

Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège

Chi-Lan Do

Ingénieur d'études,
au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Une grande cohérence se dégage des déclarations des professeurs d'histoire-géographie recueillies dans le cadre d'une étude de la DEPP réalisée en 2005-2006 sur les représentations de la grande difficulté scolaire. Par rapport à l'ensemble des enseignants de collège interrogés, ils sont plus nombreux à penser que son origine est imputable à l'environnement et que son risque culmine avant l'entrée au collège, car la maîtrise des bases de la langue française est la compétence qui, à leur avis, fait le plus défaut à leurs élèves en situation d'échec. Ils tiennent à s'en occuper eux-mêmes au lieu de les confier à d'autres structures et tentent en priorité de les faire progresser par l'acquisition de méthodes. Ils souhaitent travailler davantage en interdisciplinarité, notamment avec les professeurs de français, et bien qu'ils ressentent autant que la moyenne un sentiment d'impuissance, ils se veulent surtout combattifs ou dévoués face à un phénomène qu'ils sont les plus nombreux à juger inacceptable, confirmant un penchant à refuser la fatalité de l'inégalité.

Au mois d'octobre 2005, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a interrogé un échantillon de 1200 professeurs de collège et 600 professeurs des écoles sur leurs représentations de la grande difficulté scolaire. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires déclaratifs écrits comportant une trentaine de questions ouvertes ou fermées. Les résultats de l'étude ont fait l'objet de publication¹. Globalement convergentes, les représentations de la grande difficulté scolaire peuvent varier selon les disciplines au collège ou les niveaux d'enseignement à l'école.

Il s'agit ici de rendre compte uniquement des réponses des professeurs enseignant l'histoire-géographie, éducation civique au collège, représentés à part égale au côté de professeurs de cinq autres disciplines : français, langue vivante, mathématiques, technologie, éducation physique et sportive. On montrera dans quelle mesure ces professeurs d'histoire-géographie, au nombre de 165, soit 16 % des 1 038 répondants, se démarquent de la moyenne des enseignants de collège interrogés, ce qui leur est spécifique, notamment dans la manière de percevoir dans quel domaine et à quelle étape leurs élèves sont susceptibles

de rencontrer les difficultés les plus graves, enfin ce qu'ils mettent en œuvre et suggèrent pour les faire progresser.

DES PROFESSEURS QUI SE CONCENTRENT SUR LES COMPÉTENCES DE BASE NON ACQUISES

Ce qui les différencie des autres enseignants

Les réponses des enseignants à des questions diverses, ouvertes comme fermées, révèlent d'abord que les professeurs d'histoire-géographie accordent une plus grande importance aux compétences que ne maîtrisent pas leurs élèves en grande difficulté. En effet, s'ils sont autant (35 % environ) à définir le phénomène de la grande difficulté scolaire en évoquant des difficultés de comportement ou d'ordre cognitif, plus d'un tiers (37 %) contre un quart seulement (24 %) de l'ensemble la définissent spontanément par un

NOTE

1. Chi-Lan Do, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, *Les Dossiers*, n° 182, MEN-DEPP, mars 2007 et « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants », *Note d'Information* 07.16, MEN-DEPP, mai 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

« manque de bases », de « fondamentaux », par « l'incapacité à maîtriser des compétences dans le domaine de la langue française », notamment la lecture et l'expression écrite : « lire en comprenant/savoir utiliser présent-passé ; faire une phrase à l'écrit (phrase simple et phrase avec subordonnée introduite par qui) ; maîtriser les opérations ». En revanche, ils sont moins nombreux à définir la grande difficulté par l'incapacité de l'élève à suivre le niveau ou le rythme des apprentissages (22 % contre 32 % en moyenne).

Ce qu'ils partagent avec les autres enseignants

Dans des proportions identiques à la moyenne des enseignants (35 % et plus), les professeurs d'histoire-géographie définissent la grande difficulté scolaire par de graves manques qui affectent le comportement de l'élève, avec prédominance des difficultés de compréhension. Selon eux, l'élève ne comprend ni les « mots », « intitulés », « consignes », « énoncés », « documents », « textes », ni « le cours », ni « la raison de sa présence à l'école ». « Incapable de se concentrer », de « mémoriser », il est perçu comme ayant « une autonomie faible, des lenteurs dans l'apprentissage et les exercices », « du mal à restituer des informations, à les organiser, à les lier entre elles ». Ces déficits engendrent ou accentuent une perte généralisée, une « perte d'intérêt pour l'école, pour les apprentissages. L'élève en grande difficulté scolaire a perdu toute confiance en lui-même ». « Démotivé », « découragé », il « s'enfoncé petit à petit dans un ennui synonyme d'échec » qui peut le conduire au « rejet de l'école » et à adopter un « comportement provocateur », voire « violent ».

Bien que moins nombreux à définir la grande difficulté par l'incapacité de l'élève à suivre le niveau ou le rythme des apprentissages, les professeurs d'histoire-géographie ont cependant une même vision, caractérisée en trois types, de cette incapacité : soit l'élève a du mal à s'adapter parce que ses difficultés prennent de l'ampleur : « c'est quand un élève dès son entrée au collège se retrouve en situation d'échec dans pratiquement toutes les disciplines », ou s'installent dans la durée : « situation dans laquelle se trouve un élève qui a accumulé un tel retard qu'il n'a plus les capacités de profiter de l'enseignement dispensé et progresser » ; soit l'élève est inadapté au système scolaire, « aux règles de l'école » : « situation d'un élève, qui dans sa tranche d'âge, n'arrive pas à atteindre aucun des objectifs définis dans les programmes scolaires » ; « impossibilité pour certains élèves de suivre le niveau requis de la classe d'âge à laquelle ils appartiennent ». Plus rarement, l'élève est inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté : « accumulation de lacunes que le système n'a pas pu combler pour de multiples raisons » ; « incapacité du système scolaire à valoriser l'élève en tant qu'individu et non pas simplement en terme de savoirs, connaissances ». Les professeurs d'histoire-géographie ont donc tendance, comme les autres enseignants de collège, à considérer l'incapacité de l'élève en référence à des normes institutionnelles.

Tableau 1

Question ouverte : Les compétences propres à la discipline histoire-géographie les moins souvent maîtrisées par les élèves en grande difficulté scolaire	%
Maîtrise de la langue française, expression écrite, lecture...	39,3
Capacités cognitives :	39,3
raisonnement (15,7 %), compréhension (12,1 %), mémorisation (11,5 %)	
Repérage dans le temps et/ou dans l'espace	14,1
Autres ou non réponses	7,3
Total	100

Ce qui est spécifique de l'enseignement de leur discipline

Lorsqu'ils détaillent, en réponse à une question ouverte, les compétences propres à leur discipline faisant le plus défaut aux élèves en grande difficulté scolaire, seulement 14,1 % des professeurs d'histoire-géographie évoquent le repérage dans le temps et/ou dans l'espace, tandis qu'une majorité mentionne soit des compétences de base non maîtrisées (39 %), soit des capacités cognitives (39 %) telles le raisonnement, la compréhension ou la mémorisation (tableau 1).

L'examen approfondi des énoncés montre cependant qu'une compétence défaillante est rarement isolée par rapport à une autre : « se situer dans le temps, mais l'important reste la compétence transversale majeure qu'est la maîtrise de la langue » ; « grand retard dans les savoirs élémentaires (lire, écrire, compter) et ignorances importantes dans les savoirs complémentaires (se situer dans l'espace et dans le temps, placer l'homme dans sa juste position dans la société) ». En plus, la frontière est ténue entre ce qui relève d'une part de la maîtrise de la langue, notamment l'expression écrite, d'autre part des capacités de raisonnement et d'analyse, citées par 16 % des professeurs : « capacité à raisonner (notamment à l'écrit) » ; « analyse de documents + restitution de connaissances dans un résumé organisé ».

Les difficultés à écrire et à argumenter vont d'ailleurs souvent de pair : « *rédaction d'un texte de plusieurs lignes répondant à un sujet précis et qu'il faut argumenter* » ; « *se coltiner avec l'écrit : analyser un texte, une question ; produire un texte, une réponse rédigée, cohérente* ».

Mais surtout, quelles que soient les compétences à mobiliser, elles sont inséparables de ce support d'apprentissage qui, dans la discipline histoire-géographie, a ses caractéristiques propres, le document, ou plutôt les documents. Ainsi, le fait de ne pas maîtriser la lecture empêche d'accéder à des informations essentielles, présentées sur des supports de tous types : « *lecture d'un document et compréhension (image, carte, texte court, graphique...)* » ; « *lire des documents divers (textes, cartes, images, graphiques, tableaux et restituer les informations)* » ; « *élèves qui ne peuvent tirer d'informations de documents iconographiques, cartographiques ou de ce qu'ils lisent lorsqu'il s'agit d'un texte, voire répondre par de simples phrases* ». Les difficultés de compréhension que déplorent 12 % des professeurs d'histoire-géographie concernent autant la maîtrise de la langue que le support utilisé : « *capacité à comprendre un texte utilisant un vocabulaire courant* », « *compréhension des textes, des graphiques, des documents et des consignes* », « *compréhension d'un document qu'il soit écrit, chiffré, iconographique* ». Il en va de même pour la capacité d'analyser une grande variété de documents ou plusieurs informations contenues dans un document et d'en faire la synthèse : « *raisonner à partir de documents (certains ne savent pas repérer la mer du continent ; carte prise à l'envers)* », « *être capable d'extraire des informations d'un document,*

de les analyser et d'en tirer une synthèse », « *croiser des informations tirées de documents de natures différentes (carte, frise, photo...)* » et « *interprétation de situations ou événements pour les transposer et les globaliser avec d'autres faits* »...

Seules les capacités liées à l'apprentissage des savoirs et la mémorisation (plus de 11 %) ne sont pas spécifiques de la discipline, même si elles portent sur « *des leçons* » et des contenus bien particuliers à l'histoire-géographie. On décèle plutôt un souci de qualité et d'adéquation dans « *l'utilisation de connaissances du cours pour répondre à des questions* », d'une « *mémorisation* » « *intelligente* », d'une « *restitution* » « *pertinente* », « *de façon claire et précise des éléments ayant dû être mémorisés* », « *des faits et des événements* », « *des lieux* », d'une « *idée* ». Là encore, la diversité des formes de savoirs à restituer rend les professeurs particulièrement sensibles à la manière dont elles le sont, et toujours, par ce vecteur incontournable qu'est la maîtrise de la langue parlée comme écrite.

DES PROFESSEURS CONVAINCUS DE LA PRÉCOCITÉ DU RISQUE ET DE L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET FAMILIAL

58,1 % des professeurs d'histoire-géographie contre 50 % en moyenne estiment que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire avant l'entrée au collège, ensuite, dans une proportion semblable (30 % environ), à l'entrée en sixième, puis à l'entrée en quatrième (8 % et 13 %).

Avant l'entrée au collège : risque accru à cause du manque de compétences de base

C'est encore l'importance accordée au manque de compétences de base qui incite davantage de professeurs d'histoire-géographie à penser que le risque de la grande difficulté scolaire culmine avant même l'entrée au collège. La plupart soulignent que les élèves les plus exposés sont ceux dont est insuffisante la « *maîtrise de la langue, tremplin essentiel pour arriver au collège* », ceux qui souffrent de « *carences de base, (lecture, écriture)* » et du fait de ne pas « *savoir compter* ». Alors « *le fossé ne peut que s'élargir entre ceux qui ont les bases et ceux qui ne les ont pas* », avec ce constat inquiétant d'un « *apprentissage des bases non acquises, mais "apprentissage" déjà de l'échec* ». Le passage au collège signifie aussi « *perte de confiance* », « *blocage* », « *découragement* » de l'élève. Plusieurs professeurs insistent sur la précocité de la grande difficulté scolaire qui, selon eux, « *remonte souvent au CP* » ; « *les difficultés scolaires apparaissent rarement de façon subite ; elles démarrent probablement au moment des premiers apprentissages, elles s'aggravent à mesure que les exigences augmentent* ». Pour d'autres, l'élève pâtit de l'insuffisance de structures d'encadrement : « *malgré certains aménagements, les élèves en difficulté au primaire voient le plus souvent leur situation empirer au collège* » ; « *les bases ne sont pas encore intégrées en fin de primaire, mais l'enfant est encore très encadré par l'instituteur ; les difficultés sont multipliées à l'entrée au collège, de par le changement d'environnement* ».

À l'entrée en sixième : risque accru en raison du changement de cadre scolaire

31 % des professeurs d'histoire-géographie estiment que l'étape de l'entrée en sixième accroît le risque de la grande difficulté scolaire. En cela ils ne se différencient pas des autres enseignants, mais ils évoquent essentiellement des causes liées au changement du cadre scolaire, par ordre décroissant : « *perte de repères, rupture, anonymat, exigence d'autonomie accrue* », « *pluridisciplinarité des enseignements, multiplication des matières* », « *nouveaux rythmes d'apprentissage* », et toujours les « *compétences de base non acquises dans le primaire* ». Plusieurs souhaitent explicitement une amélioration de la liaison école-collège : « *parce que l'univers du collège est différent, plus grand ; les élèves sont plus anonymes et la liaison avec l'école n'est pas toujours bien associée (manque de suivi)* ».

Les 8 % de professeurs qui désignent l'entrée en quatrième pensent notamment à la période critique de l'adolescence et aux problèmes qui se posent avec plus d'acuité, en particulier pour l'orientation de l'élève et la remédiation de ses difficultés : « *Il lui reste encore deux ans à suivre dans le collège avec de moins en moins de possibilité de sortie dans des dispositifs adaptés.* »

Les professeurs d'histoire-géographie n'ont certainement pas vocation à minimiser le rôle de l'environnement social et familial de l'élève. En effet, ils sont un peu plus nombreux à considérer que l'origine de la grande difficulté scolaire est d'abord imputable à l'environnement dans lequel évolue l'élève (67 % contre plus de 63 % en moyenne de l'ensemble des

Tableau 2

Formule résumant le mieux l'état d'esprit de l'enseignant face à la grande difficulté scolaire :	Histoire-géographie	Ensemble
Combativité	20	17,4
Défi	12,7	12,7
Sens du devoir	18,1	14,2
Souci d'équité	9,7	11,6
Respect des droits de l'Enfant	2,4	5,2
Sentiment d'impuissance	29	29
Sentiment de solitude	3	2,9
Fatalisme	0,6	1,2

enseignants), un peu moins à l'organisation du système scolaire (24 % contre 26 %) et à l'élève en tant qu'individu (7 % contre 8 %). Par ailleurs, ceux qui définissent le phénomène par un faisceau de facteurs multiples (2 %) ne manquent jamais de souligner l'influence déterminante d'un milieu défavorable : « *élèves en situation sociale et culturelle défavorable, élèves aussi dont le processus d'apprentissage est entravé par des problèmes d'ordre psychologique et familial* » ; « *la grande difficulté scolaire trouve sa source dans des problèmes sociaux et/ou psychologiques des enfants et/ou adolescents.* »

DES PROFESSEURS CONFRONTÉS À LA NÉCESSITÉ DE S'ADAPTER AU RYTHME ET AU NIVEAU D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Plus de combativité et de dévouement face à un phénomène jugé inacceptable

En proportions identiques à la moyenne des enseignants, les professeurs d'histoire-géographie résumant d'abord leur état d'esprit face à la grande difficulté scolaire par un sentiment d'impuissance (29 %), mais ils

sont plus enclins à se reconnaître dans la *combativité* (20 % contre 17 % en moyenne) et le *sens du devoir* (18 % contre 14 %) (tableau 2). Ils sont aussi les plus nombreux, comparés à l'ensemble des enseignants interrogés, à juger *inacceptable* le phénomène de la grande difficulté scolaire (45 % contre 38 % en moyenne), peut-être parce que les finalités civiques de leur enseignement les rendent plus sensibles aux situations d'inégalité. Ils estiment moins souvent qu'il s'agit d'un phénomène *inéluçtable* (24 % contre 26 % en moyenne) mais sont un peu plus enclins à le qualifier d'*ingérable* (16 % contre 14 %).

Vouloir s'occuper soi-même des élèves, devoir ajuster son niveau d'exigence

Les professeurs d'histoire-géographie semblent plus réticents à *confier leurs élèves en grande difficulté à d'autres structures* (39 % ne le font *jamais* contre 48 % en moyenne) et sont moins enclins à *procéder à des regroupements d'élèves* (47 % ne le font *jamais* contre 28 % en moyenne). Ils feraient donc plus volontiers le choix de prendre en charge eux-mêmes ces élèves, ce qui conduit probablement certains à éprouver la nette impression d'endosser des rôles pour lesquels ils ne se sentent pas préparés : « *J'éduque*

plus que je n'instruis » ; « en plus d'enseigner notre métier, être assistante sociale, psychologue, infirmière, papa ou maman, surveillant(e), etc. » ; « la grande difficulté scolaire m'a transformé en me rendant polyvalent : enseignant, éducateur, psychologue, assistant social. Il me faut donc me former à ces nouvelles problématiques, apprendre à ne pas me laisser fragiliser face à certaines détresses. »

La prise en charge, au sein de la classe, des élèves en difficulté se conçoit en revanche de manière similaire à l'ensemble des enseignants : les professeurs d'histoire géographie disent *tenir compte toujours* (31 %) et *souvent* (43 %) du rythme d'apprentissage de ces élèves et *ajuster toujours* (28 %) et *souvent* (41 %) leur niveau d'exigence ; de même, ils ne se comportent pas très différemment de la moyenne lorsqu'ils affirment *toujours* (13 %) et *souvent* (33 %) modifier la quantité de travail demandé à ces élèves.

Ils sont également en phase avec la moyenne lorsqu'ils déclarent, dans des proportions semblables, que la confrontation avec la grande difficulté scolaire les a d'abord amenés à *modifier leurs méthodes et pratiques* (35 %) et *leur relation à l'élève* (31 %) ; seulement 13 % n'ont pas ou peu modifié leurs pratiques et autant ont baissé leur niveau d'exigence et/ou ressenti un impact négatif sur l'image de soi et du métier (tableau 3). On constate cependant que tous expriment spontanément des craintes ou des réticences, qu'ils admettent ou non la nécessité de modifier leurs pratiques.

Ainsi, même parmi ceux qui déclarent avoir modifié celles-ci, la confrontation avec la grande difficulté scolaire bouscule les habitudes et les mentalités. Elle « incite à l'humilité », vaut « des

expériences et des doutes, enrichissants, parfois décourageants », « amène à se remettre en cause et à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques, pour un mélange ambigu entre enrichissement et frustration de ne pouvoir en faire davantage. » Ces professeurs admettent plus souvent que d'autres la complexité dérangement d'un phénomène qui les conduit néanmoins à « s'adapter à toutes les situations », à tous les élèves : « s'adapter au groupe et à la difficulté de chacun » « pour aider un maximum d'élèves en difficultés plus ou moins importantes, sans négliger les bons ». La diversité des niveaux l'oblige : « faire face à l'hétérogénéité des élèves oblige à un minimum de souplesse et d'adaptabilité ». Ils se disent prêts à « s'adapter à la lenteur », à « prendre le temps d'expliquer et de tenir compte des réactions des élèves. »

Mais vouloir « être beaucoup plus flexible par rapport aux contenus des programmes », « modifier le contenu horaire de la séquence et des séances », ne contribue-t-il pas à « l'appauvrissement du contenu dispensé pour les bons élèves » ? Pour beaucoup, reste posé le problème du « passage à une pédagogie différenciée très difficile à gérer (temps, programme à finir, que faire des autres élèves ?) : difficulté, non pas de repérer les enfants en grande difficulté scolaire, mais de répondre pleinement à leur attente, d'en avoir le temps et les moyens, et de maîtriser les outils pédagogiques nécessaires ». En outre, la

« mise en place d'exercices et d'exigences différenciés » revient à « changer ses critères d'évaluation, s'adapter au public très hétérogène », « concevoir des évaluations plus rigoureuses » ou, au contraire, moins sévères : « moins d'exigences, exercices plus faciles », « les évaluations sont plus faciles, il faut trouver des exercices abordables » ; « la quantité de devoirs à la maison a beaucoup diminué. »

Baisser son niveau d'exigence est précisément ce que regrette une partie des 13 % de professeurs qui reconnaissent l'impact négatif de la grande difficulté scolaire sur l'image d'eux-mêmes ou de leur métier. Des sentiments de malaise, parfois d'autodérision, s'expriment : « Cela a modifié ma conception du métier car je me sens impuissante et inutile face à ces élèves qui perdent confiance en eux » ; « face aux élèves en grande difficulté, un assouplissement du programme, de mes exigences a été nécessaire ; cependant, à force d'en demander de moins en moins, les exigences deviennent ridicules, parfois ». Le système scolaire est mis en cause, avec plus ou moins de virulence : « la grande difficulté scolaire oblige à diversifier ses pratiques, elle fait aussi réaliser que l'école n'est pas en mesure de faire réussir tous les élèves et qu'elle ne remplit pas sa mission » ; « je me trouve démunie du fait du peu de réponses proposées par l'institution » ; « j'en veux beaucoup au système actuel

Tableau 3

Question ouverte : Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire a-t-il modifié votre conception du métier et/ou votre façon de l'exercer ? En quoi ?	Histoire-géographie	Ensemble
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	35,1	34
Modification de la relation à l'élève	30,9	32,4
Baisse des exigences et/ou impact négatif sur l'image de soi et du métier	13,3	13,8
Peu ou pas de modification	13,3	11,7
Ne sait pas ou pas de réponse	7,2	7,9

d'avoir placé beaucoup de collègues dans cet état d'esprit. Je fais le maximum pour la très grande majorité des élèves de mes classes mais j'ai la sensation douloureuse de ne servir à rien pour les quelques enfants dont je vois dès leur arrivée au collège qu'ils ne vont pas s'en sortir sur le plan scolaire ».

Enfin, pour les 13 % de professeurs qui affirment n'avoir pas du tout ou peu modifié leurs pratiques face à la grande difficulté, la situation dont ils héritent est jugée trop grave ou trop tardive : « Nous ne pouvons pas y faire grand chose : du fait de la non-maîtrise des bases linguistiques ; du fait que nous devons systématiquement entériner le passage des élèves en classe supérieure, même s'ils sont en grande difficulté ; de l'énormité des programmes, de l'absence d'alternative (orientation parfois trop tardive en fin de troisième) » ; « nous pouvons aider des élèves en panne temporaire en particulier (une matière), mais lorsque cela était visible en maternelle ou au CP ; le collègue me semble le plus souvent aggraver et conforter la situation. » Ces interrogations, ce discours aux accents défaitistes émanent visiblement de professeurs qui reconnaissent se sentir impuissants face à la grande difficulté scolaire.

DES PROFESSEURS QUI MODIFIENT LEURS PRATIQUES ET LES FONT ÉVOLUER

L'exigence d'adaptabilité stimule par contre des professeurs ouvertement combattifs : « Si la nécessité de s'adapter est réelle, l'enseignant doit aussi rester ferme sur ses exigences » ; « l'on ne peut enseigner de nos jours avec des représentations archaïques, même du temps (peu éloigné) de nos

apprentissages », le « renouvellement des pratiques (est) indispensable ». Le souci de l'élève et le devoir de le prendre en charge en motivent d'autres : « Nous n'avons pas le droit de laisser un enfant "sur le bord de la route", sinon son intégration dans notre société deviendra à jamais impossible. » Les professeurs qui se disent combattifs ou dévoués recourent sans doute ceux qui décrivent, avec plus ou moins de précision, les pratiques concrètes qu'ils déploient et font évoluer en faveur de leurs élèves les plus démunis.

Modifier ses pratiques en termes pédagogiques et de contenu

Faire acquérir des méthodes

Des professeurs d'histoire-géographie, dans le but de faire progresser leurs élèves en grande difficulté, s'efforcent d'abord, comme la plupart des enseignants, de leur faire acquérir des méthodes avant d'œuvrer pour leur redonner confiance en l'École ou les inscrire dans une démarche de projet (tableau 4). Mais ils sont plus nombreux à citer l'objectif de faire acquérir des méthodes, en premier (47 % contre 35 % en moyenne) comme en second (33 % contre 26 % en moyenne) choix d'items de réponse.

Une grande partie avoue même minimiser l'importance accordée aux savoirs au détriment de l'acquisition

des méthodes : « la transmission des connaissances me semble désormais moins primordiale que celle des méthodes de travail, d'apprentissage, de réflexion » ; « maintenant il s'agit plus de méthode et de savoir-faire, de rythme que de connaissances à ingurgiter ». « Privilégier la méthode par rapport au fond » revient alors à « l'adaptation des connaissances », à la « définition d'un socle essentiel des savoirs à faire assimiler », ce que d'aucuns vivent comme une rupture par rapport au passé : « ne plus enseigner la discipline comme mes professeurs me l'avaient – il y a déjà longtemps – enseignée » ; « en début de carrière, on veut absolument terminer le programme, on donne beaucoup de devoirs et de savoirs ; aujourd'hui on axe sur les savoirs-faire (analyser, interpréter, produire) et les savoirs-être (être attentif, respect des autres...) ».

Consolider la maîtrise de la langue

Les pratiques évoluent aussi dans le but de consolider la maîtrise de la langue : « ma conception du métier n'a pas été modifiée, par contre dans la façon de l'exercer j'ai davantage fait lire et rédiger les élèves (dans leur ensemble) ». L'objectif prioritaire du travail sur la lecture est d'aider à la compréhension des élèves : « demander aux élèves de relire les consignes afin de mieux les comprendre » ; « lecture des consignes et travail spécifique de la

Tableau 4

Afin de faire progresser vos élèves en grande difficulté scolaire, vous œuvrez principalement pour (en %) :	Histoire-géographie		Ensemble	
	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix	1 ^{er} choix	2 ^{ème} choix
Les faire travailler autrement	13,9	18,7	20,4	22,6
Leur faire acquérir des méthodes	47,2	32,7	34,9	26,4
Les inscrire dans une démarche de projet	12,7	16,9	17,7	18,5
Leur redonner confiance en l'École	23,6	26,6	24,6	23,8
Autre	4,8	3,1	4,8	3,6

lecture (transformer un texte en un croquis) ». La pratique de l'oral semble répondre à des besoins spécifiques : « faire porter plus de travail sur l'écrit ; utiliser l'oral comme moyen d'apprentissage et de mise en valeur de l'élève » ; « prise en compte de ce que "saisit" l'élève en difficulté afin de changer sa perception des choses (je travaille beaucoup à l'oral avec ces élèves pour leur donner une plus grande confiance en eux) » ; « interroger à l'oral plutôt qu'à l'écrit quand on est en présence d'élèves dyslexiques ou dysorthographiques ». Cependant, il semble que la pratique de l'écrit serait plus apte à favoriser le travail en commun des élèves : « mettre l'accent sur la production d'une trace écrite, commune, élaborée par la plupart des élèves. »

Travailler autrement pour intéresser l'élève

La plupart des pratiques déclarées attestent le souci d'innover pour se mettre à la portée de l'élève en difficulté, de capter son attention et d'éveiller son intérêt :

– clarifier, simplifier le contenu du cours : « améliorer la clarté des cours, des consignes écrites » ; « simplifier mon enseignement, en traduire l'essentiel » ; « (...) en simplifiant les modules, en supprimant des thèmes » ; « explications plus simples avec vocabulaire plus abordable, donc malheureusement plus pauvre » ; « cours moins magistraux » ;
 – varier les activités et supports proposés : « utiliser des supports variés pour garder intérêt et motivation, obligation d'organiser plus de séquences de travaux de groupe » ; « varier au maximum les activités et les documents proposés pour s'adapter à tous les types

de difficultés et donner sa chance à chaque élève » ;

– varier le questionnement et contrôler systématiquement les connaissances : « en diversifiant mes questions aux contrôles (alternance de difficultés et de choses très faciles) » ; « vérification plus systématique des notions étudiées (questionnement) » ; « révisions collectives juste avant les contrôles écrits » ;
 – faire intervenir le ludique : « essai de présentation de cours variés plus attractifs, plus ludiques » ; « je raconte beaucoup d'anecdotes pour susciter l'intérêt ; sorties scolaires pour apprendre en dehors du collège ; toujours "avoir la pêche" pour la communiquer aux élèves » ;
 – impliquer l'élève de manière plus concrète :

« impliquer plus concrètement les élèves et les grandir à leurs propres yeux ; les responsabiliser pour les mettre en confiance » ; « faire travailler de manière plus autonome, en groupe ou en pédagogie différenciée » ; « essayer au maximum de faire travailler, réagir les élèves lors de l'étude d'un document ou pour réaliser la trace écrite, les supports, les activités donner des outils aux élèves pour travailler chez eux. Des élèves peuvent expliquer, guider un élève à trouver la réponse » ;

– intéresser l'élève, le projeter dans l'avenir :

« l'objectif n'est pas de terminer le programme mais de cibler des points d'intérêts des élèves pour qu'ils retrouvent leur place dans le système scolaire » ; « ne plus seulement "enseigner pour faire apprendre" mais pour faire aimer (soi-même ou le cours) et se projeter dans le futur ».

Il est aussi question de « travailler le projet personnel de l'élève », d'instaurer des « contrats individualisés de

progression » ou de « considérer la classe comme un groupe dans lequel s'exerce une dynamique collective permettant de progresser ensemble ».

Modifier ses pratiques en termes relationnels

Si l'enseignant qui change ses pratiques établit parfois un rapport différent avec l'élève en situation d'échec, 31 % affirment que d'être confronté à la grande difficulté conduit à réserver « une place de plus en plus grande au travail relationnel » avec ce type d'élève : « le professeur doit avoir un rapport humain avec l'élève en difficulté, l'encourager lorsqu'il y a des progrès, mêmes infimes. J'essaie de le faire et d'être à l'écoute ». Les problèmes et les besoins sont perçus avec acuité : « naturellement, on ne peut rester insensible à toutes ces souffrances ; on adapte, on relativise, on se dit que ne pas ennuyer les élèves est déjà un premier pas » ; « on essaie de répondre le plus possible aux besoins du jeune. On essaie de créer des petits "liens" ». L'expérience peut être vécue de manière positive : « Le fait d'être confronté chaque année à quelques cas d'élèves en grande difficulté a sûrement développé ma capacité d'écoute envers ces élèves (et les autres), m'a sensibilisé à la souffrance de ces élèves (...) qu'il est inacceptable de laisser sur "le bord du chemin", m'a enfin interpellé sur mes propres méthodes pédagogiques ».

Soucieux de « redonner du courage à l'élève », des professeurs essayent « de toujours valoriser le travail effectué même s'il ne correspond pas à (mes) attentes », « d'instaurer un climat de confiance qui incite les élèves à évoquer leurs difficultés, sans éprouver de honte », de « trouver des situations

de réussite ». Mais tenir compte de l'individualité de chaque élève en difficulté revient à « *individualiser les attentes, les exigences, le suivi* », à « *passer d'une appréhension et d'une gestion générale des difficultés scolaires d'une classe entière, à une prise en compte personnalisée de chaque élève* ». Les conséquences sur les exigences de l'enseignant peuvent être diamétralement opposées : « *regard plus personnalisé sur l'élève, moins d'exigences vis-à-vis de la réussite dans ma matière* » ; « *obligé à apprendre la patience, sans laisser de côté les exigences fondamentales de la vie en groupe et de ma matière* ».

Travailler davantage en commun et décloisonner sa discipline

Pour ceux qui veulent faire évoluer leurs pratiques, la grande difficulté scolaire, parce qu'elle « *demande une vue d'ensemble qui dépasse le cadre de la matière enseignée* », favorise la transdisciplinarité et élargit l'horizon : « *un projet de classe fédératrice pour tous, au niveau de toute l'équipe pédagogique, comme des classes "d'eau", "développement durable", "montagne"...* ». Le rapprochement avec la discipline du français est maintes fois évoqué : « *je m'intéresse de plus en plus aux problèmes généraux d'éducation (vie scolaire en particulier) et je consulte davantage mes collègues d'autres disciplines français et EPS en particulier* » ; « *Je travaille beaucoup plus sur l'expression en collaboration*

Tableau 5

Question ouverte : À votre avis, quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de votre établissement ? (en %)	Histoire-géographie	Ensemble
Dispositifs axés sur des organisations pédagogiques	56,4	59,5
Dispositifs impliquant un travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire	21,2	18,5
Ne sait pas ou pas de réponse	22,4	22

avec les enseignants de français » ; « *le décloisonnement des disciplines et le travail en commun (ex : entre le français et l'histoire-géographie) paraît évident pour avoir une politique efficace de remédiation de la grande difficulté* ». Plus encore, « *un travail en commun de l'équipe pédagogique est indispensable pour dépasser un sentiment d'impuissance quand on est seul* ». Cela en amène d'autres à dépasser le seul cadre pédagogique et s'ouvrir sur l'extérieur, par exemple pour « *rechercher une collaboration plus étroite avec les familles et les intervenants extérieurs (suivi thérapeutique)* ». On remarque que le suivi de l'élève en difficulté n'est pas absent des préoccupations.

À la question de savoir quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de leur établissement, les professeurs d'histoire-géographie réagissent de manière proche de la moyenne et confirment leur volonté d'ouverture : ils ont un peu moins tendance à proposer des dispositifs axés sur des *organisations pédagogiques* (56 % contre 60 %) et un peu plus à proposer des dispositifs impliquant un *travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire* (21 % contre plus de 18 %) (tableau 5). Ils apprécient donc de collaborer avec d'autres collègues au sein de l'équipe pédagogique et voient dans ce partage du travail un aspect

important du changement de leurs pratiques. Le souhait réitéré du décloisonnement de leur discipline avec celle du français corrobore leur propension à souligner le manque de bases de cette langue chez les élèves en grande difficulté.



Les professeurs d'histoire-géographie témoignent, par leur désir de joindre leurs efforts et de travailler ensemble pour ne laisser aucun élève à l'écart, que pour eux la solidarité n'est pas un vain mot. Leurs opinions, parfois contrastées, sont à resituer dans un contexte d'ensemble assez cohérent, puisqu'ils sont aussi les plus nombreux à affirmer vouloir *combattre* ou *se dévouer* pour lutter contre un phénomène qu'ils jugent avant tout *inacceptable* et dont ils attribuent principalement l'origine à *l'environnement* social et familial de l'élève. La plupart sont manifestement investis des valeurs que la discipline qu'ils enseignent les incite à transmettre : donner leurs chances à ceux qui au départ en ont été privés, refuser la fatalité de l'échec et de l'inégalité. ■