Dans l'élémentaire, la durée réelle de scolarisation est de 5,2 années contre une durée théorique de 5 années, soit un supplément de 4 %. En collège, la proportion moyenne de redoublants est d'environ 7 %, et de 13 % en lycée. Supprimer ces redoublements n'entraînerait pas de diminution équivalente du nombre de classes ou d'enseignants. On peut estimer que le gain serait deux fois moindre, soit une réduction de 2 % des classes dans le primaire, et de l'ordre de 4 % dans le secondaire.

**ZEP.** Un peu plus de 10 % d'heures supplémentaires d'enseignement par élève, pour 20 % des effectifs des écoles et collèges, soit un surcoût horaire de 2 %.

**Aide individualisée.** Dotations supplémentaires de 2 heures en sixième et 3 heures 30 en cinquième, soit environ 10 % d'heures en plus.

**Enseignement spécialisé et adapté.** Le coût unitaire de l'élève y est deux fois plus élevé que dans l'enseignement normal. Le surcoût est de 2 %, poids de cet enseignement dans l'ensemble des premier et second degrés.