les

dossiers

Enseignement scolaire

Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants

Année scolaire 2005-2006

182 [mars 2007]

ministère
éducation
nationale
enseignement
supérieur
recherche

les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Daniel VITRY**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **Chi-Lan DO**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants

Année scolaire 2005-2006

Chi-Lan DO
avec la participation de François ALLUIN

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Remerciements

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance remercie de leur contribution :

Madame Anne-Marie BARDI, IGEN Groupe Mathématiques

Monsieur Jean FERRIER, IGEN Groupe Enseignement primaire, ancien Directeur des écoles

Monsieur André HUSSENET, IGEN Groupe Etablissement et vie scolaire

Madame Viviane BOUYSSE, IGEN, ancien Chef du Bureau des écoles - DESCO A1

Madame Martine JOBERT, IA-IPR Anglais

Madame Catherine KLEIN, IA-IPR Lettres

Madame Martine PROUILLAC, IA-IPR Histoire-géographie

Madame Marilyne REMER, Chargée d'études au Bureau des Collèges - DESCO A2

Monsieur Jean-Yves ROCHEX, Professeur en Sciences de l'Education - Université Paris VIII – Vincennes Saint-Denis.

L'étude a pu être menée à bien grâce au concours des enseignants du premier et du second degré qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires.
Qu'ils en soient également remerciés.

L'enquête réalisée dans le cadre de l'étude a fait l'objet d'une déclaration à la Commission nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL). Elle est couverte par le secret statistique qui garantit l'anonymat des déclarations et du traitement.

AVANT-PROPOS

Il est certes opportun de s'interroger sur la grande difficulté scolaire au moment où est mis en oeuvre le plan de relance de l'éducation prioritaire, mais il est inhabituel de l'aborder par la perception qu'en ont les enseignants.

C'est par son étendue et par son ancrage dans la durée que les enseignants distinguent la grande difficulté scolaire des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves au quotidien. Et ils jugent que le risque peut intervenir très précocement dans la scolarité des enfants.
Par delà les outils d'évaluation, dont ceux de la DEPP, qui leur permettent d'identifier les difficultés d'ordre cognitif, absence de maîtrise des apprentissages de base à l'école élémentaire, faibles taux de réussite aux évaluations au collège, les enseignants repèrent très vite les signes de la grande difficulté scolaire chez leurs élèves. Ils disent être rapidement alertés par l'hyperactivité de l'un ou l'apathie d'un autre, l'isolement ou le mal-être manifeste. Dès lors, le manque de bases solides, le retard accumulé, des difficultés de compréhension empêchent l'élève de suivre le niveau et le rythme des apprentissages proposés et contribuent à l'isoler toujours davantage.

L'étude permet d'entrer plus avant dans ce que font au quotidien les enseignants pour aider les élèves en grande difficulté : ils insistent beaucoup, avant même de leur faire acquérir les méthodes et les connaissances leur faisant si fréquemment défaut, sur l'urgence qui est de redonner confiance aux élèves, de valoriser leurs progrès et d'être plus à leur écoute.

L'apport tout à la fois le plus inédit et le plus intéressant de cette étude est sans nul doute de montrer que selon leur état d'esprit face au phénomène de la grande difficulté scolaire, les enseignants se structurent en trois groupes d'opinions, de taille sensiblement égale : les « combatifs » jugent le phénomène inacceptable, en attribuent la responsabilité au système scolaire lui-même, et sont conduits à modifier leurs pratiques et leurs relations à l'élève pour y faire face. Les « dévoués » mettent en avant leur sens du devoir et leur souci d'équité entre les élèves et jugent le phénomène plutôt difficile à gérer dans le premier degré et plutôt et ordinaire dans le second. Les « découragés » ressentent un vif sentiment d'impuissance, tendent à abaisser leur niveau d'exigence et sont plus enclins à incriminer l'environnement de l'élève. Par delà les clivages, tous considèrent que le soutien individualisé et l'aide au travail personnel sont les moyens les plus efficaces de faire face.

C'est donc par son souci de la nuance que cette étude apporte un éclairage nouveau sur la grande difficulté scolaire. On retiendra tout particulièrement, en filigrane du discours, que font leur chemin parmi les enseignants, les idées de « penser autrement », de « travailler autrement » pour venir en aide à des élèves dont la souffrance d'être marginalisés et le besoin d'être valorisés sont ressentis par tous, enseignants du premier comme du second degrés. Et le constat de la convergence de vue des uns et des autres n'est pas le moindre des apports de cette étude…

Sommaire

Synthèse 9

Présentation.....15
Objectifs de l'étude
L'échantillon des écoles et des collèges
L'outil d'investigation
Taux de réponses et caractéristiques des répondants
La présentation des résultats

I – Le phénomène de la grande difficulté scolaire 19

A - La grande difficulté scolaire : définitions et champ 19
a - définitions « spontanées » de la grande difficulté scolaire
b - distinction entre difficulté scolaire et grande difficulté scolaire

B - La grande difficulté scolaire en tant que phénomène..... 25
a - un phénomène avant tout « inacceptable »
b – face au phénomène : les « combatifs », les « dévoués», les « découragés »

C - Origines et causes de la grande difficulté scolaire 30
a - les origines de la grande difficulté scolaire
b - les causes perçues comme imputables à l'environnement
c - les causes perçues comme imputables au système scolaire
d - les causes perçues comme imputables à l'élève

D - Les étapes à plus haut risque dans le parcours scolaire 36
a – l'opinion des professeurs des écoles
b – l'opinion des professeurs de collège

II – L'élève en grande difficulté scolaire 43

A – Repérage de l'élève en grande difficulté scolaire 43
a - « un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme un élève… »
b - les signes tangibles associés à la grande difficulté scolaire

B – Représentations de l'élève en grande difficulté scolaire et de ses besoins 45
a - « la grande difficulté scolaire, c'est un élève… »
b - les besoins de l'élève en grande difficulté scolaire

C – Perception de l'évolution des effectifs, du lien avec le genre et l'âge 48
a – l'évolution du nombre des élèves en grande difficulté scolaire
b – l'évolution du nombre de garçons et de filles en grande difficulté scolaire
c - l'âge des élèves et le risque de grande difficulté scolaire à l'école

III – Les traitements de la grande difficulté scolaire et leur efficacité 51

A – Evaluation de la grande difficulté scolaire..... 51
a - les outils pour repérer, analyser et identifier la grande difficulté scolaire
b - les résultats complémentaires nécessaires

B - Identification des domaines de la grande difficulté scolaire 53
a - les disciplines ou domaines où se rencontrent les plus graves difficultés à l'école.
b - les domaines où se rencontrent les plus graves difficultés au collège
c - les compétences les plus difficiles à maîtriser au collège

C – Les traitements de la grande difficulté scolaire 56
a - la prise en charge les élèves en grande difficulté scolaire
b – faire progresser les élèves en grande difficulté scolaire
c – les interlocuteurs privilégiés dans la recherche de solutions

D - Perception de l'efficacité des traitements de la grande difficulté scolaire 60
a – les étapes du parcours scolaire les plus favorables
b - les mesures préventives jugées les plus utiles
c – les dispositifs jugés « très » ou « peu » efficaces

IV - L'enseignant et ses pratiques face à la grande difficulté scolaire 63

A – Modification de la conception du métier et de la manière de l'exercer 65
a - le point de vue des professeurs des écoles
b - le point de vue des professeurs de collège

B – Les besoins en matière d'aide et de formation 76
a – aide dont l'enseignant aurait besoin pour être plus efficace
b - formation continue : inflexions nouvelles souhaitées

C – Suggestions de pratiques et propositions innovantes 81
a – la prise en charge collective de la grande difficulté scolaire
b – l'adaptation des pratiques et des organisations pédagogiques

Conclusion 91

Annexes

Questionnaire destiné aux professeurs des écoles
Questionnaire destiné aux enseignants de collège

Synthèse

L'aide aux élèves en fonction de leurs difficultés et l'optimisation des conditions de la réussite scolaire sont les principaux enjeux du plan de relance de l'éducation prioritaire, annoncé fin 2005. La participation des acteurs concernés est bien entendu essentielle et leur degré d'implication est lié aux représentations que les uns et les autres se font de la grande difficulté scolaire, de son impact sur leurs pratiques et des remèdes qu'ils envisagent.

Une étude réalisée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) dans le courant de l'année scolaire 2005-2006 a permis d'interroger un échantillon d'enseignants des premier et second degrés sur leurs représentations de la grande difficulté scolaire et de l'efficacité des traitements proposés, ainsi que sur l'évolution constatée et souhaitée des pratiques et organisations pédagogiques déployées. L'objectif n'était pas d'aboutir à une définition de la grande difficulté scolaire, mais de rendre compte des perceptions de ce phénomène, éventuellement de faire émerger soit des ressemblances se référant à des représentations communes, soit des différences pouvant s'expliquer par les niveaux d'enseignement pratiqués à l'école ou les disciplines enseignées au collège.

Le recueil des données sur le mode déclaratif, à l'appui de questionnaires écrits comportant une trentaine de questions fermées, semi-fermées et ouvertes, a concerné 384 professeurs des écoles répondant pour les trois niveaux du CP, CE2 et CM2, et 1038 professeurs de collège de six disciplines (français, histoire-géographie, langue vivante, mathématiques, technologie, éducation physique et sportive) répondant pour les quatre niveaux de classe de la sixième à la troisième.

On constate une réelle convergence des représentations de la grande difficulté scolaire au sein de deux populations habituellement perçues comme différentes de par leur formation, leur champ d'activité et leur pratique quotidienne. Confirmant en quelque sorte une identité commune, les enseignants du premier comme du second degré réagissent souvent de la même façon ou manifestent, plutôt que de nettes divergences, des tendances différentes à l'intérieur de mêmes groupes d'opinions. L'étude répond visiblement à un besoin de s'épancher sur un thème crucial et urgent, qui dérange et bouscule les mentalités, mais il faut être attentif au fait que les représentations mises en évidence dans le cadre de cette étude aient pu être influencées par la connotation négative véhiculée par le mot « difficulté ».

La grande difficulté scolaire et ses causes

Ni le genre, ni l'ancienneté ou le grade des enseignants ne semble jouer de rôle probant dans leurs représentations de la grande difficulté scolaire, mais certaines caractéristiques de niveau et de discipline d'enseignement peuvent influencer les opinions.

L'origine de la grande difficulté scolaire est attribuée par deux tiers environ d'enseignants à *l'environnement* (69,5 % des professeurs des écoles et 63,5 % des professeurs de collège), ensuite à *l'organisation du système scolaire* (16,7 % des professeurs des écoles, 26,4 % des professeurs de collège) ; une minorité seulement l'attribue à *l'élève en tant qu'individu* (8 % des professeurs des écoles, 11,7 % des professeurs de collège). Les plus nombreux à désigner *l'environnement* comme étant à l'origine de la grande difficulté scolaire sont les professeurs des écoles en charge du CM2 (74,3 %), et au collège les professeurs d'EPS (73,4 %) et d'histoire-géographie (66,6 %) ; les professeurs de lettres ont plutôt tendance à citer l'*organisation du système scolaire* (33,1 %).

Dans leur ensemble, les enseignants désignent comme principal facteur environnemental *l'absence d'intérêt des familles* ; parmi les causes liées à l'organisation du système scolaire, *l'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté* leur paraît la plus préjudiciable, tandis que le *manque de bases solides* est perçu le plus déterminant chez l'élève à l'origine de sa propre difficulté scolaire.

L'appartenance de l'enseignant à un établissement situé ou non en ZEP n'a pas de rôle significatif sur ses opinions, sauf en ce qui concerne précisément l'origine que les professeurs de collège imputent à

la grande difficulté scolaire : parmi ceux qui désignent *l'environnement* (63,5 % en moyenne) les professeurs de collèges situés en ZEP sont sur-représentés (73 %) par rapport aux professeurs des collèges non situés en ZEP (62,4 %) ; en revanche parmi les professeurs de collège désignant *l'organisation du système scolaire* (26,4 % en moyenne), ceux qui enseignent en ZEP sont sous-représentés (18,8 %) par rapport aux autres (27,4 %).

La similitude des définitions spontanées de la grande difficulté scolaire par les enseignants pris dans leur ensemble n'empêche pas une différenciation due au niveau et aux contenus des apprentissages à inculquer :

- les professeurs des écoles mentionnent en premier *l'incapacité de l'élève à suivre la classe*, c'est-à-dire entrer dans les apprentissages, progresser (43,5 %), avant de détailler les *compétences de bases non acquises* (26,9 %), les *manques* (12,2 %) et *difficultés de compréhension* (9,6 %) ; les professeurs en charge du CP sont les plus nombreux à relever *l'incapacité de l'élève à suivre la classe* ;

- les professeurs de collège décrivent plus souvent les *manques* qui affectent l'élève mais sans mettre à part ses difficultés de compréhension (35,5 %), juste avant d'évoquer *l'incapacité à suivre la classe* (31,7 %), les *compétences non acquises* (24,3 %) ; les professeurs de mathématiques sont les plus nombreux à préciser les *manques* qui font défaut à l'élève.

Pour faire la distinction entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire, près de la moitié des enseignants (48,9 % des professeurs des écoles, 46,9 % des professeurs de collège) prennent en compte *l'installation des difficultés dans la durée* plutôt que leur *étendue* ou *gravité*, ce qui semble signifier qu'ils privilégient le rapport à la norme qu'est la progression du groupe classe.

L'élève en grande difficulté scolaire

L'élève en grande difficulté est aussi perçu de façon semblable dans le premier et le second degrés : en dépit de différences d'âge (allant de 6 ans au CP à 14, 15 voire 16 ans en troisième), les mêmes manques sont constatés dans les mêmes domaines. Pour revenir aux causes, liées à l'élève, de la grande difficulté scolaire, le *manque de bases solides* constaté par une majorité d'enseignants, tout comme le *retard accumulé* (45,8 % des professeurs des écoles et 56,5 % des professeurs de collège), sont inséparables de *difficultés de compréhension* (55,4 % et 55,7 %) relevées notamment dans le domaine de la *lecture* et le déchiffrement des *consignes*. À tel point que la *compréhension* et *l'expression écrite* sont signalées comme les compétences transversales faisant le plus souvent défaut aux élèves en grande difficulté, dans pratiquement toutes les disciplines et à tous les niveaux de la scolarité. Par ailleurs, *l'absence de méthode de travail* est citée plus souvent par les professeurs de collège (35 % contre 18,7 % des professeurs des écoles la jugent « souvent » déterminante) qui se montrent ainsi cohérents avec leur objectif primordial de *faire acquérir des méthodes* aux élèves en grande difficulté.

L'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité de ces élèves sont pour une majorité d'enseignants les premiers signes tangibles de la grande difficulté scolaire (53,6 % des professeurs des écoles, 46,3 % des professeurs de collège) ; en second lieu les professeurs des écoles citent *l'apathie, l'isolement, le repli sur soi* (42,1 %) que les professeurs de collège retiennent aussi (34,2 %), mais un peu moins que *l'absentéisme chronique ou épisodique non justifié* (37,6 %) ou *les manquements graves et répétés aux règles* (36,1 %).

De manière globale, les enseignants s'accordent à caractériser l'élève en grande difficulté scolaire par son *incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif* et ce, selon trois degrés *: l'élève qui a du mal à s'adapter au système*, *l'élève non adapté au système, l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté.* Les enseignants sont également sensibles au *manque ou à l'absence de motivation, à la perte de l'intérêt et du sens de venir à l'Ecole, à une rupture de communication conduisant à la marginalisation et à l'isolement, au « mal-être »* et ils pensent, en majorité, que ce dont l'élève en grande difficulté *aurait le plus besoin, en dehors d'une prise en charge scolaire,* est *retrouver l'estime de soi* (43,2 % des professeurs des écoles, 44,8 % des professeurs de collège) et *avoir confiance* (27 % et 25,8 %).

Interrogés sur leur perception du nombre d'élèves en grande difficulté dans leur établissement scolaire, davantage de professeurs des écoles (46,3 %) estiment que ce nombre est resté constant depuis ces cinq dernières années, de même que le nombre d'élèves garçons et filles concernés, alors les professeurs de collège le voient en augmentation (44 %), notamment celui des garçons (39,7 % contre 27 % qui disent que le nombre de filles s'est accru). La situation sur le terrain est donc perçue de manière plus sombre par les enseignants du second degré.

La perception des risques et de la prévention de la grande difficulté scolaire

Les enseignants dans leur ensemble perçoivent avec acuité la précocité des risques de la grande difficulté scolaire et considèrent que les mesures de prévention doivent intervenir avant même l'entrée au collège, et notamment à l'étape de l'entrée en cours préparatoire.

L'étape du parcours scolaire à laquelle les élèves seraient les plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire est celle de *l'entrée du CP* selon 51,8 % des professeurs des écoles, parce que, outre la mise en place des apprentissages de base, la pression sur l'élève s'accentue et lèse celui dont le soutien familial fait défaut. De leur côté, 49,9 % des professeurs du second degré désignent le palier *avant le collège* plutôt que telle ou telle étape du collège, ce qui semble une manière de minimiser leur rôle dans l'évitement du risque ; leurs arguments diffèrent cependant de ceux des professeurs des écoles, car en plus de mentionner l'importance de l'acquisition des fondamentaux, ils disent que la famille joue encore un rôle positif auprès des élèves du premier degré, alors que dans le second degré les difficultés déjà installées ne peuvent que s'aggraver ou s'amplifier, empêchant les lacunes de se combler ; autres dissemblances, les professeurs de collège désignant *l'entrée en sixième* (29,7 %) parlent *d'exigences accrues, de nouveaux rythmes et d'une organisation différente du travail,* tandis que les professeurs des écoles qui citent ce même palier, *l'entrée du collège* (13,8 %), perçoivent plutôt l'impact de changements jugés déstabilisants comme *la disparition de l'unique maître référant, l'obligation de s'habituer à plusieurs enseignants, de s'adapter à un cadre anonyme et moins sécurisant*…

Confirmant la tendance à penser que tout se joue « avant », 82,9 % des professeurs de collège affirment que par expérience, il leur semble que c'est *avant l'entrée au collège* que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités ; leur donnant implicitement raison, 45,8 % des professeurs des écoles désignent *l'entrée en grande section de maternelle* et aucun *l'entrée au collège.* Ils sont d'ailleurs 40,8 % à indiquer en premier choix, parmi les « mesures préventives » qui leur paraissent les plus utiles, *le repérage des difficultés dès l'école maternelle,* ce qui corrobore bien, aussi, leur discours sur la précocité du risque dans le premier degré ; une proportion comparable de professeurs de collège (39,1 %) mentionne *le repérage des difficultés dès le cycle d'adaptation*, en conformité avec le fait que 29,7 % d'entre eux pensent que la classe de sixième est le palier du collège où l'élève serait le plus exposé au risque de la difficulté scolaire (les autres paliers sont peu mentionnés). Si des représentations plus ou moins subjectives d'une même réalité peuvent exister, les avis se rejoignent sur la nécessité d'une prévention précoce de la grande difficulté scolaire.

Le repérage de l'élève en grande difficulté scolaire

La plupart des enseignants déclarent se servir *d'outils élaborés par eux-mêmes* (37,2 % des professeurs des écoles, 40,4 % des professeurs de collège) pour repérer leurs élèves en grande difficulté scolaire. Ils citent en second lieu les *outils de la DEPP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation*…) plus souvent utilisés par les professeurs des écoles (28,1 % contre 17,6 % des professeurs de collège), probablement parce que les évaluations nationales de CE1, de CE2/6^{è} leur rendent plus familiers et accessibles ces outils.

Les enseignants ont répondu à l'aide d'items adaptés à leur niveau d'enseignement à la question de savoir comment ils repèrent « d'abord » un élève en grande difficulté scolaire. Alors qu'aucun professeur des écoles n'affirme repérer cet élève comme celui qui *obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation,* les professeurs de collège sont un quart (24,9 %) à se prononcer de la sorte. Les professeurs des écoles considèrent avant tout *l'absence de maîtrise des apprentissages de base* (56,5 %) et préfèrent nettement (45,7 % contre 8,5 % des professeurs de collège) disposer de *résultats complémentaires d'autres évaluations* ; 15,3 %, ce qui n'est pas

négligeable, semblent tentés d'agir de manière plus intuitive que formelle, puisque qu'ils disent se fonder sur le constat d'une *mauvaise maîtrise du langage* qui ne nécessite pas d'outil d'évaluation particulier : bref, les professeurs des écoles veulent bien évaluer les élèves en grande difficulté avec leurs propres outils et ceux de la DEPP, ou se fier à leur intuition, mais ils tiennent à avoir d'autres avis ou d'autres éclairages avant de se faire une opinion définitive. De leur côté, un quart des professeurs de collège (24,2 %) se basent aussi sur *l'élève (qui) ne paraît pas s'intéresser aux activités scolaires* ; il y a donc au collège autant de professeurs qui se basent sur le comportement de l'élève en classe que sur les résultats qu'il obtient à divers types d'évaluation proposés dans le cadre de la discipline enseignée.

Les traitements de la grande difficulté scolaire et la perception de leur efficacité

Savoir gérer l'hétérogénéité des niveaux est un besoin récurrent des enseignants mis en présence, au sein de leur classe, d'un ou plusieurs élèves en grande difficulté scolaire qui les obligent d'abord à *tenir compte de leur rythme d'apprentissage* (53,9 % des professeurs des écoles, 31,3 % des professeurs de collège) et à *ajuster leur niveau d'exigence* (53,1 % et 27,7 %), à *modifier la quantité de travail qui leur est demandé,* à *procéder à leurs regroupements.* Les professeurs des écoles, bien que disposant des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), sont aussi plus enclins à adapter leurs pratiques en fonction du profil de ces élèves, de leur rythme et capacité de travail, et en les regroupant si besoin est (8,5 % ne le font « jamais » contre 28,3 % des professeurs de collège), sans doute parce que cela est plus aisé pour un maître seul responsable de sa classe. Tout en faisant état du souci de ne pas négliger les autres élèves, des enseignants décrivent les pratiques qu'ils instaurent pour favoriser les apprentissages des plus faibles : *écourter les séances, traiter des erreurs à fond et de manière positive* dans le premier degré, *simplifier ou clarifier le cours* dans le second degré ; ceux qui veillent à *valoriser les progrès et les réussites* et à *motiver, stimuler l'élève en grande difficulté* le font en variant les supports, en proposant des manipulations concrètes, des activités ludiques, dans le contexte propice d'une *meilleure écoute de l'élève* et d'une *plus grande tolérance* à son égard.

Alors que les professeurs de collège disent œuvrer principalement, afin de faire progresser leurs élèves en grande difficulté scolaire, pour qu'ils puissent *acquérir des méthodes* (34,9 %), cet objectif est partagé, mais dans une moindre mesure, par les professeurs des écoles (28,1 %) qui ont autant à cœur de *redonner à leurs élèves confiance en l'Ecole* (28,3 % contre 24,6 % des professeurs de collège) que de *les faire travailler autrement* (27,8 % contre 20,4 %).

Au regard des dispositifs de remédiation existants, le *soutien individualisé* et *l'aide au travail personnel* sont perçus comme les « plus efficaces » (le premier par 89,8 % des professeurs des écoles et 86,7 % des professeurs de collège, le second par respectivement 79,6 % et 73 %) ; les professeurs des écoles citent ensuite la *consolidation* (74,4 %) juste avant *le recours au RASED* (72,4 %) ; en revanche, 63 % des professeurs de collège mentionnent *l'orientation précoce des élèves en difficulté dans des structures particulières* et ils sont 57 % à évoquer des dispositifs tels que la *consolidation*, *l'alternance*, les *regroupements transitoires*. Les professeurs des écoles ont donc à l'égard du dispositif de *consolidation* une meilleure image d'efficacité que les professeurs de collège. Parmi les dispositifs jugés les « moins efficaces », le *redoublement* rallie le maximum de suffrages, plus encore chez les professeurs de collège (83,8 %) que des écoles (62,5 %). Il est clair que dans l'ensemble, les enseignants estiment plus efficace d'accompagner et de soutenir eux-mêmes les élèves en grande difficulté, ce qui corrobore le besoin qu'expriment la plupart d'avoir une *aide pour élaborer des réponses adaptées aux besoins des élèves* (71 % de professeurs des écoles, 53,2% de professeurs de collège).

La prise en charge collective de la grande difficulté scolaire nécessite un travail de concertation loin d'être habituel sur le terrain, même et surtout pour ceux qui l'appellent de leurs vœux et pensent qu'une plus grande fluidité entre les cycles (à l'école), ou une meilleure disponibilité de tous les enseignants autour de l'élève au collège, est primordiale. Montrant que l'apport des réseaux d'aide leur est indispensable, 58,3 % des professeurs des écoles disent rechercher « systématiquement » des solutions avec des *membres du RASED* avant de solliciter la *direction de leur école* (52,8 %), d'*autres maîtres* ou *des parents d'élèves* (45,8 %) ; les enseignants de collège, quant à eux, se tournent essentiellement vers le *professeur principal* (67,7 %) et vers les *parents d'élèves* (49,9 %). On remarque que la participation de ces derniers est incontournable, tout comme leur *absence*

d'intérêt pour le travail de l'élève est perçue comme la source primordiale des difficultés de l'élève ; d'ailleurs leur rôle, plus important –et pesant- que prévu, amène parfois l'enseignant à modifier sa conception du métier et à englober la *communication avec les familles* dans ses besoins de formation.

Les besoins en matière d'aide et de formation

Si l'*aide pour interpréter les résultats de l'évaluation des élèves* paraît moins prioritaire (3 à 5 % de réponses) que d'autres aides (principalement celle pour élaborer des réponses adaptées aux besoins des élèves), *l'utilisation des outils d'évaluation et leur interprétation* fait tout de même partie des besoins en formation continue parce que, pour ceux qui en font état, le repérage est intimement lié à la remédiation ; dans le second degré, s'exprime en plus le besoin d'*« apprendre à évaluer les progrès plutôt que les performances »* ainsi que la nécessité d'une approche plus disciplinaire de la question.

La nécessité d'être formé à la remédiation se fait nettement entendre au travers du souhait réitéré d'une formation initiale (en IUFM) et continue moins théorique, « *plus pratique* », « *proche du terrain* », reposant sur des « *études de cas* » ; les enseignants veulent acquérir d'une manière plus concrète des « *techniques de l'enseignement spécialisé »* afin d'améliorer la situation d'enseignement/apprentissage en classe. Le besoin, répété, de *« pistes de remédiation »* (dans le premier degré), de « *stratégies* », de « *méthodes qui marchent* », voire de « *trucs* » utiles (dans le second degré) va dans ce sens.

Tandis que certains se plaignent de cumuler leur tâche d'enseignant avec celles d'éducateur, de psychologue, de travailleur social, nombreux sont ceux qui affirment nécessaire de se rapprocher de « *toutes les structures d'aide gravitant autour de l'enfant : psychologues, CMP, orthophonistes, assistantes sociales…) »* et de bénéficier d'une formation à la psychologie et psychopathologie (en particulier dans le domaine des troubles du langage) de l'enfant et de l'adolescent.

La conception du métier d'enseignant face à la grande difficulté scolaire

Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire est un facteur de changement pour huit enseignants sur dix. Parmi eux, 46,8 % des professeurs des écoles disent avoir modifié leurs méthodes ou pratiques enseignantes et 18 % leur relation à l'élève, tandis qu'une même proportion de professeurs de collège ont modifié leurs méthodes et leur relation à l'élève (34 % et 32,4 %) ; des enseignants en proportion presque identique, 12 % à l'école et 13,9 % au collège, admettent avoir baissé leur niveau d'exigence ou modifié de manière négative l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou de leur métier.

Selon l'état d'esprit qu'ils déclarent éprouver face au phénomène de la grande difficulté scolaire et la manière dont ils font évoluer leurs pratiques, les enseignants des premier et second degrés peuvent se structurer en trois groupes d'opinions, de taille sensiblement égale :

- ceux qui éprouvent un sentiment de « combativité et de défi » (33,5 % des professeurs des écoles, 30,1% des professeurs de collège) face à un phénomène qu'ils jugent le plus souvent *inacceptable* et qui les conduit à ajuster leur niveau d'exigence en *modifiant leurs méthodes et pratiques* ou *leur relation à l'élève* : on y trouve davantage de maîtres de CP et de professeurs de lettres, d'histoire-géographie et d'EPS ;

- ceux qui mettent en avant leur « sens du devoir et souci d'équité envers l'élève » (31,7 % des professeurs des écoles, 31 % des professeurs de collège) affrontent un phénomène jugé plutôt *difficile à gérer* dans le premier degré, plutôt *ordinaire* dans le second degré ; parmi eux se trouvent un peu plus de maîtres de CE2 et CM2, mais dans l'ensemble, leurs pratiques face à la grande difficulté scolaire ne diffèrent pas de celles de la moyenne des enseignants.

- ceux qui ressentent une impression « d'impuissance, isolement ou fatalisme » (29,6 % des professeurs des écoles, 33,1 % des professeurs de collège) devant un phénomène perçu comme *inéluctable* et ont davantage tendance à *baisser leur niveau d'exigence* ; dans ce groupe figurent un peu plus de professeurs de mathématiques et de langue vivante.

De manière générale, les professeurs de collège, lorsqu'ils expriment spontanément des sentiments négatifs, rendent plus souvent l'élève responsable de son échec, ou dénoncent un *manque de moyens* ou un dysfonctionnement du système éducatif, alors que les professeurs des écoles sont plus enclins à se *remettre en cause* eux-mêmes et à *dévaloriser le travail* qu'ils accomplissent auprès de l'élève en grande difficulté.

Les suggestions pour remédier à la grande difficulté scolaire

Paraissant relativement bien informés des dispositifs qui existent pour lutter contre l'échec scolaire, une majorité d'enseignants suggèrent de favoriser le travail en équipe ou des organisations pédagogiques nouvelles, mais ont tendance à ne considérer comme innovant que ce qui n'est pas encore mis en place au sein de leur établissement ou ce qu'eux-mêmes n'ont pas encore initié : en plus de propositions visant à a*lléger les effectifs des élèves* ou *accroître les moyens en personnels* (notamment en maîtres supplémentaires à l'école), de nombreuses suggestions prônent une *organisation différente du temps scolaire,* avec davantage de souplesse dans les horaires pour *s'adapter au rythme d'apprentissage* des élèves en grande difficulté, avec une *prise de la distance avec les contenus d'enseignement et les programmes*, au collège plus souvent qu'à l'école.

En fait, qu'il se déclare « combatif » ou « fataliste » face à la grande difficulté scolaire, chaque enseignant a son idée sur la question et l'on constate que fait son chemin l'idée de « *penser autrement* », de « *travailler autrement* » pour venir en aide à des élèves dont la souffrance d'être marginalisés et le besoin d'être valorisés sont ressentis par tous.

***

De toute évidence, l'enseignant confronté à l'élève en grande difficulté scolaire vit un double et inconfortable paradoxe : il voudrait prendre lui-même cet élève en charge sous peine de se sentir coupable d'abandon, et il voudrait pouvoir apporter des réponses appropriées aux besoins multiples de cet élève sous peine de se sentir incompétent. En même temps, il est conscient qu'il ne pourra venir seul à bout de la grande difficulté scolaire. Ces représentations sont perceptibles dans le premier et dans le second degré, comme si les enseignants réagissaient en fonction d'une appartenance professionnelle, d'une "culture commune" qui unifient un discours globalement très normatif.

Présentation

« Les représentations par les enseignants de la grande difficulté scolaire » ont fait l'objet d'une étude inscrite au programme de travail 2005 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), conduite par le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations (DEPP B4).

Un groupe d'experts, composé d'Inspecteurs généraux de l'éducation nationale, d'IA-IPR de disciplines différentes, de représentants de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) ainsi que d'un universitaire, a participé à la réflexion préalable de cadrage des objectifs et de mise au point de l'outil d'investigation. Le présent rapport est le résultat de cette étude.

Objectifs de l'étude

L'étude réalisée par la DEPP s'inscrit pleinement dans les priorités de relance de l'éducation prioritaire annoncée à la fin de l'année 2005 et destinée à aider avec davantage d'efficacité tous les élèves en difficulté, où qu'ils se trouvent. Constitués à cet effet, les « réseaux ambition-réussite » prennent en compte les écoles et collèges qui accueillent les élèves confrontés aux plus grandes difficultés scolaires et sociales.

Or, l'implication de chacun des acteurs concernés dans tout dispositif de lutte contre l'échec scolaire est une des conditions essentielles de son efficacité. Placés en première ligne, les enseignants se devaient d'être interrogés sur leurs représentations de la grande difficulté scolaire dont dépendent précisément leur adhésion aux dispositifs envisagés au sein du système éducatif et leur volonté de s'investir. Une connaissance plus approfondie du regard qu'ils posent sur leurs élèves en grande difficulté, des pratiques et organisations qu'il jugent appropriées, devrait contribuer à améliorer la qualité des réponses concrètes à apporter à ceux qui en ont le plus besoin.

Fondée sur une interrogation à grande échelle, l'étude de la DEPP a ainsi pour objectif de faire émerger les représentations actuelles des enseignants du premier et du second degrés sur la grande difficulté scolaire, au travers de ces aspects :

- définitions et délimitation du champ, origines et causes de la grande difficulté scolaire ;
- désignation des étapes à plus haut risque ;
- perception de l'élève et des signes tangibles de sa grande difficulté scolaire ;
- repérage et caractérisation des difficultés, identification des besoins des élèves, prise en charge ;
- appréciation de l'efficacité des traitements de la grande difficulté scolaire :
- conception du métier d'enseignant et de la façon de l'exercer face à la grande difficulté scolaire.
- souhaits d'accompagnement et de formation, suggestions de dispositifs novateurs.

L'échantillon des écoles et des collèges

L'étude a été menée sur la base de deux échantillons d'écoles primaires et de collèges publics et privés, métropolitains et d'Outre-Mer, représentatifs au niveau national. Le parti a été volontairement pris de ne pas privilégier les zones dites sensibles du territoire ; environ 8 % des écoles de l'échantillon et 13 % des collèges sont situés en ZEP.

- Un échantillon représentatif de 600 écoles a permis de solliciter 600 enseignants du premier degré répartis sur les trois niveaux suivants : un tiers en cours préparatoire (CP), un tiers en cours élémentaire 2è année (CE2), un tiers en cours moyen 2è année (CM2) : soit 200 enseignants de chaque niveau.

- Un échantillon représentatif de 1200 collèges a permis de solliciter 1200 enseignants du second degré de six disciplines différentes (français, histoire-géographie et éducation civique, langue vivante étrangère, mathématiques, technologie, éducation physique et sportive), soit 200 enseignants de chaque discipline, répondant pour les quatre niveaux de classe, de la sixième à la troisième.

L'outil d'investigation

Deux questionnaires écrits à remplir sur le mode déclaratif, l'un destiné aux professeurs des écoles, l'autre aux professeurs de collège (voir annexes) ont été bâtis sur le même modèle, avec une majorité de questions communes, fermées, semi-fermées et ouvertes.

Les questionnaires ont été envoyés dans les écoles et collèges au début du mois d'octobre 2005, sous couvert des directeurs d'écoles et des principaux de collèges chargés de les transmettre à des enseignants désignés de manière aléatoire, selon une clé fournie par la DEPP.

Le retour des questionnaires s'est fait sous enveloppe individuelle, garantissant ainsi l'anonymat des répondants. Une relance par courrier a été effectuée à la fin du mois de novembre 2005 auprès des écoles et des collèges dont un ou deux enseignants n'avaient pas répondu à cette date.

Taux de réponses et caractéristiques des répondants

Le taux de réponses des professeurs des écoles est de 64 %, ce qui correspond aux taux de retours habituels compte tenu du contexte de grève administrative des directeurs d'écoles. La répartition des trois niveaux d'enseignement sollicités (CP, CE2 et CM2) est tout à fait homogène.

Répartition des niveaux d'enseignement des professeurs des écoles	**Nombre**	**%**
Cours préparatoire (CP)	134	34,9
Cours élémentaire 2è année (CE2)	122	31,8
Cours moyen 2è année (CM2)	128	33,3
TOTAL	384	100 %

Le taux de réponse des professeurs de collège au questionnaire est de 86,5 %, taux qui témoigne d'un intérêt manifeste pour l'étude, confirmé par l'ajout de commentaires de satisfaction quant au thème de l'enquête. Les taux de réponse aux questions ouvertes sont exceptionnellement élevés.

Par précaution méthodologique, ces enseignants ont été invités à répondre pour un niveau de classe déterminé, afin d'assurer la répartition la plus homogène possible des niveaux sur l'ensemble des collèges de l'échantillon. Les enseignants des six disciplines sollicitées sont représentés à part égale, avec une très légère prédominance des professeurs de lettres.

Répartition des disciplines principales enseignées par les professeurs de collège	**Nombre**	**%**
Français	190	18,3
Histoire-géographie, éducation civique	165	16,0
Langue vivante étrangère	171	16,4
Mathématiques	172	16,5
Technologie	167	16,1
Education physique et sportive	173	16,7
TOTAL	1038	100 %

La population des professeurs des écoles est dans l'ensemble plus jeune, plus novice professionnellement et plus féminisée que celle des professeurs de collège, ce qui correspond à la structure nationale.

Les uns comme les autres ont bénéficié en majorité d'une formation initiale poussée, puisque 70,2 % des professeurs des écoles déclarent avoir étudié « trois ans ou plus après le baccalauréat » et que 81,3 % des professeurs de collège ont le grade de certifiés de l'enseignement secondaire.

Les caractéristiques des enseignants ont été croisées systématiquement avec la plupart des réponses aux questionnaires.

Âge des enseignants (%)	**ECOLE**	**COLLEGE**
23 à 33 ans	33,5	26,4
34 à 44 ans	33,4	29,6
45 à 63 ans	33,1	44,0
Genre (%)		
Homme	22,1	36,8
Femme	77,6	62,5
Nombre d'années d'études après le baccalauréat (%)		
1 an	6,2	-
2 ans	20,3	-
3 ans	29,1	-
4 ans ou plus	41,1	-
Grade (%)		
Agrégé(e)	-	4,0
Certifié(e) et assimilé(e)	-	81,3
Adjoint(e) ou chargé(e) d'enseignement	-	5,3
Autre *(préciser)*	-	8,2
Nombre de rentrées scolaires effectuées (%)		
1 à 10 rentrées	44,7	34,5
11 à 20	25,2	26,8
21 à 30	19,2	22,9
31 à 43	10,9	15,8
Nombre d'années scolaires dans l'établissement (%)		
1 à 10 ans	76,8	65,9
11 à 20	15,1	16,4
21 à 33	8,1	15,2
34 à 41	-	2,5

La présentation des résultats

Toutes les données chiffrées figurant dans les tableaux sont traduites en pourcentage.

La formulation exacte des énoncés cités (« *en italiques* ») en réponse aux questions ouvertes a été respectée afin d'apprécier le plus finement possible les perceptions, conceptions et représentations du répondant, sachant que l'on est toujours dans le domaine du déclaratif.

La présentation des résultats permet une confrontation permanente des données recueillies à partir des deux échantillons constitués. L'objectif n'est pas d'établir une comparaison systématique des réponses des deux populations interrogées, mais de faciliter le constat de ressemblances ou différences des représentations de la grande difficulté scolaire, et de tenter de les expliquer le cas échéant.

I – Le phénomène de la grande difficulté scolaire

La grande difficulté scolaire n'est pas simple à circonscrire tant ses causes paraissent multiples et indissociables[1]. Les définitions de ce phénomène varient selon qu'il est fait référence à l'élève en tant que personne, ou à une norme institutionnelle. Afin de saisir au plus près les représentations des enseignants à cet égard, ils ont été invités, dès l'ouverture du questionnaire, à définir spontanément « la grande difficulté scolaire » par le biais d'une question ouverte sans indication susceptible de les influencer. D'autres questions relatives au champ, à la réalité et aux causes de la grande difficulté scolaire, sont semi-fermées, donnant la possibilité d'exprimer sa propre opinion en dehors de l'éventail proposé. Ces procédés, qui ont permis d'engranger un volume important de réponses libres, ne garantissent absolument pas que certaines ne soient pas une reprise d'items du questionnaire.

A - La grande difficulté scolaire : définitions et champ

a – définitions « spontanées » de la grande difficulté scolaire

À l'image de la complexité du phénomène, les définitions « spontanées » de la grande difficulté scolaire sont rarement univoques. Les enseignants du premier et second degrés la définissent à l'aide de mots ou concepts qui correspondent à des profils de difficultés propres au niveau d'âge de leur public d'élèves, aux contenus d'apprentissages que ces derniers sont tenus de maîtriser. On remarque la bipolarité de forme des définitions qui caractérisent soit la situation d'échec : « *c'est un retard*… », « *c'est une impossibilité à…* », soit l'élève en tant que sujet ou acteur : « *c'est un élève qui…* », « *un enfant qui*… ». Le choix des citations rapportées veut ici refléter la diversité des approches, bien que leur codage n'ait pris en compte que le thème ou contenu, et en cas de thèmes multiples, le critère dominant ou mentionné en premier.

Le tableau 1, regroupant des types de réponses proches, met en évidence la similitude globale des définitions, avec cette différenciation due au niveau des apprentissages à inculquer :

- les professeurs des écoles mentionnent en premier *l'incapacité de l'élève à suivre la classe*, c'est-à-dire entrer dans les apprentissages, progresser (43,5 %), avant de détailler ses *compétences de bases non acquises* (26,9 %), ses *manques* (12,2 %) et ses *difficultés de compréhension* (9,6 %) ;
- les professeurs de collège décrivent plus souvent les *manques* qui affectent l'élève mais sans mettre à part ses difficultés de compréhension (35,5 %), juste avant d'évoquer son *incapacité à suivre la classe* (31,7 %), puis ses *compétences non acquises* (24,3 %) ;
- pour tous, les définitions axées sur *l'influence conjuguée de plusieurs facteurs notamment environnementaux*, sont peu fréquentes (environ 5%).

Tableau 1 : ensemble des enseignants

***Question ouverte* : Comment l'enseignant définit spontanément la grande difficulté scolaire (en %) :**	**ECOLE**	**COLLEGE**
Incapacité de l'élève à suivre la classe	**43,5**	31,7
Incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences de base	26,9	24,3
Comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits	12,2	**35,5**
Incapacité ou graves difficultés de compréhension	9,6	
Influence conjuguée de plusieurs facteurs, notamment environnementaux	3,9	5,4
Ne sais pas ou non réponse	3,9	3,1
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège	*100 %*	*100 %*

1. Cf. le rapport n° 13, novembre 2004, établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole sur *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire* (André Hussenet, en collaboration avec Philippe Santana).

- Comment les <u>professeurs des écoles</u> définissent la grande difficulté scolaire :

La grande difficulté scolaire se définit, pour près de la moitié d'entre eux, comme « un élève qui… » : des définitions de ce type seront commentées plus loin, dans le chapitre II - L'élève en grande difficulté scolaire (p. 39). Ce qui est le plus souvent évoqué est la *difficulté à suivre la classe* mais plusieurs thèmes qui se recoupent peuvent être abordés à la fois, notamment dans le cas du *manque de compréhension* susceptible d'entraver *l'acquisition des compétences de bases* ; néanmoins cinq types dominants de définitions ressortent :

1) <u>Incapacité de l'élève à suivre la classe</u> (43,5 %) :
L'élève n'est pas en mesure d'entrer dans les apprentissages et de progresser : « *incapacité à suivre une explication et à s'exprimer* », « *impossibilité de suivre avec profit l'enseignement destiné à sa classe d'âge* ». Il peut s'agir d'une difficulté à « *entrer dans n'importe quel type d'apprentissage* » comme d'un « *décrochage progressif de l'élève par rapport aux apprentissages* ». La difficulté à apprendre peut résulter d'une « *inadéquation entre le rythme d'apprentissage de l'élève et le rythme imposé par "le programme" à boucler* ». L'incapacité persiste en dépit des dispositifs ou efforts déployés : « *un élève qui ne possède pas les moyens intellectuels nécessaires pour réaliser les apprentissages : c'est donc un élève qui ne s'en sort pas malgré le soutien qui lui est apporté* » ; « *quoi qu'essaye l'enseignante pour aider l'élève, ce dernier n'y arrive pas* (…), *sentiment énorme d'impuissance mutuelle, déroute totale* ». De ce fait, l'élève « *ne peut plus progresser dans une classe normale »,* ou *« même dans un groupe de besoin* », il « *a du retard partout et n'est plus dans une dynamique de réussite* » ; il a besoin d'une aide adaptée : *« les enfants en grande difficulté scolaire ne sont pas capables (soit à cause d'une déficience ou d'un problème comportemental) de suivre les apprentissages sans une aide adaptée ».* Outre la gravité de la difficulté, l'accent est mis sur son installation dans la durée : « *situation d'échecs permanents dans le parcours scolaire installée depuis plusieurs années* ».

2) <u>Incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences de base</u> (26,9 %) :
Un quart des professeurs des écoles définissent la grande difficulté scolaire par rapport à des compétences de base que l'élève n'a pas la possibilité d'acquérir ou de maîtriser à son niveau de classe : « *ne pas pouvoir acquérir les compétences ou connaissances normales selon l'âge* » ; « *compétences de base non acquises au début du cycle 3 dans leur ensemble* ». Les compétences citées concernent essentiellement la lecture et l'écrit : « *difficultés à lire, ce qui a des répercussions sur tous les apprentissages* » ; *« un élève entrant en 6*^{è} *ne sachant ni lire ni écrire »*, mais aussi les mathématiques : « *une situation d'échec dans les domaines du français et des mathématiques* ».

3) <u>Comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits</u> (12,2 %) :
12,2 % des professeurs des écoles assimilent la grande difficulté scolaire au comportement de l'élève caractérisé par des manques divers : - la motivation : « *absence de motivation* » ; « *l'élève n'arrive plus à être motivé par l'école* » ; - la concentration : « *ne pas pouvoir, savoir, fixer son attention* » ; « *ne pas pouvoir écouter, spontanément* » ; - la réflexion : « *état passager ou chronique durant lequel l'élève n'est plus en mesure de manifester ses savoirs, ses capacités à réfléchir* » ; - la mémoire : « *très peu de mémoire* » ; - la participation en classe : « *l'élève ne participe pas au travail de classe en grand groupe* »…

4) <u>Incapacité ou graves difficultés de compréhension</u> (9,6 %) :
Un professeur des écoles sur dix mentionne le manque de « *compréhension »* de l'élève : « *c'est, malgré des efforts et des essais, ne pas comprendre ce qui est demandé, les notions abordées* », principalement dans le domaine de la lecture : « *ceux qui ont des difficultés à comprendre le sens de ce qu'ils lisent* » ; « *impossibilité de comprendre un énoncé après plusieurs lectures* » ; « *difficulté de compréhension (déchiffrage) en ce qui concerne la lecture et le raisonnement mathématique* ».

5) <u>Conjugaison de plusieurs facteurs, notamment environnementaux</u> (3,9 %) :
Un petit nombre de professeurs des écoles évoque plusieurs facteurs en même temps, notamment le rôle du milieu familial : « *refus des apprentissages dû à des obstacles cognitifs et familiaux, se rencontre souvent chez des enfants en difficulté familiale » ;* « *non disponibilité constante de l'enfant en classe depuis plusieurs années (problèmes familiaux…) ainsi que les retards et les manques de connaissances qui les handicapent dans leur scolarité* » ; *« indisponibilité de l'enfant face aux apprentissages parce que submergé par des problèmes socio-économiques, psycho-affectifs aggravés par le sentiment d'échec et la perte de confiance ».*

Par leurs définitions spontanées de la grande difficulté scolaire, les professeurs des écoles montrent que le constat fréquent d'une incapacité de l'élève à apprendre et acquérir les compétences de bases se fait essentiellement en référence à un niveau attendu compte tenu de sa classe d'âge. Cette manière de considérer la difficulté à entrer dans les apprentissages met donc l'accent sur la référence à une norme institutionnelle.

Le croisement des réponses avec le niveau de classe confirme leur propension à définir la grande difficulté scolaire en fonction du niveau des apprentissages à transmettre (tabl. 2).

Tableau 2 : professeurs des écoles - niveaux d'enseignement

***Question ouverte* : Comment l'enseignant définit spontanément la grande difficulté scolaire (en %) :**	**CP**	**CE2**	**CM2**	***Ensemble***
Incapacité de l'élève à suivre la classe (entrer dans les apprentissages, progresser…)	**51,8**	34,7	42,5	*43,5*
Incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences de base	20,3	**38,0**	22,8	*26,9*
Comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits	10,5	14,0	12,6	*12,2*
Incapacité ou graves difficultés de compréhension	9,7	4,9	**14,1**	*9,6*
Influence conjuguée de plusieurs facteurs, notamment environnementaux	5,2	3,3	3,1	*3,9*
Base = 384 professeurs des écoles				

Ainsi, les maîtres de CP sont les plus nombreux, un sur deux (51,8 %), à considérer *l'incapacité de l'élève à suivre la classe* (moyenne des réponses = 43,5 %), tandis que les maîtres de CE2 (38 % contre une moyenne de 26,9 %) préfèrent évoquer *l'incapacité de l'élève à acquérir ou à maîtriser des compétences de base*. Quant aux maîtres de CM2, ils signalent plus souvent que d'autres (14,1 % contre une moyenne de 9,6 %) *l'incapacité ou* la *difficulté de compréhension* des élèves.

- Comment les <u>professeurs de collège</u> définissent la grande difficulté scolaire :

Les professeurs de collège ont plutôt tendance à considérer la responsabilité de l'élève dans son échec scolaire et à souligner ce qui, dans son attitude en classe, le démarque de son groupe de référence. Le « *manque de compréhension* » constaté à son égard l'est rarement sans d'autres manques et défaillances, donc ce thème n'a pas fait l'objet d'une rubrique à part. Les définitions de la grande difficulté scolaire par les professeurs de collège recouvrent quatre thèmes principaux et, comme on le verra plus loin, certaines disciplines enseignées influencent plus que d'autres leurs représentations.

1) <u>Comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits, concernant notamment la compréhension</u> (35,5 %)
35,5 % des professeurs de collège fondent leur définition sur la description du comportement de l'élève en classe, sur ses manques ou difficultés les plus flagrants ; pour environ 20 % d'entre eux, la difficulté scolaire se définit par « *un élève qui*… »

L'accent est mis sur les défaillances d'ordre cognitif qui nuisent à la compréhension, à la mémorisation, la rédaction et toute faculté à s'exprimer : *« difficulté à comprendre une consigne simple, à reproduire, utiliser un mécanisme simple, incapacité à rédiger un texte, une phrase structuré(e) » ; « grande difficulté à comprendre des consignes simples, à formuler des réponses à des questions simples, à mémoriser une leçon, à écrire des mots, des phrases de base » ; « un élève qui ne comprend pas les consignes, ne comprend pas l'objectif d'une activité, exercice, a des difficulté d'organisation et de mémorisation » ; « difficultés à bien lire le texte, à comprendre la question, à mémoriser les savoirs » ; « un élève hermétique à toute forme d'apprentissage car dans l'impossibilité de s'approprier des consignes de travail » ; « inaptitude à réfléchir, ouvrir son esprit, faire preuve de bon sens, décloisonner » ; « un élève en grande difficulté est un élève plus lent que les autres, qui a de grandes difficultés de compréhension et beaucoup de mal à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit* ».

Le « *manque d'attention* » est très souvent cité, en compagnie du « *manque de concentration* » et d'autres défaillances concernant la motivation, l'envie de travailler : « *difficulté à se concentrer, à se mettre en position de travailler » ; « élève incapable de se concentrer, voire même de s'asseoir » ; « élève d'un niveau très faible, avec beaucoup de lacunes, qui ne travaille pas à la maison et qui ne s'intéresse pas à l'école » ; « perte de motivation totale entraînant un comportement de refus face à tout ce qui peut être proposé à l'élève au collège » ; « la grande difficulté scolaire se résume en un manque de confiance en l'école et en une démotivation entraînant de graves lacunes ».*

Il en résulte un *« mal être en classe »,* un sentiment d'ennui et son corollaire, « *de la passivité ou de l'agitation ».* L'élève agité devient l'élève indiscipliné : « *un élève qui a du mal à se concentrer, s'ennuie parce qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande » ; « ennui, isolement ou bavardage et efforts pour attirer l'attention de l'enseignant par diverses bêtises (prouver qu'il existe)* » ; *« a perdu peu à peu le goût des activités scolaires et occupe souvent son temps à se faire remarquer par son indiscipline », « par son attitude désinvolte » ; « passe de l'introversion à la perturbation chronique ».*

La difficulté de l'élève à s'intégrer ne manque pas de se faire en référence au groupe-classe : « *un isolement au sein de la classe » ; « inaptitude qui conduit à un isolement – solitude » ; « un élève qui s'intègre mal dans son groupe, tant sur le plan social que scolaire* ». Alors la rupture de l'élève avec le monde de l'école est consommée : *« c'est quand un élève n'a plus envie de venir dans l'établissement scolaire car il est en échec partout et commence à manifester son "mal vivre" dans son comportement » ; « a de mauvais résultats scolaires et se place en position de rejet de l'école » ; « ne peut exprimer ses idées et de ce fait rejette le système scolaire, système qui le rejettera aussi à plus ou moins brève échéance ».*

2) <u>Incapacité de l'élève à suivre la classe</u> (31,7 %)
Ce volet relativement bien nourri (presque un tiers des réponses) regroupe les définitions les plus pessimistes, parce qu'elles soulignent l'inadéquation entre les capacités de l'élève et les exigences du système éducatif, à la fois sur le plan des apprentissages et du comportement. Il ne s'agit pas de « difficultés », même graves, mais carrément d'une incompatibilité que l'enseignant juge totale et définitive : les lacunes accumulées sont trop nombreuses, l'élève est complètement dépassé, « perdu », irrécupérable, l'enseignant se sent « impuissant »…

L'élève en grande difficulté ne parvient manifestement pas à « *suivre en classe » : « il ne comprend pas les documents, a des problèmes de vocabulaire et ne peut pas répondre aux questions posées. De même, il a du mal à restituer des informations, à les organiser, à les lier entre elles » ; « difficulté à suivre les cours, difficulté à refaire son retard* » ; « *élève qui décroche en classe (même s'il fait tout pour se faire oublier) ».* Les raisons de son échec sont disséquées de manière antinomique : il peut être en échec <u>quelles que soient ses aptitudes</u> : « *l'enfant n'apprend plus rien, ou presque, et est mal dans sa peau, qu'il ait de grandes difficultés intellectuelles, ou d'intelligence, ou au contraire de très bonnes capacités* » (professeur de mathématiques) ; il peut l'être <u>*malgré ses efforts*</u> *:* « *travaille, mais n'y arrive pas » ; « travaille, ne comprend pas et souffre* » ; « *cela correspond aux élèves qui, malgré leurs efforts, demeurent en échec et ne parviennent pas à s'inscrire dans une dynamique de réussite. Je ne parlerai donc pas des élèves qui ont des aptitudes mais demeurent en échec parce qu'ils refusent de travailler* » (professeur de langue vivante) ; ou <u>parce qu'il ne fait pas d'efforts</u> : *« incapable d'effort sans résultat immédiat* » (professeur de français) ; « *ne se lance pas dans une activité car il anticipe son échec » ; « élève "habitué à l'échec" dès le début de sa scolarité qui refuse tout ce qui vient de l'école* ».

Le constat est fait d'une accumulation de lacunes, de handicaps qui peuvent remonter très loin : « *accumulation de lacunes que le système n'a pu combler », « depuis le primaire* » ; *« la marginalisation et une accumulation de retards entre autres dans les apprentissages scolaires ; ces retards engendrent souvent des problèmes de comportement, des stratégies de fuite ».* L'échec scolaire est perçu comme irrémédiable, en dépit de tout : *« élève toujours en échec scolaire, même s'il a la volonté de travailler, il a perdu la confiance en soi et en l'enseignement » ; « quelle que soit la matière et le travail demandé, l'élève obtient des résultats très insuffisants, donc démotivation, dégoût, rejet pour la matière et parfois pour lui-même »*. Tout au moins faudrait-il que l'enseignant déjoue la *« difficulté à trouver une "prise" pour faire progresser un élève »* ou envisage des mesures exceptionnelles : *« c'est l'échec qui ne relève pas des remédiations habituelles (aides individualisées, soutien…) ».*

Trois niveaux de définitions expliquent cet état d'échec au collège par une inadéquation entre les capacités de l'élève et les exigences du système éducatif :

- l'élève en grande difficulté scolaire ne peut s'adapter au système éducatif : « *difficulté à s'adapter aux règles du collège* » ; *« incapacité de s'adapter au rythme scolaire, aux tâches scolaires, élèves en marge » ;* « *incapacité, tant sur le plan du comportement que des apprentissages, à être élève, ce qui peut conduire au décrochage total, voire ensuite à l'exclusion* » ;

- l'élève en grande difficulté est inadapté au système et incapable de répondre à ses exigences : *« grand décalage entre les ressources que l'élève mobilise et les attentes ou exigences du système éducatif (rapport aux programmes) » ; « inadéquation entre ce que nous proposons à l'élève, ce que nous attendons d'eux et leurs centres d'intérêt, leur motivation » ; « inadéquation partielle ou totale d'un élève dans le système scolaire » ;*

- l'élève en grande difficulté n'est pas adapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté : « *un élève en difficulté à l'école face à un système qui n'est pas forcément adapté à son problème » ; « incapacité pour un enfant à participer à un enseignement qui le dépasse* » ; le « *collège unique* » peut être pointé du doigt : « *la structure actuelle "collège" n'est pas adaptée pour eux* » ; « *(la grande difficulté scolaire) est manifeste dans le collège unique qui ne propose pas assez de solutions pour ce type d'élève* ».

3) Incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences (24,3 %)
Un quart des enseignants –la même proportion que celle des professeurs des écoles- assimilent la grande difficulté scolaire à la non acquisition de compétences indispensables, qu'ils qualifient « *de base* », « *transversales* » ou « *minimales* » ou qu'ils citent : la « *lecture* », « *l'écriture* », le « *français* », les « *mathématiques* ». Il arrive que l'incapacité de l'élève ait simplement pour nom : « *illettrisme* ». Les compétences attendues le sont évidemment en référence à une norme, à un niveau donné *: « élève qui n'a pas acquis les notions normalement intégrées depuis longtemps » ;* « *un élève qui n'a pas les bases minimales pour s'intégrer dans un niveau scolaire, qui se trouve exclu en raison de ses lacunes* » ; « *un élève qui à l'entrée en 6ème ne lit pas couramment, écrit dans un français incompréhensible, ne connaît ni la table d'addition, ni la table de multiplication »…* Le discours est très proche de celui tenu dans le premier degré, ce qui ne manque pas d'être inquiétant.

A la différence des professeurs des écoles, le constat du manque de compétences ou de savoirs est souvent lié à l'absence de méthodes de travail, essentielles au collège : « *l'élève n'a pas les bases (ou ne sait pas les mobiliser) pour assimiler ou réussir les nouvelles consignes* » ; *« ne maîtrise pas les bases et n'a aucune méthodologie, ni aucun esprit d'analyse et de synthèse » ; « ne maîtrise pas les acquis fondamentaux et se révèle incapable de comprendre les notions enseignées ; il éprouve également de grandes difficultés pour construire de nouveaux savoirs puisque les bases nécessaires à cet apprentissage sont quasi inexistantes ».*

4) Influence conjuguée de plusieurs facteurs, y compris environnementaux (5,4 %)
Pour un petit nombre d'enseignants, la grande difficulté scolaire se définit par une conjugaison de facteurs dont presque toujours celui de l'influence du milieu social et/ou familial :
« il y a plusieurs types de grandes difficultés scolaires : une liée à l'exclusion sociale, économique et culturelle qui crée un fossé entre nos attentes et le comportement des enfants, une autre liée aux difficultés de compréhension de quelques élèves (…) » ;
« ensemble de facteurs (cognitif, moteur, familial, social, etc.) qui met l'élève dans l'incapacité de répondre à des situations données ou des comportements attendus » ;

A côté d'autres facteurs, le manque d'attention des parents, l'absence de dialogue avec les familles sont perçus comme une cause aggravante :
« la grande difficulté scolaire c'est la démission des parents, la situation familiale de l'enfant et son manque de travail (absentéisme…) » ;
« dans la plupart des cas, elle prend racine dans le manque d'ouverture et de culture de la famille ; elle s'aggrave avec le manque d'accompagnement individualisé de la famille » ;
« situation dans laquelle se trouvent de plus en plus d'élèves : ceux-ci ont des difficultés non seulement pour gérer le travail scolaire (apprentissage , méthodologie…) mais aussi pour évoluer dans un milieu social ou familial défavorisé (manque d'intérêt ou d'aide de la part des parents…) » ;

« *cumul de handicaps au niveau du comportement et au niveau de l'apprentissage : problème de réticence à la contrainte et l'effort à fournir, d'image peu valorisée de l'école, de peu de dialogue positif autour de l'école dans des familles, de non compréhension des enjeux scolaires* ».

La discipline principale enseignée, hormis la technologie, est la seule variable individuelle qui joue sur la manière de définir la grande difficulté scolaire (tabl. 3) :

- les professeurs de mathématiques sont les plus nombreux à relever des *comportements de l'élève caractérisés par de graves manques ou difficultés* (44,7 % par rapport à une moyenne de 35,5 %) ;
- les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) assimilent plus souvent la grande difficulté scolaire à l'*inadéquation entre les capacités de l'élève à suivre la classe et les exigences du système éducatif* (41,6 % par rapport à une moyenne de 31,7 %) ; les enseignants de langue vivante auraient aussi, mais plus légèrement, cette tendance (37,4 %) ;
- les professeurs de français ainsi que ceux d'histoire-géographie jaugent plutôt la grande difficulté scolaire à l'aune de l'*acquisition ou de la maîtrise des compétences de base* : ils sont respectivement 34,7 % et 36,9 % à le faire par rapport à une moyenne de 24,3 % ; de ce fait, les premiers ont moins souvent tendance à mentionner les problèmes de *comportement de l'élève* (27,8 % contre une moyenne de 35,5 %) et les seconds *l'inadéquation entre les capacités de l'élève à suivre la classe et les exigences du système éducatif* (22,4 % contre une moyenne de 31,7 %).

Pour résumer ces données, on pourrait dire que les professeurs de mathématiques, de lettres et d'histoire-géographie ont tendance à se focaliser sur le comportement ou le manque de compétences de l'élève en difficulté, alors que les professeurs d'EPS et de langue vivante expliquent plutôt la difficulté de l'élève par son inadaptation aux spécificités et exigences du système éducatif.

Tableau 3 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

***Question ouverte* : Comment l'enseignant définit spontanément la grande difficulté scolaire (en %) :**	Fran-çais	Histoire-géo	Langue vivante	Maths	Techno-logie	EPS	*Ensem-ble*
Comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou difficultés	**27,8**	35,1	35,6	**44,7**	37,4	34,1	*35,5*
Incapacité à suivre la classe (répondre aux exigences du système éducatif…)	30,5	**22,4**	**37,4**	27,9	30,6	**41,6**	*31,7*
Incapacité de l'élève à acquérir ou maîtriser des compétences	**34,7**	**36,9**	16,9	21,5	20,8	13,8	*24,3*
Influence conjuguée de plusieurs facteurs, y compris environnementaux	5,2	2,4	7,6	2,9	4,9	8,6	*5,4*
Base = 1038 professeurs de collège							

Les enseignants se rejoignent sur de grandes tendances, en proportions similaires, et tiennent parfois un discours convenu par leur manière d'appréhender la grande difficulté scolaire, principalement axée sur l'incapacité de l'élève à répondre aux exigences du système éducatif. Dans le second degré, l'impression générale qui se dégage est davantage celle d'un constat sévère et pessimiste, dénonçant tour à tour, soit l'élève et son manque de compétences à tous les niveaux, soit le système scolaire jugé inadapté, soit l'environnement de l'élève et tout particulièrement son milieu familial.

b – distinction entre difficulté scolaire et grande difficulté scolaire :

La difficulté scolaire est aussi une question de délimitation d'un champ, utile pour faire la distinction entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire. Les enseignants ont indiqué lequel de ces critères : *étendue, gravité ou installation dans la durée des difficultés,* ils prennent en compte pour distinguer la grande difficulté scolaire de la difficulté scolaire, avec la possibilité d'ajouter un critère de leur choix (tabl. 4).

Tableau 4 : ensemble des enseignants

Ce que l'enseignant prend en compte, prioritairement, pour faire la distinction entre la difficulté scolaire et la grande difficulté scolaire :	**ECOLE**	**COLLEGE**
L'installation des difficultés dans la durée	48,9	46,9
La gravité des difficultés	34,6	29,7
L'étendue des difficultés	14,3	20,0
Autre critère	1,8	2,6
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège		

Le niveau d'enseignement et la discipline enseignée n'ont pas d'effet sur les réponses. Il y a, de nouveau, convergence entre les enseignants du premier et du second degré. Près de la moitié d'entre eux déclarent se baser en priorité sur *l'installation des difficultés dans la durée* pour faire la distinction entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire (respectivement 48,9 % et 46,9 %) ; environ un tiers (34,6 % et 29,7 %) prennent en compte la *gravité* des difficultés ; 20 % des professeurs de collège et 14,3 % professeurs des écoles mentionnent *l'étendue* des difficultés.

La dimension temporelle est donc retenue par un peu moins de la moitié des enseignants, dans les premier et second degrés, pour distinguer la grande difficulté scolaire de la simple difficulté. Pour ces enseignants, l'ancrage permanent de la difficulté scolaire serait donc plus important que sa gravité ou son étendue, dont tient globalement compte une même proportion d'autres enseignants.

Les *autres critères* (moins de 3 %) évoquent un aspect personnel de l'élève, par exemple son *« mal être »,* sa « *grande passivité en classe* », sa « *difficulté scolaire, sociale, familiale* », voire *sa « composante sociale ».*

B - La grande difficulté scolaire en tant que phénomène…

Qualifier la grande difficulté scolaire de « phénomène » se justifie par les définitions que propose tout dictionnaire, soulignant son caractère à la fois problématique et exceptionnel : « fait scientifique, observable », « qui offre quelque chose d'anormal ou de surprenant ». On tentera de voir si les enseignants adhèrent à cette définition implicite de la grande difficulté scolaire, s'ils sont tentés de la juger inacceptable ou se s'en accommoder, dans quel état d'esprit ils s'y confrontent.

a – un phénomène avant tout « inacceptable »

Les enseignants ont indiqué comment ils considèrent le phénomène de la grande difficulté scolaire, à l'aide d'un choix d'item parmi quatre proposés avec possibilité d'une « autre réponse » à préciser. Le nombre volontairement restreint d'items avait pour but de favoriser au maximum l'expression des réponses libres (tabl. 5) :

Tableau 5 : ensemble des enseignants

L'enseignant considère la grande difficulté scolaire comme un phénomène :	**ECOLE**	**COLLEGE**
Inacceptable	**38,0**	**38,0**
Inéluctable	25,5	26,4
Ingérable	12,5	13,7
Ordinaire	5,9	5,1
Autre	15,1	15,3
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège		

La convergence de vue est quasi parfaite : une proportion identique d'enseignants du premier et du second degrés, plus d'un tiers (38 %), juge que la grande difficulté scolaire est un phénomène *inacceptable.* Par cette prise de position qui sous-entend une volonté de le contrer, ils s'opposent à ceux, au total un peu moins d'un tiers, qui le considèrent comme *inéluctable* (25,5 % des professeurs des écoles, 26,4 % des professeurs de collèges), voire *ordinaire* (5,9 % et 5,1 %) ; la faiblesse de ces deux derniers pourcentages indique que très peu ne considèrent pas la grande difficulté comme un

phénomène anormal ou exceptionnel. Ils sont enfin respectivement 12,5 % dans le premier degré et 13,7 % dans le second degré à considérer que la grande difficulté scolaire est un phénomène *ingérable* et sont rejoints par 15,1 % de professeurs des écoles et 15,3 % de ceux de collège dont les réponses libres vont dans ce même sens pour la plupart :

- les professeurs des écoles disent que le phénomène est *« difficile à gérer »*, *« difficile à résoudre »*, *« difficile à traiter en classe »* ou « *compliqué* » *;* si « *le peu d'aide extérieure apportée »* est déploré, l'accent est mis sur le caractère *remédiable* du phénomène « *avec lequel il faut composer* », « *qu'il faut gérer le plus vite possible* » pour le solutionner : *« inévitable, mais possible d'y remédier », « inacceptable, mais remédiable », « remédiable » ;*
- les professeurs de collège le jugent plutôt « *regrettable* », « *préoccupant », « complexe », « de plus en plus fréquent », « insupportable pour l'élève », « à combattre* », etc, avec, semble-t-il, plus de pessimisme que les professeurs des écoles puisque plusieurs ajoutent que non seulement le phénomène est « *difficile à gérer* », mais qu'il est *« ingérable dans la structure actuelle du collège »*, qu'il est *« une conséquence de la grande difficulté sociale », « un handicap pour l'élève et l'enseignant et les parents démunis »*, ou même qu'il est *« logique, étant donné les moyens déployés pour aider les élèves ».*

En agrégeant ces réponses « autres » avec celles qui qualifient le phénomène d'*ingérable*, il est possible de répartir les enseignants en trois groupes d'opinions :

- plus du tiers l'estiment *inacceptable* (38 %) et luttent pour qu'il soit possible d'y *remédier* ;
- moins d'un tiers l'affrontent avec le sentiment qu'il s'agit d'un phénomène *ingérable* (plutôt les professeurs de collège : 13,7 % + 15,3 %) ou au moins *difficile à gérer* (plutôt les professeurs des écoles : 12,5 % + 15,1 %) ;
- moins d'un tiers restant semble vouloir banaliser un phénomène jugé *inéluctable* ou *ordinaire* (professeurs des écoles : 25,5 % + 5,9 % ; professeurs de collège : 26,4 % + 5,1 %), souvent en raison de facteurs environnementaux.

Alors que l'avis des professeurs des écoles ne varie pas en fonction du niveau de classe, la discipline principale enseignée au collège semble jouer un rôle pour l'histoire-géographie, le français et les langues vivantes (tabl. 6) :

Tableau 6 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

L'enseignant considère la grande difficulté scolaire comme un phénomène :	Fran -çais	Histoire -géo	Langue vivante	Maths	Techno -logie	EPS	*Ensem -ble*
Inacceptable	**41,0**	**44,8**	**28,6**	39,5	36,2	37,5	*38,0*
Inéluctable	22,6	23,6	24,5	27,3	30,6	31,2	*26,4*
Ingérable	11,0	**16,3**	15,7	15,1	14,7	10,4	*13,7*
Ordinaire	5,2	6,0	7,0	6,4	2,4	3,4	*5,1*
Autre	**18,4**	8,4	**22,2**	11,6	14,1	16,1	*15,3*
Base = 1038 professeurs de collège							

Les professeurs d'histoire-géographie sont les plus nombreux (44,8 %) à juger *inacceptable* le phénomène de la grande difficulté scolaire, -peut-être parce que le fait d'enseigner simultanément l'éducation civique renforce le refus des situations inégalitaires-, mais ils sont aussi les plus enclins (16,3 %) à le qualifier d'*ingérable ;*

41 % des professeurs de français le considèrent aussi comme *inacceptable*, et 18,4 %, au détriment des autres items proposés, ont recours à un vocabulaire qui souligne la complexité du phénomène : *« inquiétant », « problématique (je n'ai pas les compétences nécessaires) », « inacceptable mais devenu ordinaire* », « *inéluctable et ingérable dans un système éducatif uniforme* » ;

Les professeurs de langue vivante, nettement les moins nombreux (28,6 %) à estimer le phénomène *inacceptable,* sont aussi les plus enclins (22,2 %) à se positionner dans l'un des trois groupes ci-dessous de réponses « autres » :

- ceux qui envisagent activement des solutions : « *doit être pris en compte avec l'aide de tous les partenaires* », « *pourrait être atténué avec plus d'encadrement individuel* »;
- ceux qui constatent que le phénomène, « *assez répandu* », « *malheureusement là et à gérer* », « *pose de grandes difficultés à l'enseignant dans le cadre actuel* »… ;
- ceux qui y voient le *« miroir d'un environnement socio-éducatif ».*

Les représentations des professeurs de langue sont donc les plus pessimistes, mais en même temps elles sont les plus proches de celles de l'ensemble des professeurs de collège.

b – face au phénomène : les « combatifs», les « dévoués », les « découragés »

Un autre moyen d'appréhender les représentations de la grande difficulté scolaire a consisté à demander aux enseignants de choisir une parmi plusieurs « formules résumant le mieux leur état d'esprit » face à ce phénomène.

Les « formules » retenues ont été agrégées autour de trois pôles distincts : pôle « *combativité* et *défi* », pôle « *sens du devoir, souci d'équité, respect des droits de l'enfant »,* pôle « *sentiment d'impuissance*, *sentiment de solitude, fatalisme »* qui pourraient correspondre respectivement à des états d'esprit « combatif », « dévoué », « découragé » (tabl. 7).

Tableau 7 : ensemble des enseignants

Formule qui résume le mieux l'état d'esprit de l'enseignant face à la grande difficulté scolaire :	**ECOLE**		**COLLEGE**	
Combativité	20,3	total 33,5	17,4	total 30,1
Défi	13,2		12,7	
Sens du devoir		15,1		14,2
Souci d'équité	9,6	total 16,6	11,6	total 16,8
Respect des droits de l'Enfant	7,0		5,2	
Sentiment d'impuissance	19,5	total 29,6	29,0	total 33,1
Sentiment de solitude	9,1		2,9	
Fatalisme	1,0		1,2	
Autre		4,1		4,6
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège				

On retrouve effectivement, comme pour la manière de considérer le phénomène de la « grande difficulté scolaire », une convergence des réponses qui peuvent se répartir en trois groupes de taille presque égale :
- un tiers de « combatifs » (33,5 % des professeurs des écoles et 30,1 % des professeurs de collège),
- un tiers de « dévoués » (31,7 % des professeurs des écoles et 31 % des professeurs de collège),
- un tiers de « découragés » (29,6 % des professeurs des écoles et 33,1 % des professeurs de collège).

On examinera plus loin dans quelle mesure il y a superposition de ces pôles avec la manière de considérer le phénomène de la grande difficulté scolaire.

Dans le cadre des réponses *autres*, 4,1 % des professeurs des écoles expriment plutôt leur perplexité : *« je me demande comment faire » ; « ouverture d'esprit maximum pour trouver des solutions adaptées »,* ainsi qu'une volonté d'agir, parfois déçue : *« culpabilité puisqu'on nous répète que l'école (donc les enseignants) ne font pas ce qu'il faut pour les élèves » ; « beaucoup de motivation, d'énergie dépensée quotidiennement pour mon CP à 25… et voir que déjà les élèves décrochent, et que j'en suis en partie responsable ! »* ; de leur côté, 4,6 % des enseignants de collège se montrent partagés entre la confiance *:* « *foi en l'éducabilité de tout élève, quel qu'il soit* », *le* « *souci d'équité et d'accompagnement* » et la déception *:* « *des tentatives et des efforts mal récompensés* ».

Mis en regard, les pourcentages confirment que les professeurs des écoles ont tendance à être plus optimistes que ceux de collège puisqu'ils sont en proportion un peu plus nombreux dans le pôle des « combatifs » et un peu moins dans celui des « découragés ». Le *sentiment d'impuissance*, en particulier, affecte 29 % des professeurs de collège pour 19,5 % des professeurs des écoles ; une autre différence a trait au *sentiment de solitude* que 9,1 % des professeurs des écoles disent éprouver contre seulement 2,9 % des professeurs de collège, ce qui reflète leur situation de « maître d'école seul face à sa classe », mais laisse aussi à penser que la configuration d'écoles rurales ou isolées peut aggraver ce sentiment, et que probablement ces professeurs ne se sentent pas assez soutenus ou accompagnés.

- L'état d'esprit des <u>professeurs des écoles</u> face à la grande difficulté scolaire :

Sans surprise, les professeurs des écoles dits « combatifs » trouvent moins souvent la grande difficulté *ingérable* (25%) et sont les plus nombreux à la considérer comme *ordinaire* et *inacceptable* (43,4 % et 39,4 % pour une moyenne de 33,5 %) ; le mot *ordinaire* aurait donc bien pour eux un sens proche de « *banal* », qui ferait que le phénomène n'est pas perçu comme « *insurmontable* ». Ceux qui se disent « dévoués » ont plutôt qualifié à leur manière le phénomène (36,2 % de réponses *autres* pour une moyenne de 31,7 %), tandis que les « découragés » sont évidemment les plus enclins à se voir en butte à un phénomène *ingérable* (tabl. 8).

Tableau 8 : les professeurs des écoles face à la grande difficulté scolaire

Etat d'esprit :	**Phénomène considéré comme :**					***Moyenne***
	inacceptable	inéluctable	ingérable	ordinaire	autre	
Combat / défi	39,4	28,5	25,0	**43,4**	29,3	*33,5*
Devoir / équité	30,8	33,6	27,1	30,4	**36,2**	*31,7*
Impuissance/solitude/fatalisme	26,1	34,6	**45,8**	21,7	20,6	*29,6*
Autre	2,1	3,1	2,1	4,3	**13,7**	*4,1*
Base = 384 professeurs des écoles						

Les maîtres de CP résument le plus souvent leur état d'esprit par la *combativité* (27,8 %) et le *défi* (14,2 %) et citent moins souvent le *sentiment d'impuissance* (16,5 %), peut-être parce que le CP est un niveau dont les enjeux sont reconnus et que de ce fait, le professeur se sent davantage épaulé au quotidien ou valorisé dans ses fonctions.
Pour les enseignants des autres niveaux, c'est l'aspect du devoir qui prime puisque les maîtres de CE2 ont plus tendance à se reconnaître dans le *sens du devoir*, et ceux de CM2 dans le *respect des droits de l'enfant* (10,2 %) (tabl. 9).

Tableau 9 : professeurs des écoles - niveaux d'enseignement

Formule qui résume le mieux l'état d'esprit de l'enseignant face à la grande difficulté scolaire :	**CP**	**CE2**	**CM2**	***Ensemble***
Combativité	**27,8**	17,3	15,7	*20,3*
Défi	**14,2**	9,0	15,7	*13,2*
Sens du devoir	12,0	**19,0**	14,9	*15,1*
Souci d'équité	12,0	7,4	9,4	*9,6*
Respect des droits de l'Enfant	3,1	8,2	**10,2**	*7,0*
Sentiment d'impuissance	**16,5**	20,6	20,4	*19,5*
Sentiment de solitude	8,2	10,7	8,6	*9,1*
Fatalisme	0,7	1,6	0,7	*1,0*
Base = 384 professeurs des écoles				

- L'état d'esprit des professeurs de collège face à la grande difficulté scolaire :

Les professeurs de collège à l'esprit « combatif » prédominent parmi ceux qui pensent que la grande difficulté scolaire est *inacceptable* (36,2 % contre une moyenne de 30,1 %), en revanche seuls 26,4 %, parmi lesquels surtout des enseignants soucieux de « devoir et équité » (37,7 % contre une moyenne de 31,1 %), la considèrent comme *ordinaire*, montrant par-là qu'ils ne prêtent pas à ce mot le même sens que les professeurs des écoles. Quant à ceux qui se laissent envahir par le découragement, ils sont de loin les plus nombreux (59,4 % contre une moyenne de 33,2 %) à subir avec fatalisme un phénomène jugé *ingérable* (tabl. 10).

Tableau 10 : professeurs de collège face à la grande difficulté scolaire

Etat d'esprit :	**Phénomène considéré comme :**					***Moyenne***
	inacceptable	inéluctable	ingérable	ordinaire	autre	
Combat / défi	**36,2**	29,4	16,7	26,4	30,8	*30,1*
Devoir / équité	32,4	32,0	19,5	**37,7**	34,5	*31,1*
Impuissance/solitude/fatalisme	28,1	36,0	**59,4**	30,1	19,5	*33,2*
Autre	2,5	2,5	4,2	3,7	**13,2**	*4,6*
Base = 384 professeurs des écoles						

- *La combativité* face à la grande difficulté scolaire aiguillonne 20 % de ceux qui enseignent le français ou l'histoire-géographie (par rapport à une moyenne de 17,4 %) ; le *défi* plaît le plus aux professeurs d'EPS (22,5 %), certainement les mieux habitués à prôner l'effort et le dépassement de soi.
- Tandis que les professeurs d'histoire-géographie sont ceux que guident le plus le *sens du devoir* (18,1 %), peut-être parce qu'ils enseignent aussi l'éducation civique, les professeurs de lettres mettent le plus souvent en avant le *souci d'équité* (15,3 % pour une moyenne de 11,6 %), tout comme les professeurs de technologie (15,3 %) qui sont pourtant minoritaires par rapport à l'ensemble à se percevoir comme *combatifs* (12,8 %).
- Le *sentiment d'impuissance*, dont on a vu qu'il prédomine au collège, serait davantage éprouvé par les professeurs de mathématiques (37,7 %) et de langue vivante (33,9 % par rapport à une moyenne de 29 %), sans doute parce que les connaissances à acquérir dans ces disciplines sont plus que d'autres cumulatives (tabl. 11).

Tableau 11 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

Formule qui résume le mieux l'état d'esprit de l'enseignant face à la grande difficulté scolaire :	Fran -çais	Histoire -géo	Langue vivante	Maths	Techno -logie	EPS	*Ensem -ble*
Combativité	**20,5**	**20,0**	16,9	17,4	**12,8**	16,7	*17,4*
Défi	8,4	12,7	9,9	9,8	12,8	**22,5**	*12,7*
Sens du devoir	15,7	**18,1**	15,2	**9,8**	10,4	16,1	*14,2*
Souci d'équité	**15,2**	9,7	9,9	11,6	**15,3**	8,0	*11,6*
Respect des droits de l'Enfant	3,6	2,4	5,8	8,1	7,3	4,0	*5,2*
Sentiment d'impuissance	24,7	29,0	**33,9**	**37,7**	28,8	20,8	*29,0*
Sentiment de solitude	3,6	3,0	2,3	2,3	3,6	2,8	*2,9*
Fatalisme	**-**	0,6	0,5	1,1	3,6	1,7	*1,2*
Base = 1038 professeurs de collège							

En guise de récapitulatif, on peut affirmer que face au phénomène de la grande difficulté scolaire, les enseignants du premier et du second degrés se partagent en trois groupes d'opinions presque égaux :

- ceux, un tout petit peu plus nombreux, qui le trouvent *inacceptable*, ont envie de le défier et de se battre : on compte parmi eux davantage de professeurs des écoles du niveau du CP et d'enseignants d'histoire-géographie, de français et d'EPS ;
- ceux qui disent agir par sens du devoir se répartissent assez uniformément parmi l'ensemble des enseignants ;
- ceux qui sont tentés de démissionner car le phénomène leur semble *ingérable* ; parmi eux un peu plus de professeurs des écoles disent se sentir *isolés* et davantage d'enseignants de mathématiques ou de langue avouent éprouver un *sentiment d'impuissance*.

C – Origines et causes de la grande difficulté scolaire

Trois grandes causes de la difficulté scolaire sont communément admises par les spécialistes de l'éducation : les causes propres à l'élève, celles liées au système éducatif et celles induites par l'environnement. Une étude d'opinions initiée par la DEP en 1993 auprès d'un échantillon de personnels d'enseignement et d'encadrement avait montré qu'à l'origine de la grande difficulté scolaire, ces derniers évoquaient plutôt des facteurs socio-culturels qu'un dysfonctionnement du système éducatif[2].

Tous les enseignants ont été invités d'abord à indiquer à quelle cause, parmi les trois, ils attribuent plutôt l'origine de la grande difficulté scolaire, ensuite quels critères, dans chaque cause, leur semblent les plus déterminants pour leurs élèves. Il va de soi qu'en dépit du poids réel et supposé de chaque cause, ce qui est recherché est le sens du positionnement des enseignants, l'intention qui préside au fait d'envisager telle cause plutôt qu'une autre à l'origine de la grande difficulté scolaire. En effet, l'essentiel est de voir dans quelle mesure les enseignants, acteurs du système, dénoncent des carences sociales et familiales, ou agissent en faisant évoluer leurs pratiques.

a – les origines de la grande difficulté scolaire

« *Les trois causes sont liées* » : ce commentaire, souvent ajouté en marge des réponses à la question sur « les origines de la grande difficulté scolaire », traduit la difficulté des enseignants à se prononcer de manière univoque.

Toujours est-il qu'une fois encore, les enseignants réagissent pareillement (tabl. 12 et 13) : en majorité, ils désignent *l'environnement dans lequel évolue l'élève* (69,5 % des professeurs des écoles et un peu moins, 63,5 % des professeurs de collège), ce qui recoupe les conclusions de l'étude réalisée par la DEP en 1993. *L'organisation du système scolaire* est citée par une proportion intermédiaire (16,5 % de professeurs des écoles et 26,4 % de professeurs de collège), avec une prépondérance significative d'enseignants de collège qui paraissent ainsi davantage critiques envers l'institution qu'ils contribuent à faire fonctionner. Seulement un sur dix en moyenne impute à *l'élève en tant qu'individu* l'origine de la grande difficulté scolaire (11,7 % des professeurs des écoles, 8 % des professeurs de collège).

Les facteurs environnementaux, bien que peu mentionnés dans les définitions spontanées de la grande difficulté scolaire, sont donc perçus comme leur cause primordiale. Si l'élément de contexte social et les conditions de vie de l'élève semblent ainsi au cœur des préoccupations, ce choix signifie aussi que les enseignants sont plutôt tentés d'incriminer des facteurs externes sur lesquels ils n'ont pas directement prise. Le fait d'enseigner dans un établissement situé ou non en ZEP ne joue d'ailleurs de rôle significatif que sur l'origine que les professeurs de collège imputent à la grande difficulté : parmi ceux qui désignent *l'environnement* (63,5 % en moyenne) les professeurs de collèges situés en ZEP sont sur-représentés (73 %) par rapport à ceux qui n'enseignent pas en ZEP (62,4 %) ; parmi les professeurs de collège désignant *l'organisation du système scolaire* (26,4 % en moyenne), ceux qui enseignent en ZEP sont sous-représentés (18,8 %) par rapport aux autres (27,4 %).

Parmi les professeurs des écoles, on note que les maîtres de CE2 mentionnent plus que d'autres *l'environnement* de *l'élève* (74,3 %) (tabl. 12).

Tableau 12 : professeurs des écoles - niveaux d'enseignement

Les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables :	**CP**	**CE2**	**CM2**	***Ensemble***
À l'environnement dans lequel évolue l'élève	66,9	**74,3**	67,7	*69,5*
À l'organisation du système scolaire dans lequel est, ou a été placé l'élève	16,5	15,7	18,1	*16,7*
À l'élève en tant qu'individu	15,0	6,6	12,6	*11,7*
Base = 384 professeurs des écoles				

2. « Les représentations liées à l'expression "élève en difficulté" » (Jacqueline Chauvet et Régine Gentil), p. 13-19, in *Les élèves en difficulté au collège*, DEP - Education et Formation, numéro spécial n° 36, octobre 1993.

Au collège, les professeurs d'EPS (73,4 %) et d'histoire-géographie (66,6 %) sont sensiblement plus nombreux à rendre *l'environnement dans lequel évolue l'élève* responsable de son échec ; les professeurs de lettres auraient plutôt tendance à incriminer *l'organisation du système scolaire* (33,1 % contre une moyenne de 26,4%). Les professeurs de mathématiques sont les plus enclins à définir et expliquer la grande difficulté scolaire par les aptitudes de l'élève (tabl. 13).

Tableau 13 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

Les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables :	Fran -çais	Histoire -géo	Langue vivante	Maths	Techno -logie	EPS	*Ensem -ble*
À l'environnement dans lequel évolue l'élève	54,7	**66,6**	61,4	61,6	63,8	**73,4**	*63,5*
À l'organisation du système scolaire	**33,1**	23,6	27,4	23,4	27,6	22,5	*26,4*
À l'élève en tant qu'individu	9,4	6,6	9,9	**12,2**	6,7	2,8	*8,0*
Base = 1038 professeurs de collège							

Alors que la grande difficulté scolaire se définit le plus souvent par la défaillance de l'élève et son incapacité à s'adapter au système éducatif, les causes jugées prépondérantes ne sont liées ni à l'élève ni *au système scolaire*, mais à *l'environnement*. En l'occurrence, il s'agit de deux registres différents, puisque « définir » implique de faire ressortir ce qui est perçu comme différent par rapport à un repère stable ou à une norme, tandis que « rechercher des causes » conduit plutôt à considérer un facteur à la fois valable et variable pour chaque élève, tel *l'environnement*, et plus facile à dénoncer que le *système* que l'enseignant lui-même contribue à faire fonctionner.

Quel que soit leur état d'esprit face à la grande difficulté scolaire, les professeurs de collège se représentent de la même manière les origines qu'ils lui attribuent, contrairement aux professeurs des écoles (tabl. 14) : ceux qui se disent « combatifs » ont moins tendance à penser que *l'environnement* est la cause de la grande difficulté scolaire (63,5 % contre une moyenne de 69,5 %) et incriminent plutôt *l'organisation du système scolaire* (20,1 % contre 16,7 % de moyenne), tandis que les professeurs « découragés » sont plus enclins à accuser *l'environnement* (74,5 %) et moins tentés de dénoncer le *système scolaire* (12,2 %).

Tableau 14 : professeurs des écoles

Les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables :	**Etat d'esprit**			
	Combat/ défi	**Devoir/ Equité**	**Découra -gement**	***Ensemble***
À l'environnement dans lequel évolue l'élève	**63,5**	69,6	**74,5**	*69,5*
À l'organisation du système scolaire	**20,1**	18,8	**12,2**	*16,7*
À l'élève en tant qu'individu	14,7	9,0	12,2	*11,7*
Base = 384 professeurs des écoles				

Examinons à présent les causes que les enseignants privilégient au sein de chacune des origines déterminantes de la grande difficulté scolaire. Dans les trois cas, les questions ont été posées à tous les enseignants, quelle que soit leur réponse précédente.

b – les causes perçues comme imputables à l'environnement

Sachant que pour plus de deux tiers des enseignants, les origines de la grande difficulté scolaire sont imputables à *l'environnement dans lequel évolue l'élève*, quelles causes environnementales leur paraissent les plus déterminantes pour leurs élèves ? Disposant de trois choix possibles parmi une liste d'une dizaine d'items, une majorité d'enseignants désigne en premier *l'absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève* (tabl. 15).

- Les professeurs des écoles sont toutefois assez partagés s'agissant de leurs premiers choix car ils sont en proportion aussi nombreux, environ un quart, à incriminer à la fois *l'absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève* (25,2 %), *la pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique* (26 %) et *les problèmes familiaux* (24,2 %). Leurs second et troisième choix ne s'écartent pas de ces mêmes causes qui comptent donc tout autant, de même que leurs *autres réponses* (1 %) qui abordent

essentiellement le rôle des parents d'élèves, pour souligner leur *« désengagement »* ou leur *« comportement excessif »*.

- Les professeurs de collège sont presque un tiers (31,2 %) à déplorer *l'absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève* en premier et second choix (20 %), puis, à parts presque égales, *la pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique* (19,9 %), *les problèmes familiaux* (18 %), *les conditions socio-économiques* d*éfavorables* (17,3 %). Leur troisième choix se porte de nouveau sur *les problèmes familiaux* (20,9 %). Plus encore que pour les professeurs des écoles, l'attitude des familles ne facilite pas la tâche : *« manque de confiance famille/pédagogie » ; « ignorance et peur de certains parents vis à vis des représentants du système scolaire ».*

Tableau 15 : ensemble des enseignants

Parmi les causes possibles, imputables à l'environnement, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? (en %)			
ECOLE	**1er choix**	**2è choix**	**3è choix**
Absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève	**25,2**	19,5	18,4
Conditions socio-économiques défavorables	13,2	14,8	11,9
Faible implication des familles dans les relations avec l'école	3,6	10,9	10,6
Langue parlée à la maison autre que le français	3,6	4,4	5,2
Mauvaise hygiène de vie	3,3	4,1	8,3
Pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique	**26,0**	**26,3**	17,4
Pression excessive des familles sur les résultats scolaires	0,5	3,6	3,6
Problèmes familiaux	**24,2**	14,8	**19,7**
Autre	1,0	0,7	2,0
COLLEGE			
Absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève	**31,2**	**20,0**	14,9
Conditions socio-économiques défavorables	18,8	17,3	14,7
Faible implication des familles dans les relations avec l'école	4,5	12,7	14,6
Langue parlée à la maison autre que le français	3,6	5,3	5,7
Mauvaise hygiène de vie	1,3	3,1	4,4
Pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique	18,3	19,9	19,4
Pression excessive des familles sur les résultats scolaires	0,4	1,4	2 ,5
Problèmes familiaux	21,0	18,0	**20,9**
Autre	1,1	0,5	0,8
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège			

En bref, ce qui prédomine dans les représentations des causes environnementales de la grande difficulté scolaire est le rôle que jouent ou ne joueraient pas les familles, en ne s'impliquant pas suffisamment au gré des enseignants, dans le travail scolaire des élèves.

c – les causes perçues comme imputables au système scolaire

La liste d'items relatifs au système scolaire combine des facteurs divers, imputables ou non aux enseignants qui ont eu à en désigner trois leur semblant déterminants pour leurs élèves.

Il y a encore convergence de vue parmi l'ensemble des enseignants (tabl. 16) : *L'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire* est l'item le plus souvent cité en premier choix (53,6 % des professeurs des écoles et 42,7 % des professeurs de collège), vient ensuite *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves.* Ils font peu de cas du *décloisonnement entre les apprentissages*, même au collège, et encore moins de *l'image de l'école ou de l'établissement.*

Tableau 16 : ensemble des enseignants

Parmi les causes possibles, imputables au système scolaire, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? (en %)			
ECOLE	**1er choix**	**2è choix**	**3è choix**
Absence de prise en charge des élèves en grande difficulté	**53,6**	16,6	9,6
Carences dans la formation du corps enseignant	10,6	**23,1**	17,9
Cloisonnement entre les apprentissages	1,3	3,6	6,2
Décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves	17,1	19,5	14,5
Effet d'entraînement par d'autres élèves en difficulté	0,7	3,1	4,9
Image de l'école fréquentée	-	0,7	1,5
Insuffisance des relations entre l'Ecole et les familles	3,9	11,4	14,5
Manque de flexibilité de l'organisation pédagogique	7,8	13,5	**18,4**
Autre	5,7	5,2	4,1
COLLEGE			
Absence de prise en charge des élèves en grande difficulté	**42,7**	19,1	10,7
Carences dans la formation du corps enseignant	6,4	13,5	**19,3**
Cloisonnement entre les apprentissages	3,6	8,8	9,1
Décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves	27,1	**21,7**	13,8
Effet d'entraînement par d'autres élèves en difficulté	2,6	7,6	11,6
Image du collège fréquenté	-	0,6	1,7
Insuffisance des relations entre l'Ecole et les familles	2,3	7,1	8,7
Manque de flexibilité de l'organisation pédagogique	9,6	16,0	15,8
Autre	5,6	2,7	3,6
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège			

- Les professeurs des écoles sont toutefois moins nombreux (17,1 %) à citer d'abord le *décalage avec les exigences des programmes* mais leurs second et troisième choix montrent qu'ils tiennent davantage compte des *carences dans la formation du corps enseignant* (23,1 %) ou du *manque de flexibilité de l'organisation pédagogique* (18,4 %). Si ce *manque de flexibilité* relève plutôt de la responsabilité de chacun au sein de l'équipe pédagogique, le fait que les professeurs des écoles semblent avoir une moins bonne image de leur propre formation met en cause des facteurs extérieurs, d'ordre institutionnel. On note aussi que *l'insuffisance des relations entre l'Ecole et les famille* n'est presque jamais retenue en premier (3,9 %), cependant cela ne signifie pas que cet aspect soit jugé négligeable, car 14,5 % le mentionnent en troisième choix et dans leurs réponses libres : *« problème dans la définition des rôles de chacun (école-famille)», « difficulté à orienter correctement et avec l'accord de la famille : sentiment d'impuissance ».*

- Les professeurs de collège sont les plus concernés par *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* (21,7 % le citent en premier choix, 21,7 % en second), décalage de toute évidence perçu comme résultant de contraintes institutionnelles. Les autres items, comme *les carences dans la formation du corps enseignant* ou *le manque de flexibilité de l'organisation pédagogique* n'émergent qu'en second et troisième choix. On retrouve donc à peu près les mêmes choix que ceux des professeurs des écoles, mais en proportion différente ; la perception du *décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* est l'item qui différencie le plus les deux publics d'enseignants. D'ailleurs, les professeurs de collège qui avancent d'*autres causes* (5,6 % en premier choix) restent focalisés sur des causes de nature réglementaire comme, encore, les programmes « *négligeant les exercices d'application et privilégiant la découverte* », le « *collège unique »,* le *« passage automatique dans la classe supérieure… »,* les « *procédures d'orientation* », etc.

Il est tout de même surprenant que les professeurs des écoles soient encore plus nombreux que ceux de collège à dénoncer *l'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté* alors qu'ils disposent des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) de leur circonscription. Cette attitude ne les dispenserait-elle pas de s'interroger sur ses propres pratiques ?

De même, déplorer *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* ne vise qu'une réglementation ou des individus-élèves, et non les enseignants eux-mêmes qui retiennent peu les causes dans lesquelles ils ont une part d'intervention, comme *le manque de flexibilité de l'organisation pédagogique*, *le cloisonnement entre les apprentissages, l'insuffisance des relations avec les familles…* On note enfin que les professeurs des écoles regrettent plus souvent que ceux de collège *les carences dans la formation des enseignants*, ce qui pourrait signifier qu'ils se sentent plus désarmés qu'eux face à la grande difficulté scolaire.

d – les causes perçues comme imputables à l'élève

Il est délicat de départager ce qui semble une véritable cause d'une difficulté scolaire de l'élève et ce qui n'en est qu'une des manifestations. Le parti a été pris de se centrer sur la nature de la difficulté et de distinguer quatre séries de causes concernant successivement les troubles physiologiques et instrumentaux (santé, langage, audition…), les difficultés d'ordre cognitif (concentration, mémoire…), les difficultés d'apprentissage (absence de méthode…), les troubles de comportement relationnel et affectif de l'élève.

Les difficultés d'apprentissage d'une part, avec *le manque de bases solides* et le *retard accumulé*, les difficultés d'ordre cognitif d'autre part, essentiellement de *compréhension* et de *concentration*, sont le plus souvent évoquées par l'ensemble des enseignants (tabl. 17 et 18). Il y a cependant une plus forte tendance des professeurs de collège à considérer ces deux types de difficulté : ainsi, ils sont 64,6 % à citer le *manque de bases solides* (contre 58,8 % des professeurs des écoles) et le *retard accumulé* dans les apprentissages (56,5 % contre 45,8 %) ; de même, 35 % pointent *l'absence de méthodes de travail* (contre 18,7 %). En revanche, ce qui n'est pas surprenant, les professeurs des écoles sont plus nombreux à évoquer les *problèmes psycho-affectifs personnels* des élèves, « toujours déterminants » pour 26,8 % d'entre eux contre 19,5 % des professeurs de collège.

Tableau 17 : professeurs des écoles

Parmi les causes possibles de la grande difficulté scolaire, imputables à l'élève, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Déficience (ouie, vue…) légère	3,6	11,8	**67,1**	14,8
Difficultés de langage	25,2	**51,0**	21,6	1,3
Troubles de la santé	1,8	11,7	**67,9**	15,8
Capacité de concentration limitée	41,9	**50,0**	7,5	-
Difficultés de mémorisation	27,0	**52,6**	18,7	0,2
Difficultés de compréhension	**55,4**	37,5	5,7	0,2
Lenteur dans l'exécution des tâches	5,9	28,1	**58,5**	6,7
Précipitation dans l'exécution des tâches	1,8	18,2	**62,7**	15,8
Absence de méthode de travail	18,7	**45,8**	30,7	3,1
Manque de bases solides	**58,8**	32,2	7,8	0,5
Manque de travail personnel	11,4	40,3	42,4	4,6
Motivation fluctuante pour les apprentissages	14,0	**45,8**	36,4	2,3
Retard accumulé	**45,8**	39,8	11,7	1,5
Problèmes psycho-affectifs personnels	**26,8**	52,8	18,4	0,5
Difficulté à travailler en grand groupe	8,3	34,9	48,1	7,2
Refus de se plier aux contraintes et à la discipline	5,7	34,6	53,6	4,6
Rejet de l'école dans sa globalité	18,2	21,6	44,7	13,0
Autre	0,7	4,1	2,0	0,7
Base = 384 professeurs des écoles				

- Les professeurs des écoles (tabl. 17) prennent d'abord en compte les causes liées aux capacités d'apprentissage des élèves : celles qui semblent « toujours » déterminer leur difficulté sont le *manque de base solides* (58,8 %), le *retard accumulé* (45,8 %). Les *problèmes psycho-affectifs personnels des élèves* sont ensuite « toujours » et « souvent » jugés déterminants par plus de trois quarts des professeurs (24,8 % + 52,8 % = 77,6 %), et aucun ne pense que ce type de problème n'est « jamais » déterminant ; par ailleurs, figurent en *autres réponses* (4,1 %) des causes « souvent » liées au milieu familial : *« implication des parents »* ou aux relations des familles avec l'école *: « conflit famille-école » ; « représentation mentale effrayante ou défaillante de l'école chez les parents »...*

Les *difficultés de concentration* et *de mémorisation* sont « toujours » jugées déterminantes par respectivement 38,5 % et 23,2 % des enseignants qui sont cependant plus nombreux à les juger « souvent » déterminantes (52,5 % et 55,7 %). Les « *difficultés de langage* aussi sont jugées plus « souvent » (47,4 %) déterminantes que « toujours » (21,1 %). L'attitude des élèves face aux apprentissages est « souvent » jugée déterminante lorsqu'il s'agit d'une *motivation fluctuante pour les apprentissages* ou d'une *absence de méthodes de travail* (45,8 %).

Les causes qui n'interviennent que « parfois » sont de nature physiologique : *déficience (ouie, vue…) légères* (67,1 %), *troubles de la santé* (67,9 %), ou liées à la manière dont les élèves *exécutent des tâches*, avec *lenteur* (58,5 %) ou *précipitation* (62,7 %), *refusent de se plier aux contraintes et à la discipline* (53,6 %), rencontrent une *difficulté à travailler en grand groupe* (48,1 %), *rejettent l'école dans sa globalité* (44,7 %).

Tableau 18 : enseignants de collège

Parmi les causes possibles de la grande difficulté scolaire, imputables à l'élève, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Déficience (ouie, vue…) légère	1,3	7,5	**68,9**	19,2
Difficultés de langage	21,1	**47,4**	27,7	2,5
Troubles de la santé	1,0	11,3	**74,4**	10,1
Capacité de concentration limitée	38,5	**52,5**	7,5	0,3
Difficultés de mémorisation	23,2	**55,7**	17,7	1,0
Difficultés de compréhension	**55,7**	36,0	6,0	0,1
Lenteur dans l'exécution des tâches	8,7	42,4	**43,2**	3,4
Précipitation dans l'exécution des tâches	4,6	25,3	**57,4**	10,1
Absence de méthode de travail	35,0	**46,4**	15,5	1,1
Manque de bases solides	**64,6**	28,1	5,0	0,3
Manque de travail personnel	30,8	**49,9**	16,7	0,5
Motivation fluctuante pour les apprentissages	18,0	**51,8**	26,1	1,8
Retard accumulé	**56,5**	30,3	9,9	0,9
Problèmes psycho-affectifs personnels	**19,4**	51,3	26,9	0,8
Difficulté à travailler en grand groupe	7,9	27,3	**54,3**	8,2
Refus de se plier aux contraintes et à la discipline	12,6	38,7	**43,0**	3,4
Rejet de l'école dans sa globalité	23,6	**36,1**	34,0	3,3
Autre	3,6	5,2	1,9	1,5
Base = 1038 professeurs de collège				

- Pour **les professeurs de collège** (tabl. 18) aussi, les causes liées aux capacités d'apprentissage des élèves qui semblent « toujours » déterminer leurs difficultés sont d'abord le *manque de base solides* (64,6 %), le *retard accumulé* (56,5 %) ainsi que les *difficultés de compréhension* (55,7 %), « souvent » associées à des *difficultés de langage* (47,4 %), *de concentration* (52,5 %) et *de mémorisation* (55,7 %). Il semble que ces enseignants déplorent assez sévèrement l'attitude des élèves, lorsqu'ils jugent que sont « souvent » déterminants leur *motivation fluctuante pour les apprentissages* (51,8 %), le *manque de travail personnel* (49,9 %), *l'absence de méthodes de travail* (46,4 %) ou, plus grave, *le rejet de l'école dans sa globalité* (36,1 %).

Les *problèmes psycho-affectifs personnels des élèves* ne sont pas pour autant écartés par les professeurs de collège qui, bien qu'en proportion un peu moindre que ceux des écoles, sont tout de même 70,7 % à penser que ce type de problème est « toujours » et « souvent » déterminant (19,4 % + 51,3 %).

Les causes qui n'interviennent que « parfois » relèvent essentiellement des *troubles de la santé* (74,4 %), des *déficience (ouie, vue…) légères* (68,9 %), concernent la manière dont les élèves *exécutent des tâches*, avec *précipitation* (57,4 %) ou *lentement* (43,2 %) ou sont liées à l'attitude ou à la personnalité des élèves, comme *la difficulté à travailler en grand groupe* (54,3 %), *le refus de se plier aux contraintes et à la discipline* (43 %). Ces difficultés de comportement constituent aussi la majorité des *autres* causes « souvent » considérées comme liées à l'élève : *« absentéisme », « refus méthodes de travail peur/enlisement dans l'échec », « peur de l'échec », « découragement car mis en échec », « manque d'objectifs professionnels », « renoncement ».*

L'importance que les enseignants accordent aux *problèmes psycho-affectifs personnels* des élèves est à rapprocher du fait qu'ils déplorent souvent *l'absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève.* Si les professeurs des écoles considèrent avant tout les facteurs environnementaux et surtout familiaux, les professeurs de collège sont plus souvent tentés de se polariser sur *le manque de compétences et les retards accumulé*s d'élèves jugés responsables de leurs actes et défaillances, sans doute parce qu'il s'agit d'adolescents et non plus d'enfants. On note enfin que si *l'organisation du système scolaire* est facilement évoquée par tous, il n'en va pas de même pour le rôle que l'enseignant lui-même pourrait être amené à jouer, dans l'établissement comme dans la classe.

D – Les étapes à plus haut risque dans le parcours scolaire

Les enseignants ont été invités à désigner l'étape du parcours scolaire qu'ils estiment la plus susceptible d'exposer les élèves au risque de la grande difficulté scolaire, et à expliquer les raisons de leur choix.

Les professeurs des écoles ont répondu à l'aide d'une liste de six étapes allant de « l'entrée à l'école maternelle » à « l'entrée au collège », et ceux de collège à l'aide d'une liste en six étapes également, débutant par « avant l'entrée au collège » jusqu'à « l'entrée au lycée ». On verra plus loin que les représentations respectives des uns et des autres diffèrent au sujet des paliers où ils n'interviennent pas directement.

a – l'opinion des professeurs des écoles

L'entrée en cours préparatoire (CP) est perçue comme le passage à plus haut risque, par un professeur des écoles sur deux (51,8 %) sans doute parce que le CP est un niveau dont les enjeux sont communément admis et dont on a vu par ailleurs qu'il favorise la combativité des maîtres qui en ont la charge, les moins nombreux aussi à ressentir de l'impuissance devant la grande difficulté scolaire.

L'entrée au collège est citée en second lieu, par 13,8 % des professeurs des écoles. *L'entrée en Grande Section*, puis *en CE1*, suscite les réserves d'environ un sur dix (11,4 % et 10,1 %) ; une proportion comparable (6,2 %) mentionne comme étapes à plus haut risque *l'entrée à l'école maternelle* et *l'entrée en CE2* (tabl. 19).

Le niveau d'enseignement des répondants n'a aucune incidence sur la répartition des réponses.

Tableau 19 : professeurs des écoles

L'enseignant estime que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire à ces étapes du parcours scolaire :	**ECOLE**
À l'entrée à l'école maternelle	6,2
À l'entrée en grande section	11,4
À l'entrée en Cours Préparatoire	**51,8**
À l'entrée en CE1	10,1
À l'entrée en CE2	6,2
À l'entrée au collège	**13,8**
Base = 384 professeurs des écoles	

Les répondants en quasi-totalité (370 sur les 384, soit 96,6 %), ce qui est remarquable, ont décliné les raisons pour lesquelles ils ont désigné telle étape du parcours scolaire, raisons que l'on se contentera ici d'illustrer par des citations qui, sans être très originales, parlent d'elles-mêmes :

1) L'entrée en cours préparatoire (CP) (51,8%) :
De manière générale, ce qu'en disent les professeurs des écoles reste très convenu, mais on note de nouveau l'insistance à évoquer le rôle incontournable des familles. Au moins sept raisons justifient leur choix :

- parce que c'est un palier de transition :
« *le passage de la petite à la grande école* » ; « *grande nouveauté de fonctionnement par rapport à l'école maternelle* » ; « *les élèves déjà en difficulté scolaire en maternelle risquent le plus de perdre pied car l'entrée en CP est une classe charnière où on leur demande beaucoup* » ;

- parce que débutent les apprentissages de base :
« *c'est au CP que commencent véritablement les apprentissages de base associés à une plus grande exigence de la part de l'enseignant* » ; « *apprentissage de base d'une manière plus intense qu'en maternelle, programmes plus chargés, rythmes plus soutenus* » ;

- parce que c'est le passage de l'oral à l'écrit :
« *acquérir des compétences à partir de l'écrit au lieu de l'oral est beaucoup plus difficile* » ; « *le CP avec ses exigences en terme de lecture, productions d'écrits, langage oral et écrit…* » ;

- parce que se mettent en place les apprentissages de la lecture et de l'écrit :
« *l'apprentissage de la lecture peut mettre à jour des difficultés antérieures* » ; « *la lecture/écriture est un fait culturel lourd et les enfants de niveau socio-culturel défavorisé le prennent en pleine face* » ;

- parce que les écarts se creusent entre les élèves :
« les lacunes dans les apprentissages de base commencent à être gênantes et l'écart avec les autres enfants augmente » ; « c'est le niveau où les différences culturelles et langagières sont les plus marquées, cela creuse tout de suite un écart » ;

- parce que la pression sur l'élève devient plus forte :
« *l'élève est obligé de se conformer au "moule" attendu, ce que certains ne peuvent pas faire* » ; « *sentiment pour l'élève d'échec scolaire, étant donné la pression de la société* » ;« *c'est à la fin du CP que l'enfant et son entourage savent s'il sait lire ou non et c'est la compétence de base pour tout (société)* » ; « *angoisse de la famille face au CP et tout ce qu'il porte* » ;

- parce que le soutien de la famille devient primordial :
« *début des choses à apprendre à la maison, soutien des parents nécessaire* » ; « *l'apprentissage de la lecture nécessite une attention de l'élève en classe importante, des acquisitions de maternelle, un travail personnel à la maison, relecture avec les parents, si un des trois manque, les difficultés apparaissent* ».

2) L'entrée au collège (13,8 %) :
13,8 % des professeurs des écoles perçoivent un risque lié à la disparition du maître unique et à l'impact des changements de cadre jugés déstabilisants pour l'élève :

- parce que l'élève bénéficie moins souvent d'un soutien personnalisé :
« il ne bénéficie plus d'une équipe éducative soudée qui prend en compte sa différence » ;
« *le système scolaire de l'élémentaire permet encore un soutien rarement possible au collège » ;*
« l'école primaire est un cocon qui protège et entoure les élèves (…), on les aide du mieux que l'on peut. Ils partent au collège, dans les petites structures on arrive encore à les considérer individuellement et leur proposer une aide scolaire, mais dans les grandes structures ils deviennent plus anonymes et c'est plus difficile » ;

- parce que l'élève doit s'adapter à des changements déstabilisants :
« *groupe classe plus grand, changement de rythme, de fonctionnement, enfant considéré comme un élève et non comme un enfant » ;* « *le passage (organisation du travail + confrontation au monde des adolescents et de ses problèmes) font souvent plonger des élèves "tangents" vers la grande difficulté scolaire* » ;

- parce qu'il n'y a plus d'enseignant unique :
« *plus d'interlocuteur unique* » ; « *présence plus évasive des enseignants : plus de maître omniprésent, moins de communication avec les familles* » ;

- parce que l'élève doit s'adapter à plusieurs enseignants au lieu d'un seul :
« *les élèves doivent s'adapter à (…) différents professeurs* » ; « *il n'y a plus de référents, encore moins de repères* » ;

3) L'entrée en grande section (GS) (11,4 %) :
11,4 % des professeurs des écoles perçoivent cette étape comme riche en nouveautés et découvertes que tous les élèves n'intègrent pas avec aisance :

- parce que c'est une étape de « *prise de conscience des difficultés rencontrées par rapport aux autres enfants* » ;

- parce que les élèves découvrent, apprennent les règles de vie, les méthodes de travail :
« *c'est une période qui se caractérise par le foisonnement, des découvertes, des expériences, des acquisitions, par la variété ; c'est une période de transition* » ;
« *règles de vie, consignes, méthode, rigueur, attention doivent être assurées, comprises dès la GS* » ;

- parce que les élèves apprennent des matières fondamentales : « *la GS travaille déjà beaucoup les fondations de la construction de la lecture, de l'écriture et du calcul. Sans ces fondations solidement ancrées, l'enfant passe à côté du sens et ne voit l'école et les classes futures que comme des lieux de passage obligé mais pas comme des lieux de construction du savoir »*

4) L'entrée en CE1 (10,1 %) :
- parce que les lacunes dans les apprentissages de base deviennent difficilement rattrapables :
« *un enfant ne sachant pas lire à l'entrée en CE1 rencontrera des difficultés de compréhension dans d'autres domaines que la lecture* » ; « *…va se heurter à des difficultés grandissantes (lecture des consignes, travail en autonomie limitée*…) » ; « *aura du mal à entrer dans les apprentissages de base de grammaire, de conjugaison, problèmes… et accumulera, dès cette année capitale, un retard* » ;
« *programme très chargé au CE1 ; les enfants qui n'ont pas terminé l'apprentissage de la lecture au CP se retrouvent "bombardés" de nouvelles matières et se "noient" littéralemen*t » ;

5) L'entrée en CE2 (6,2 %) :
- parce que la complexité grandissante des apprentissages peut installer l'élève dans la grande difficulté :
« *le travail se complexifie et le rythme est différent, les exigences ne sont pas les mêmes* » ;
« *la complexification des notions, leur multiplicité fait apparaître en plein jour et aggrave une difficulté (de lecture, souvent) existante, pouvant faire passer l'enfant de difficulté à grande difficulté* » ;
« *au CP, au CE1, l'élève en grande difficulté parvient avec du soutien à acquérir des bases en lecture ; quand il entre au CE2 sans être un bon lecteur, sans degré d'abstraction possible, avec déjà*

des lacunes importantes, tout va s'accélérer, les notions vont s'accumuler et la grande difficulté va s'installer » ;

6) L'entrée à l'école maternelle (6,2 %) :
- parce que les difficultés de maîtrise du langage et de compréhension sont précoces :
« *c'est dès la maternelle que le langage oral peut poser problème. Le fait de ne pas maîtriser le langage engendre des difficultés de compréhension pour le reste de la scolarité » ;*
« l'incompréhension de consignes, même simples, s'observe dès la maternelle et doit être accompagnée à ce moment-là » ;

b – l'opinion des professeurs de collège

On ne s'étonnera pas que pour la majorité des professeurs de collège, c'est en amont, durant le parcours scolaire dans le premier degré, que les élèves sont les plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire : un sur deux estime qu'ils le sont *avant l'entrée au collège* (49,9 %) et un sur trois (29,7 %) qu'ils le sont *à l'entrée en sixième*.

Les enseignants restants mentionnent dès *l'entrée en quatrième* (12,8 %) ; *l'entrée en cinquième et en troisième*, *l'entrée au lycée* sont très peu citées, respectivement par 3,7 %, 1,6 % et 0,6 % d'enseignants (tabl. 20). Quelques uns refusent de se prononcer en faveur d'une étape précise : « *Je ne pense pas que ce soit lié à un niveau de classe » ; « à tout moment un élève peut se retrouver en grande difficulté scolaire. Toutes les étapes du parcours scolaire sont à risque ».*

Tableau 20 : professeurs de collège

L'enseignant estime que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire à ces étapes du parcours scolaire :	**COLLEGE**
Avant l'entrée au collège	**49,9**
A l'entrée en 6e	29,7
A l'entrée en 5e	3,7
A l'entrée en 4e	12,8
A l'entrée en 3e	1,6
A l'entrée au lycée	0,6
Base = 1038 professeurs de collège	

Pratiquement tous les répondants (987 sur les 1038, soit 95 %) se sont exprimés de la sorte sur l'étape du parcours scolaire qu'ils ont désignée :

1) Avant l'entrée au collège (49,9 %) :
En désignant cette étape comme celle à plus haut risque, la moitié des professeurs de collège semble vouloir considérer que le mal est déjà fait lorsque l'élève en grande difficulté arrive au collège. Il est vrai que leurs arguments rejoignent en partie ceux des professeurs des écoles citant comme eux l'étape *avant le collège*, et le niveau du CP en particulier :

- parce que l'acquisition des fondamentaux se fait dans le premier degré :
« c'est l'étape d'acquisition des fondamentaux, le français et les mathématiques » ;
« les bases des apprentissages sont posées en primaire : des notions essentielles non ou mal intégrées mettent l'élève en situation d'échec durable donc en état de grande difficulté scolaire » ;

- parce que le CP est une étape déterminante en raison de l'apprentissage de la lecture :
« dès le CP avec l'apprentissage de la lecture on décèle l'élève en difficulté. A la fin de l'école primaire l'enfant qui accumule les lacunes se retrouve en grande difficulté » ;
Cependant les enseignants de collège ont des arguments supplémentaires qu'ils présentent comme des *a priori* : la grande difficulté scolaire se révèle précocement et s'installe durablement, voire s'amplifie au collège :

- parce que la grande difficulté se révèle dès le premier degré :
« les élèves en grande difficulté le sont avant l'entrée au collège, souvent depuis le début de l'école primaire » ; « certains problèmes sont présents très tôt : dyslexie par exemple ou d'autres effectifs ou socio-culturels » ; « on sait que dès les classes de maternelle on peut repérer les élèves qui présentent les signes d'élèves en future difficulté scolaire » ;

- parce que la grande difficulté est déjà installée :
« il me semble que les acquis fondamentaux en termes de connaissances spécifiques à chaque matière, mais aussi pour ce qui touche au respect des règles, tout cela se construit, au primaire. Il est si difficile de redonner confiance, d'acquérir des connaissances plus complexes quand on a souvent raté que tout doit être fait pour redresser rapidement la "barre" » ;

- parce que la grande difficulté s'aggrave ou s'amplifie :
« les premiers apprentissages sont mal maîtrisés et les difficultés s'installent en s'aggravant » ;
« les fondamentaux de base non acquis à l'école primaire amplifient l'hétérogénéité des élèves et leur intégration dans le groupe classe » ;
« les difficultés s'amplifient d'année en année. Le plus souvent ces élèves n'ont pas acquis les savoirs élémentaires nécessaires (compréhension d'un texte, d'une consigne, règles de grammaire non connues, sens des opérations mathématiques non compris…) » ;
« il est important d'insister sur le rôle prépondérant de l'école dès le primaire et il faut mettre en place des moyens pour acquérir des bases solides (méthodes de travail, savoir-faire, envie d'apprendre). Sinon les difficultés s'accentuent plus largement au collège (manque de bases…) » ;

Pour ces enseignants, le collège ne peut plus remédier à des retards ou des lacunes antérieures :

- parce que le collège ne peut rattraper les retards dans les apprentissages :
« quand les apprentissages de base n'ont pas été acquis il est trop tard pour y remédier au collège » ;
« en 6è , les élèves en difficulté nous arrivent sans savoir lire ni écrire, ne comprennent pas le français donc ne peuvent rien faire correctement » ;
« c'est avant l'entrée au collège qu'un élève est supposé acquérir des outils fondamentaux : lire, écrire, compter et s'exprimer oralement. Bien entendu il consolide et approfondit ses connaissances par la suite, mais, s'il ne dispose pas d'un minimum d'outils dans ces domaines, il rencontre trop de difficultés en 6è » ;

- parce que le collège ne peut combler les lacunes installées :
« les lacunes accumulées dans les apprentissages de bases ne peuvent plus se combler totalement. Les manques sont de plus en plus handicapants en progressant dans le cycle » ;
« lorsque les problèmes sont anciens, il est difficile de les gérer plusieurs années après l'apprentissage (problème de lecture) » ;

On voit aussi que l'aspect psychologique de la difficulté, la détresse qu'elle engendre, le rôle de la famille avant l'entrée au collège comptent beaucoup :

- parce que la non acquisition des bases entraîne la souffrance et le découragement :
« il est indispensable que l'élève lise sans difficultés, que la lecture pour lui soit automatique sans souffrances » ;
« si l'apprentissage de la lecture a été manqué, il sera très difficile d'y remédier au collège. Alors, les difficultés s'accentuent et l'élève perd l'envie de travailler » ;
« si les bases ne sont pas acquises très tôt, il se décourage et ne cherche plus à rattraper son retard » ;
« dès le primaire, les élèves en échec scolaire le perçoivent et cette prise de conscience entraîne différents effets : manque d'assurance, sentiment d'être différent… » ;

- parce que la famille peut encore jouer un rôle déterminant :
« c'est la cellule familiale qui est au cœur du problème ; en conséquence, ce problème peut se manifester très tôt chez l'élève » ;
« l'école est la période précédant l'adolescence, celle où le corps enseignant et les parents peuvent avoir une influence positive sur l'enfant, celle où celui-ci peut basculer » ;

2) À l'entrée en sixième (29,7 %) :
Si 13,8 % des professeurs des écoles qualifient cette étape de difficile notamment parce que l'élève est confronté à plusieurs enseignants, près d'un tiers de professeurs de collège (29,7 %) parlent essentiellement de changements de lieux, de rythme, d'organisation et de méthodes :

- parce que l'élève est confronté à la nouveauté :
« nouvel établissement, nouvelles méthodes » ; « nouveaux rythmes, méthodes différentes, plusieurs enseignants et davantage de matière » ; « l'univers du collège est différent, plus grand. Les élèves sont plus anonymes et la liaison avec l'école n'est pas toujours bien assurée (manque de suivi) » ;

- parce que l'élève est confronté au changement :
« l'entrée en 6è représente un grand changement, une autre organisation. Les points de repères sont parfois plus difficiles à trouver (changements de professeurs, de matières…) » ; « les rythmes d'apprentissage s'accélèrent » ; « plusieurs disciplines, plusieurs enseignants, plusieurs méthodes, plusieurs attentes » ; « problème d'adaptation, qui se rajoute au retard antérieur » ;
« décalage entre les méthodes de travail, le cadre est différent et les modes d'apprentissage aussi » ;

- parce que l'élève est confronté à des exigences accrues :
« au collège un travail personnel et plus autonome est demandé à l'élève » ;
« leur absence de motivation se révèle quand ils doivent se gérer de façon plus autonome ; ensuite, la situation s'aggrave s'ils n'ont pas rétabli leur position en 6è » ;
« on demande aux élèves beaucoup plus d'autonomie et de responsabilité par rapport à la gestion de leur propre travail. La réflexion est beaucoup plus accrue aussi dans les travaux exigés » ;
« les difficultés vont se multiplier par le nombre de matières et d'enseignants auxquels ils devront faire face » ;
« un élève en difficulté scolaire à l'école primaire sera en grande difficulté en arrivant au collège à cause de l'augmentation des difficultés dans la durée » ;
« *le rythme de travail du cycle d'adaptation impose que les élèves soient capables de comprendre et de s'organiser » ;*

Le problème de l'installation des difficultés dans la durée est évoqué avec fatalisme par des enseignants qui se disent persuadés qu'à l'entrée en 6è le retard acquis est irrémédiable *« à cause de l'apprentissage raté de la lecture par les méthodes globales au primaire » ;« à cause des classes hétérogènes ; un professeur ne peut réussir là où les instituteurs ont échoué (apprentissage, lecture, écriture, suivre au détriment des trois quarts) »* ou ne peut que s'accroître *: « j'estime que les grandes difficultés scolaires sont certainement perçues dès le primaire, et ne peuvent que s'accroître au passage en 6è en collège, où les conditions d'enseignement (plusieurs professeurs, plusieurs salles…) et les exigences sont différentes ».*

3) À l'entrée en quatrième (12,8 %) :
L'étape de la quatrième est parfois (12,8 %) perçue comme un palier décisif pendant lequel la complexification des apprentissages va de pair avec le questionnement de l'élève sur son propre devenir :

- parce que les apprentissages deviennent plus complexes :
« la 4è est une classe plus difficile » ;« dans les classes précédentes, il lui est surtout demandé un travail de reproduction alors qu'à partir de la 4è il s'agit plus d'un travail d'analyse » ;
« le changement de cadre, la multiplicité des matières et des enseignants. La gestion de l'emploi du temps, la masse des devoirs à la maison, la pression plus grande » ;

- parce que c'est une période où l'élève est vulnérable :
« période où l'élève se construit une personnalité et l'affirme par son comportement » ;
« c'est là que les méthodes et connaissances non acquises vont manquer le plus scolairement, et c'est l'âge où leurs changements vont le plus les perturber » ;
« les parents des milieux les plus modestes perdent leur capacité à aider les enfants » ;

- parce que l'élève commence à s'interroger sur son orientation future :
« moment où l'élève commence à bien comprendre la liaison entre l'école et les perspectives d'avenir social » ;

« en 4è, on constate une accumulation du retard scolaire depuis le primaire, les programmes deviennent plus complexes, le rythme est plus soutenu, on attend plus d'autonomie. Apparaît aussi l'inquiétude du questionnement sur l'avenir professionnel » ;

4) À l'entrée en cinquième (3,7 %), **en troisième** (1,6 %), **au lycée** (0,6 %) :
- la cinquième est considérée comme le *« début de l'adolescence » qui conduit au « rejet de certaines règles » ;* c'est aussi un palier où « *face à la complexité du système »,* les élèves *« sont découragés » ;*
- la troisième est évoquée «en tant que *« première échéance de choix d'orientation. Tous désirent entrer en 2nde GT, désir appuyé par les familles quels que soient les résultats ou le parcours scolaire ou les mises en garde » ;*
- l'entrée au lycée est une *« période où l'adolescent veut acquérir plus d'autonomie, où les parents ont plus de difficultés à faire respecter leurs interdits et leurs attentes (…) ».*

La discipline principale enseignée influence la perception des étapes les plus risquées pour les élèves (tabl. 21) pour seulement trois catégories d'enseignants : les professeurs d'histoire-géographie sont les plus nombreux (58,1 %) à désigner *l'étape avant l'entrée au collège* comme la plus risquée. Un quart des professeurs de mathématiques (25,5 %) craignent l'entrée en classe de quatrième alors qu'ils ne sont que 21,5 % (contre 29,7 % en moyenne) à désigner l'entrée en sixième qui est précisément l'étape que les professeurs de langue vivante (38,6 %) redoutent le plus pour leurs élèves puisque leur apprentissage devient une obligation scolaire, inscrite au programme.

Tableau 21 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

L'enseignant estime que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire à ces étapes du parcours scolaire :	Fran -çais	Histoire -géo	Langue vivante	Maths	Techno -logie	EPS	*Ensem -ble*
Avant l'entrée au collège	50,5	**58,1**	**42,1**	43,0	52,1	54,3	*49,9*
À l'entrée en 6e	32,1	30,9	38,6	**21,5**	30,0	25,4	*29,7*
À l'entrée en 5e	3,1	0,6	3,5	6,4	2,4	6,3	*3,7*
À l'entrée en 4e	9,4	7,8	11,7	**25,5**	11,0	10,9	*12,8*
À l'entrée en 3e	1,5	1,2	2,3	2,3	0,6	1,7	*1,6*
À l'entrée au lycée	1,5	1,2	0,5	-	0,6	-	*0,6*
Base = 1038 professeurs de collège							

Pour le plus grand nombre d'enseignants, qu'ils soient dans le premier ou le second degré, le risque de la grande difficulté scolaire paraît le plus crucial à deux étapes du parcours scolaire : d'une part avant le collège et notamment à l'entrée en CP, d'autre part à l'entrée en 6è. L'importance des enjeux d'acquisition des compétences de base au CP est explicitement reconnue par une majorité de répondants qui ne se démarquent pas d'une tendance à rejeter la responsabilité plutôt en amont mais aussi sur le milieu familial.

II – L'élève en grande difficulté scolaire

La confrontation avec la grande difficulté scolaire s'opère de manière concrète avec une réalité, celle d'élèves en chair et en os qui mettent les enseignants eux-mêmes en difficulté parce que ni les attitudes ni les capacités d'apprentissage de ces élèves ne répondent aux attentes du système éducatif. Il importe de savoir selon quels critères les enseignants repèrent ces élèves et se représentent leurs besoins, s'ils ont l'impression qu'au fil des années la composition de ce public d'élèves évolue, et dans quel sens.

A - Repérage de l'élève en grande difficulté scolaire

On est parti du principe que la grande difficulté scolaire peut se manifester, aux yeux des enseignants, par le comportement de l'élève en situation d'apprentissage, mais aussi par des signes tangibles associés pouvant apparaître en dehors des activités scolaires.

a – « un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme un élève qui… »

Les enseignants ont indiqué « comment ils repèrent un élève en grande difficulté scolaire » à l'aide d'items différenciés en fonction de leur niveau d'enseignement à l'école ou au collège (tabl. 22). Les réponses donnent lieu à de légères divergences qui ne s'expliquent pas seulement par la différence des situations d'enseignement.

Plus de la moitié (56,5 %) des professeurs des écoles affirment en premier choix repérer l'élève au vu de *l'absence de maîtrise des apprentissages de base*, 17,1 % parce qu'il *ne progresse pas* et 15,3 % parce qu'il *maîtrise mal le langage*. 5 %) ; ils n'accordent qu'un crédit infime aux *résultats de l'élève aux divers types d'évaluation* (1% en premier choix, 4,1% en second choix), comme s'ils étaient tentés de repérer la grande difficulté scolaire de manière plus intuitive que formelle, sur la base des réactions de l'élève en situation d'apprentissage et non de ses résultats à des épreuves précises d'évaluation (de même, le *manque de maîtrise du langage* peut se constater facilement, sans outil d'évaluation à l'appui). L'item *l'élève ne travaille pas* est le moins souvent cité par tous les enseignants, mais moins encore par les professeurs des écoles : peut-être est-ce dû à l'absence de devoirs à faire à la maison dans le premier degré.

Les professeurs de collège sont, en revanche, plus du quart (29,4 %) à retenir en priorité *les résultats de l'élève aux divers types d'évaluation* qu'ils citent à part presque égale avec le fait que *l'élève ne paraît pas s'intéresser aux activités scolaires* (24,2 %), traduisant l'importance qu'ils accordent à la motivation de l'élève. Le *retard scolaire* de celui-ci est cité bien plus souvent par les professeurs de collège (21,8 %) que des écoles (seulement 3,3 %), ce qui pourrait signifier que plus un élève est âgé, plus le constat de retard scolaire se fait aisément.

Les *autres réponses,* plutôt rares, consistent en descriptions que l'on retrouvera plus loin parmi « les signes tangibles associés à la grande difficulté scolaire » ; notamment pour les enseignants de collège, le manque d'effort et de discipline qu'ils citent le plus souvent corrobore leur penchant à considérer en priorité le comportement de l'élève en difficulté et ce qui le responsabilise.

Mais au delà de ces différences attendues, les professeurs des écoles et de collège se rejoignent sur leurs deuxième (27,3 % et 21,1 %) et troisième choix exprimés (26 % et 19,1 %) : un élève en grande difficulté est *un élève qui ne progresse pas.* Cette proximité de vue est à souligner, d'autant qu'elle va dans le sens de leur propension à considérer *l'installation des difficultés dans la durée* comme le critère distinctif de la grande difficulté scolaire.

Tableau 22 : ensemble des enseignants

Pour l'enseignant, un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme un élève :			
ECOLE	**1er choix**	**2è choix**	**3è choix**
Qui a un retard scolaire	3,3	7,2	11,7
Qui maîtrise mal le langage	15,3	22,6	15,6
Qui ne maîtrise pas les apprentissages de base	**56,5**	25,0	9,1
Qui ne participe pas au travail de classe	4,9	8,5	11,9
Qui ne progresse pas	17,1	**27,3**	**26,0**
Qui ne travaille pas	1,3	1,3	4,6
Qui obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation	1,0	4,1	14,0
Autre	0,2	0,5	3,3
COLLEGE			
Qui a un retard scolaire	21,8	11,3	12,1
Qui ne paraît pas s'intéresser aux activités scolaires	**24,2**	17,1	18,8
Qui ne participe pas au travail de classe	6,4	13,6	10,8
Qui ne progresse pas	16,4	**21,1**	**19,1**
Qui ne travaille pas	3,6	12,8	13,4
Qui obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation	**24,9**	17,5	16,4
Autre	2,9	1,4	3,4
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège			

b – les signes tangibles associés à la grande difficulté scolaire

Un élève en difficulté se repère aussi par son comportement global, en classe ou hors de la classe. Afin de rendre compte des signes que les enseignants remarquent et associent le plus souvent à la grande difficulté scolaire, ils ont eu à choisir deux items parmi sept (regroupant eux-même des sous-items de nature proche), avec la possibilité d'une réponse libre. La présentation des résultats ne distingue pas le nombre de fois où les enseignants effectuent chacun des choix, mais, ce qui revient au même, le pourcentage des choix de chaque item, qu'il soit choisi en premier ou en second.

L'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité de l'élève sont les signes les plus flagrants de la grande difficulté scolaire, surtout pour les professeurs des écoles (53,6 %) et un peu moins ceux de collège (46,3 %). Le choix des autres items s'effectue selon un ordre différent (tabl. 23).

- ainsi, **les professeurs des écoles** choissent en second lieu un groupe de signes qui manifestent un comportement en retrait de l'élève : *l'apathie, l'isolement, le repli sur soi* pour 42,1 % puis, assez loin derrière, *les conduites d'évitement, le refus de communiquer* (29,6 %). Les signes dénotant une certaine agressivité de l'élève, comme *les manquements graves et répétés aux règles*, ne sont cités que par moins d'un quart des professeurs des écoles (23,7 %), *l'absentéisme chronique ou épisodique non justifié* par 20,3 % d'entre eux, *l'anxiété, le stress* par 19,5 %. *L'expression d'une souffrance physique* n'est retenue que par une minorité (6,2 %), de même ces *autres réponses* (3,1 %) qui traduisent un besoin affectif de l'élève : *« manque affectif, problèmes sociaux », « besoin d'attention particulièrement prononcé », « déconcentration totale (rêve, étourderie) » …*

- **les professeurs de collège** bien que citant moins souvent en premier *l'agitation, l'hyperactivité, l'agressivité* de l'élève se déclarent ensuite confrontés à *l'absentéisme chronique ou épisodique non justifié* (37,6 %). Ils restent, pour les choix suivants et en proportion élevée, dans des indications de signes où prédomine de nouveau l'agressivité de l'élève, avec *les manquements graves et répétés aux règles* (36,1 %). *L'apathie, l'isolement, le repli sur soi* sont cités par un tiers des enseignants (34,2 %), soit 8 % de moins que les professeurs des écoles tandis que *les conduites d'évitement, le refus de communiquer* le sont par un pourcentage semblable (28,6 %). Les proportions de réponses restent similaires pour *l'anxiété, le stress* (6,8 %), *l'expression d'une souffrance physique* (4%) et les *autres réponses* (3,5 %).

Tableau 23 : ensemble des enseignants

Par expérience, quels signes tangibles autres que ceux concernant les activités scolaires, vous paraissent associés à la grande difficulté scolaire :	ECOLE	COLLEGE
Agitation, hyperactivité, agressivité	**53,6**	**46,3**
Apathie, isolement, repli sur soi	**42,1**	**34,2**
Conduites d'évitement, refus de communiquer	29,6	28,6
Manquements graves et répétés aux règles	23,7	**36,1**
Absentéisme chronique ou épisodique non justifié	20,3	**37,6**
Anxiété, stress	19,5	6,8
Expression d'une souffrance physique	6,2	4,0
Autres	3,1	3,5
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège		

En bref, la plupart des enseignants sont tentés d'associer la grande difficulté scolaire au comportement d'élèves soit *agités, hyperactifs, agressifs*, soit *isolés, repliés sur eux-mêmes.* Les professeurs des collèges en butte à un public plus âgé auraient, pour cette raison, davantage l'occasion de déplorer que ces élèves fassent en plus preuve de *manquement graves et répétés aux règles* et qu'ils soient *absents de manière chronique ou épisodique mais non justifiée.*

B – Représentations de l'élève en grande difficulté scolaire et de ses besoins

a – « la grande difficulté scolaire, c'est un élève… »

Grâce au rapprochement des définitions spontanées qu'ont données les enseignants de « la grande difficulté scolaire » et de quelques énoncés décrivant librement comment « se repère d'abord l'élève en grande difficulté », il est possible d'illustrer avec plus de finesse les représentations de ces élèves et les signes associés aux difficultés qu'ils connaissent. Il ne s'agit pas de dresser un portrait-type de l'élève en grande difficulté scolaire, mais de rendre compte d'autres manières de le considérer en dehors du contexte d'apprentissage proprement dit et, le cas échéant, de relever les ressemblances ou différences des représentations à l'école ou au collège.

- le point de vue des professeurs des écoles

Sur 100 questionnaires pris au hasard, 45 contiennent des définitions de « la grande difficulté scolaire » débutant par : « c'est un élève… » (20) ou par « c'est un enfant… » (25). Pratiquement un professeur des écoles sur deux s'attache donc à la description concrète d'un élève-sujet, personnage en action ; l'usage du mot « enfant » accentue l'immaturité de l'élève en question et révèle peut-être la réticence inconsciente de l'adulte à se situer comme son enseignant. Ces définitions distinguent rarement ce qui provoque ou aggrave la grande difficulté scolaire, de ce qui est la manifestation d'une difficulté déjà installée :

- … <u>un élève/enfant pour qui venir, réussir à l'école n'a pas de sens</u> :
« c'est un élève perdu, noyé dans de très nombreux apprentissages et qui ne trouve pas de sens à venir à l'école » ;
« élève qui ne maîtrise pas des compétences basiques et qui n'a plus le plaisir de "réussir" » ;
« enfant qui n'est pas en mesure, en tant soit peu, de profiter de ce que l'école peut lui apporter (bien-être, ouverture, savoirs) » ;

- …<u>un enfant en rupture de communication</u> :
« enfant qui n'arrive pas à se faire comprendre, à communiquer avec autrui » ;
« *enfant ne s'intéressant pas au travail scolaire, accumulant les lacunes, ayant donc ensuite des problèmes d'intégration* » ;

- … un élève/enfant qui ne trouve plus sa place ou qui est laissé de côté :
« enfant qui ne trouve plus sa place à l'école, à qui l'école ne propose plus rien et dont les acquis ne correspondent plus à sa tranche d'âge » ;
« l'enfant qui poursuit son parcours scolaire sans une véritable prise en compte par l'institution » ;

- … un élève/enfant qui souffre :
« souffrance affichée ou masquée » ; « un élève qui souffre à cause de ses résultats et qui ne s'adapte pas au système scolaire actuel » ; « un enfant qui est en souffrance à l'école car il ne suit pas et qui demande à l'enseignant un travail adapté et un plus grand suivi que d'ordinaire ».

- le point de vue des professeurs de collège :

Sur 100 questionnaires pris au hasard, 20 contiennent des définitions centrées sur « l'élève en grande difficulté scolaire », perçu de manière assez semblable de celle des professeurs des écoles, mais décrit avec plus d'acuité, de sens du détail, de nuance, comme dans ce portrait que n'aurait pas renié La Bruyère *:* « *La grande difficulté scolaire n'existe pas, c'est un concept. Un élève en grande difficulté scolaire est, en revanche, une réalité : celle de tous les enseignants. Un professeur remarque rapidement cet élève à ses regards anxieux, à son visage pâle. L'enseignant constate que cet élève rate ses premiers devoirs, qu'il a des difficultés de compréhension, de mémorisation. Il est lent même s'il se précipite sur des consignes qu'il n'a pas comprises. Les outils de base lui font défaut : lire, écrire. Il confond les lettres, les sons… cet élève en grande difficulté scolaire est surtout en grande détresse. Il a perdu l'estime de soi, celle des autres et ne fait plus confiance aux adultes. Il se tait* ».

Il semble que les professeurs de collège cherchent moins à explorer les causes de la grande difficulté scolaire que ses conséquences, dramatiques, sur le comportement de l'élève en grande difficulté ; leurs énoncés, proches de ceux des professeurs des écoles, soulignent davantage peut-être la démission, la démotivation de l'élève en grande difficulté :

- …un élève en perte de repères et de sens :
« un élève pour qui venir au collège n'a plus aucun sens » ;
« élève qui a perdu tous ses repères et qui de ce fait laisse filer le train en marche » ;
« élève "perdu" qui ne comprend pas ce qu'on attend de lui, qui ne voit pas à quoi sert l'école, qui a des difficultés avec l'écrit et les savoirs savants » ;
« élève en décalage, perdu, qui ne comprend pas ce qu'il lit et peu ce qu'on lui demande » ;

- …un élève en rupture de communication :
« élève avec qui il est impossible de communiquer » ; « *l'élève se sent dépassé et n'ose pas l'exprimer » ; « graves difficultés qui engendrent un manque important d'estime de soi et une rupture de la communication entre l'élève et la communauté éducative » ;*
« refuse le travail scolaire, s'isole de l'ensemble de la classe et refuse le dialogue avec les enseignants » ; « complètement déconnecté de la réalité scolaire et du monde qui l'environne » ;

- … un élève qui ne trouve plus sa place et se marginalise :
« enfant marginalisé par son manque d'intérêt pour toute progression intellectuelle » ;
« élève en marge de la communauté et en souffrance » ; « un élève qui ne trouve pas sa place dans le milieu scolaire ; se sent exclu de l'enseignement donné ; ne peut se l'approprier, on est en décalage avec lui » ; « devient une gêne pour le reste de la classe » ;

- … un élève qui souffre :
« élève qui a du mal à suivre, qui perd pied très vite et qui est mal à l'aise dans la classe » ;
« élève mal dans sa peau et qui culpabilise par rapport aux autres (copains, enseignants, parents, proches) » ;
« en souffrance, confronté à une accumulation de difficultés : lecture, expression orale et écrite, lacunes, compréhension, organisation, problèmes familiaux. Il est difficile de l'aider car on ne sait par où commencer » ;

- …un élève qui démissionne :
« un élève qui par ses difficultés scolaires abandonne tout espoir de pouvoir réussir » ;

« élève en rupture scolaire c'est-à-dire qui ne travaille plus pour l'école, qui ne projette plus rien à travers l'école, qui ne peut plus formuler de projet personnel » ;
« élève avec d'importantes lacunes datant le plus souvent de l'école primaire, ayant déjà doublé une classe, complètement démotivé, prenant l'échec comme une fatalité, sans soutien à la maison et souvent avec des difficultés familiales » ;

- … un élève qui renvoie des sentiments négatifs :
« élève totalement dépassé et face auquel on se sent impuissant » ;

Saisies sur le vif, ces descriptions d'élèves révèlent le regard attentif, critique parfois mais jamais indifférent que les enseignants posent sur eux, sans chercher à démêler s'ils font un constat de causes ou de manifestations de la grande difficulté scolaire. Pour les professeurs des écoles, celle-ci s'incarne plus souvent dans la représentation d'un élève/enfant en grande difficulté scolaire, mais les mêmes mots sont utilisés dans le premier comme le second degré pour dire la perte de sens, la rupture de communication, la détresse de l'élève. Si des professeurs des écoles ont le sentiment que celui-ci est délaissé par l'institution, ceux de collège ajoutent ce qui a trait à une notion de durée, de dégradation dans le temps : une démission progressive qui aboutit à une marginalisation définitive.

b – les besoins de l'élève en grande difficulté scolaire

Sensibles à la souffrance et au mal-être des élèves en grande difficulté, les enseignants dans le premier et le second degrés s'accordent sur ce dont ces élèves auraient le plus besoin en dehors d'une prise en charge scolaire (tabl. 24) :

- *retrouver l'estime de soi* (43,2 % des professeurs des écoles, 44,8 % des professeurs de collège l'expriment en premier choix) ;
- *avoir confiance* (premier choix exprimé : 33,8 % et 24,4 % ; second choix exprimé : 27 % et 25,8 %) ;
- *se sentir responsables, apprendre à vivre avec les autres, sortir de l'isolement, être davantage écoutés*, items retenus en ordre décroissant par moins de 10 % des enseignants.

Le besoin de *sortir de l'isolement* est évoqué par les professeurs des écoles dans leurs *autres réponses* (moins de 3 %) qui consistent essentiellement en *soutien* à prodiguer aux élèves, qu'il émane de *"leur famille", d'un "cadre familial plus conscient et rassurant" ou d'un "tuteur", personne expérimentée capable de prolonger le travail du maître et de faire le lien avec les familles » ;* il s'agit *« parfois d'un soutien psychologique ».*

Les *autres réponses* des 3,4 % de professeurs de collège soulignent aussi l'importance du *«soutien des parents » : « être encadrés par des parents responsables »* ou du soutien de personnes extérieures : *« être encadré par les adultes », « aide spécifique de gens compétents et formés ainsi qu'une approche plus individuelle ou en petit groupe ».* Des besoins à connotation affective ou morale apparaissent : *« se sentir important », « être davantage aimé », « travailler », « apprendre le "métier" d'élève », « retrouver une vision positive de leur avenir », « sortir de la spirale de l'échec scolaire en s'orientant plus tôt vers un domaine qui leur convient ».*

Tableau 24 : ensemble des enseignants

A votre avis, en dehors d'une prise en charge scolaire, de quoi ont le plus besoin les élèves en grande difficulté :	**ECOLE**		**COLLEGE**	
	1er choix	2è choix	1er choix	2è choix
Apprendre à vivre avec les autres	4,6	9,9	7,6	11,4
Avoir confiance	33,8	**27,0**	24,4	**25,8**
Etre davantage écoutés	5,4	9,6	4,6	11,5
Retrouver l'estime de soi	**43,2**	23,1	**44,8**	19,5
Se sentir responsables	6,5	18,7	8,9	17,4
Sortir de l'isolement	5,4	8,0	6,2	8,7
Autre	2,6	1,5	3,4	2,2
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège				

C – Perception de l'évolution des effectifs, du lien avec le genre et l'âge

La grande difficulté scolaire est aussi un phénomène qui se chiffre en effectifs. Il a donc été demandé aux enseignants comment ils perçoivent l'évolution du nombre d'élèves concernés parmi ceux de leur classe - globalement et compte tenu de leur genre -, le point de référence étant le fait d'être en poste dans l'établissement depuis au moins cinq ans. Les enseignants qui se sont exclus car ne répondant pas à ce critère sont environ 30 % parmi les professeurs des écoles et 19 % parmi les professeurs de collège.

a – l'évolution du nombre des élèves en grande difficulté scolaire

Les répondants en poste depuis au moins cinq ans sont majoritaires à penser que ce nombre, qui s'applique à leurs propres élèves, est soit *resté constant*, soit *à augmenté* (tabl. 25). Mais ils se démarquent selon qu'ils enseignent dans le premier ou le second degré puisque davantage de professeurs des écoles (65 %) estiment que ce nombre est resté constant (contre 44,6 % de professeurs de collège) tandis que davantage de professeurs de collège pensent qu'il a augmenté (54,3 % contre 31,4 %). Si les professeurs des écoles ont une vision plus optimiste du phénomène, il faut en tout cas souligner que pour les uns comme les autres, ce nombre n'est pratiquement jamais perçu comme étant en diminution (3,6 % et 1,1 %), ce qui signifie que dans leur ensemble, les enseignants partagent le sentiment d'être confrontés à un phénomène qui n'est pas en voie de résorption.

Tableau 25 : ensemble des enseignants en poste depuis au moins 5 ans dans l'établissement

Depuis ces 5 dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans la même école (ou le même collège), vous semble-t-il que le nombre de vos élèves en grande difficulté :	**ECOLE**	**COLLEGE**
A augmenté ?	31,4	**54,3**
A diminué ?	3,6	1,1
Est resté constant ?	**65,0**	44,6
Base = 274 professeurs des écoles ; 841 professeurs de collège	100 %	100 %

b – l'évolution du nombre de garçons et de filles en grande difficulté scolaire

L'avis des enseignants diffère aussi, mais de peu, sur l'évolution du nombre de garçons ou de filles en grande difficulté scolaire : en tendance générale, les professeurs des écoles estiment que le nombre est resté constant, un peu plus pour les filles que les garçons, alors que davantage de professeurs de collège pensent que le nombre de garçons a augmenté (tabl. 26).

En effet, pour plus des trois quarts (81,6 %) des professeurs des écoles, le nombre des filles en difficulté est resté constant alors que seulement 10,7 % jugent qu'il a augmenté ; mais ils sont encore 61,3 % à affirmer que ce nombre est resté constant pour les garçons, contre plus d'un tiers (35,3 %) qui pense que leur nombre a augmenté.

Les professeurs de collège pensent plus souvent que le nombre des élèves en difficulté a augmenté (50,6 %, soit un sur deux sont de cet avis pour les garçons, 34,7 % pour les filles) tandis que ceux qui estiment que le nombre est resté constant sont 48,2 % pour les garçons, 62,8 % pour les filles.

Ces chiffres traduisent une manière de percevoir la réalité, plus sombre pour les professeurs de collège puisqu'ils ressentent davantage le nombre d'élèves en grave difficulté est en progression, notamment celui des garçons, peut-être parce que ces derniers sont plus enclins à montrer des signes d'agitation et d'agressivité qu'une majorité d'enseignants déplore par ailleurs.

Tableau 26 : ensemble des enseignants en poste depuis au moins 5 ans dans l'établissement

Depuis ces 5 dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans la même école (ou le même collège), vous semble-t-il, concernant vos élèves en grande difficulté scolaire, que le nombre des garçons et des filles :	**ECOLE**		**COLLEGE**	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
A augmenté ?	35,3	10,7	**50,6**	34,7
A diminué ?	3,4	7,7	1,2	2,5
Est resté constant ?	**61,3**	**81,6**	48,2	**62,8**
Base=263 professeurs des écoles ; 812 professeurs de collège	100 %	100 %	100 %	100 %

c – l'âge des élèves et le risque de grande difficulté scolaire à l'école

Une question supplémentaire a été posée aux professeurs des écoles afin de savoir s'ils perçoivent un lien entre l'âge des élèves et le risque de la grande difficulté scolaire, l'hypothèse sous- jacente étant que des élèves plus jeunes (nés en fin d'année civile) seraient plus vulnérables, à cet égard, que des élèves plus âgés (nés en début d'année civile). Un lien de cette nature est effectivement perçu par une proportion non négligeable (tabl. 27).

Tableau 27 : professeurs des écoles

Avez-vous constaté un lien entre le risque de grande difficulté scolaire et la période de naissance des élèves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Elèves nés en début d'année civile	0,5	1,8	34,9	**54,6**
Elèves nés en milieu d'année civile	0,2	1,5	38,2	51,5
Elèves nés en fin d'année civile	1,0	**19,5**	38,8	35,6
Base = 384 professeurs des écoles				

Ainsi, 19,5 % des professeurs des écoles déclarent avoir « souvent » constaté un lien entre le risque de la grande difficulté scolaire et la période de naissance des élèves nés en fin d'année scolaire, soit les élèves les plus jeunes. De même, ceux qui n'ont « jamais » constaté de lien avec les élèves les plus âgés, nés au début ou au milieu de l'année scolaire, sont majoritaires (respectivement 54,6 % et 51,5 %) tandis que ceux qui n'ont « jamais » constaté ce lien avec les élèves les plus jeunes ne sont que 35,6 %. En bref, d'après deux professeurs des écoles sur dix, un élève plus jeune que le reste de la classe serait davantage exposé au risque de la grande difficulté scolaire.

Il a paru intéressant de savoir si le niveau d'enseignement a une incidence sur les réponses concernant les élèves nés en début ou en fin d'année civile. Le croisement des données (avec les réponses « toujours » et « souvent » agrégées pour des raisons de commodité) montre qu'effectivement les professeurs de CM2 sont en proportion les plus nombreux (63,7 % et 44,8 %) à ne « jamais » constater de lien entre la grande difficulté et les élèves, qu'ils soient nés au début ou en fin d'année civile, tandis que les professeurs de CP établissent plus fréquemment que leurs collègues d'autres niveaux ce lien avec leurs élèves les plus jeunes, nés en fin d'année civile (26,3 %) (tabl. 28).

Tableau 28 : professeurs des écoles

Lien constaté entre le risque de grande difficulté scolaire et la période de naissance des élèves :	Niveau d'enseignement		
- début de l'année civile :	CP	CE2	CM2
Toujours + Souvent	0,7	0,8	5,5
Parfois	39,8	41,3	23,6
Jamais	51,1	48,7	**63,7**
- fin de l'année civile :	CP	CE2	CM2
Toujours + Souvent	**26,3**	19,1	15,7
Parfois	43,6	38,2	34,6
Jamais	26,3	36,3	**44,8**
Base : 384 professeurs des écoles			

III – Les traitements de la grande difficulté scolaire et leur efficacité

La lutte contre l'échec scolaire est un enjeu constant des politiques scolaires en France depuis la massification de l'école et l'obligation légale d'enseignement et d'aide aux élèves à besoins spécifiques. Les aménagements particuliers, préventifs et correctifs, se sont juxtaposés sur le terrain : soutien scolaire, regroupement transitoire d'élèves en difficulté, aide au travail personnel, consolidation, programme personnalisé de réussite éducative font partie des traitements actuellement mis à disposition de la communauté éducative.

On cherchera à faire apparaître comment les enseignants les utilisent, ce qu'ils pensent de leur efficacité et quelles suggestions ils émettent pour améliorer la prise en charge de la grande difficulté scolaire, par des dispositifs novateurs au sein de l'établissement ou par des inflexions nouvelles dans l'organisation de la pédagogie.

A – Evaluation de la grande difficulté scolaire

En théorie, pour concevoir un traitement adapté, il faut au préalable évaluer correctement le type et le degré de difficulté qui affecte l'élève. Différents moyens d'investigation sont utilisés par les enseignants, individuellement et en commun : outils d'évaluation des compétences scolaires, mais aussi résultats de tests de nature diverse, compte-rendus d'entretiens ou autres bilans dont l'apport peut se révéler précieux.

a – les outils pour repérer, analyser et identifier la grande difficulté scolaire

Pour **repérer** la grande difficulté scolaire, les enseignants agissent de manière semblable (tabl. 29) : ils déclarent se servir d'abord *d'outils qu'ils ont élaborés eux-mêmes* (37,2 % des professeurs des écoles et 40,4 % de ceux de collège) ; un peu moins (28,1 % et 17,6 %) utilisent les *outils de la DEP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation*…), les *outils d'éditeurs* (15,6 % et 13,1 %) puis les *outils élaborés par l'équipe pédagogique* (10,1 % et 14,5 %). Quelques rares professeurs des écoles ont recours aux « *outils du RASED* », des enseignants de collège admettent, exceptionnellement, se fier à des « *observations au quotidien* », voire à leur « *bon sens* ».

En revanche, pour **analyser** et **identifier** la grande difficulté scolaire, les choix d'outils diffèrent :

- les professeurs des écoles utilisent en priorité les *outils de la DEPP* pour l'analyse (32,5 %) et l'identification (31,5 %) des difficultés ; ils sont ensuite pratiquement autant (23 % environ) à recourir aux *outils élaborés par l'équipe pédagogique et par eux-mêmes* pour l'analyse et, pour l'identification de la grande difficulté, aux *outils élaborés par eux-mêmes* (24,7 %) ; les *outils d'éditeurs*, les *autres outils institutionnels* et *autres outils* tels que « *des épreuves du bilan orthophonique* "*récupéré*"*»* ne sont utilisés que par une minorité de professeurs ;

- les professeurs de collège préfèrent les *outils qu'ils élaborent eux-mêmes* pour analyser (34,5 %) et identifier (39,8%) la difficulté scolaire, avant les *outils élaborés par l'équipe pédagogique* (24,9 % et 18,5 %) ainsi que *par la DEPP* (13 % et 12,2 %). 8 % environ ont recours aux *outils d'éditeurs* et moins de 5 % à *d'autres outils* qui relèvent soit d'une pratique individuelle *: « outils élaborés par notre expérience » ; « observation du comportement et des réponses aux consignes de travail » ; « relevé de notes »,* soit d'une pratique collective : « *entretiens (parent, élève, assistante sociale, infirmière, éducateur de justice) » ; « psychomotricien, COP, CMPP, orthophonistes » ; « discussion avec l'équipe pédagogique ».*

Bien que beaucoup d'enseignants aient besoin d'outils de toute provenance pour *repérer* et *identifier* la grande difficulté scolaire, l'usage qui en est fait, tant par les professeurs des écoles que de collège, demeure essentiellement individuel. Il est certain que l'observation compte dans cette démarche, probablement en raison de l'expérience, ce qui ne contredit pas l'attention que portent les enseignants à tout signe tangible associé à la grande difficulté scolaire et la manière dont celle-ci se repère souvent « intuitivement » parmi les élèves.

De surcroît, le fait que les professeurs des écoles utilisent plus fréquemment les *outils de la DEPP* pour identifier la grande difficulté scolaire pourrait s'expliquer par l'utilisation de la banque d'outils GS/CP ainsi que par la prégnance des évaluations nationales de CE1, de CE2/6e dans le premier degré. Le rôle incitatif des IEN contribue probablement à accroître l'usage de ces outils.

Tableau 29 : ensemble des enseignants

S'agissant de la grande difficulté scolaire de vos élèves, quels outils d'évaluation utilisez-vous en priorité pour la repérer, l'analyser, l'identifier ?			
ECOLE	**Repérer**	**Analyser**	**Identifier**
Outils d'éditeurs	15,6	5,9	11,2
Outils élaborés par l'équipe pédagogique	10,1	23,7	14,0
Outils élaborés par vous-même	**37,2**	23,4	24,7
Outils de la DEP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation…)	28,1	**32,5**	**31,5**
Autres outils institutionnels	2,3	3,9	7,5
Autres	1,8	3,1	3,3
COLLEGE	**Repérer**	**Analyser**	**Identifier**
Outils d'éditeurs	13,1	8,5	8,4
Outils élaborés par l'équipe pédagogique	14,5	24,9	18,4
Outils élaborés par vous-même	**40,4**	**34,5**	**39,8**
Outils de la DEP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation…)	17,6	13,0	12,2
Autres outils institutionnels	1,6	2,9	4,2
Autres	3,9	3,4	4,3
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège			

b – les résultats complémentaires nécessaires

Grâce à l'apport des différents membres de l'équipe éducative, assistante sociale, psychologue scolaire (à l'école), personnels de santé, etc., un vivier d'informations constitué de résultats, de bilans d'entretiens, de tests diversifiés et d'autres évaluations peut compléter utilement le dossier de certains élèves en grave difficulté. On s'est donc demandé selon quelle fréquence les enseignants estiment nécessaire de disposer de ces résultats complémentaires (tabl. 30).

Les résultats *d'entretiens* se révèlent « toujours » et « souvent » nécessaires pour les trois quarts (soit 58,3 % et 23,7 % des professeurs des écoles, 53,8 % et 29,8 % des enseignants de collège). Or les *entretiens* peuvent recouvrir différentes réalités : dans le premier degré, le maître, en principe, ne signale jamais un élève au RASED sans en avoir parlé avec lui et avec ses parents ; la décision n'est prise par le RASED qu'après d'éventuels entretiens avec les parents ; le suivi psychologique qu'il propose à l'élève peut prendre la forme d'une série d'entretiens qui ne constituent pas encore une prise en charge formelle ; dans le second degré, les *entretiens* peuvent être formels comme informels, et plus ou moins fréquents au sein de l'équipe éducative. C'est sans doute pour ces raisons que le plus grand nombre d'enseignants déclare nécessaire de s'y référer.

Les *tests* peuvent s'appliquer à divers domaines, psychologiques, instrumentaux ou de santé, et les enseignants du premier comme du second degré les jugent en second lieu « toujours » utiles pour comprendre la nature des difficultés de certains élèves.

En revanche, les professeurs des écoles sont nettement plus nombreux (45,7 % répondent « toujours » + « souvent ») que ceux de collège (8,5 %) à vouloir disposer de résultats complémentaires *d'autres évaluations,* effectuées par eux-mêmes ou par d'autres. Cette différence flagrante serait à rapprocher du *sentiment de solitude* que les professeurs des écoles déclarent plus fréquemment éprouver : nul doute que s'exprime là un besoin accru de certitudes et de regards croisés sur des cas complexes. Leurs *autres réponses* spontanées vont d'ailleurs dans ce sens : *« avis de mes collègues »*, nécessité de « *synthèse* », le cas échéant avec l'aide du RASED, « *l'aide du maître E et subjectivité d'un autre enseignant pour identifier et analyser »* ; une certaine inquiétude perce d'ailleurs à travers le fait de recourir à des compétences d'ordre médical ou psychologique :

« évaluation orthophonique, psychologique, médicale », « bilans équipes médico-psycho-pédagogiques (pour troubles spécifiques, par ex. dyslexie…) ». Le lien s'impose aussi avec le fait que les professeurs des écoles sont plus enclins à dénoncer des *carences dans la formation du corps enseignant* peut-être parce que face à de tels cas, ils ont l'impression de ne pas être assez compétents.

Tableau 30 : ensemble des enseignants

Estimez-vous nécessaire de disposer de résultats complémentaires pour comprendre la nature de la grande difficulté de certains élèves ?				
ECOLE	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Entretiens	**58,3**	23,7	14,0	1,3
Tests	35,6	35,6	23,9	1,8
Autres évaluations	16,6	29,1	36,9	4,6
Autre	7,0	3,5	1,3	3,6
COLLEGE				
Entretiens	**53,8**	29,8	11,8	1,3
Tests	22,4	38,0	29,0	6,1
Autres évaluations	4,7	3,8	2,2	7,4
Autre)	4,7	3,8	2,2	7 ,4
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège				

B – Identification des domaines de la grande difficulté scolaire

a – les disciplines ou domaines où se rencontrent les plus graves difficultés à l'école (tabl. 31)

C'est dans l'apprentissage du *français* que les élèves du premier degré rencontrent les difficultés les plus graves car la *production écrite* et la *lecture* sont les deux disciplines qui, pour les deux tiers d'entre eux (respectivement 64,8 % et 63,8 %), mettent « toujours » gravement leurs élèves en difficulté ; ces derniers semblent un peu moins perdus en *écriture* et *expression orale* puisque seulement un tiers des professeurs des écoles (33,3 % et 27 %) déclare que leurs élèves rencontrent « toujours » ce type de difficultés.

S'agissant des autres disciplines scolaires, la réponse est tout aussi nette : les *mathématiques* sont la seconde discipline dans laquelle les professeurs des écoles rencontrent « toujours » (16,9 %) ou « souvent » (54,4 %) les difficultés les plus graves de leurs élèves. Au troisième rang, la *découverte du monde - histoire et géographie* pour laquelle un quart (25,2 %) déclarent qu'elles induisent « souvent » de telles difficultés. On peut tout de même se demander si le choix prioritaire des professeurs des écoles pour le français et les mathématiques reflète une sur-représentation de l'importance de ces disciplines ou le fait que celles-ci mettent réellement le plus souvent en grave difficulté leurs élèves.

Perçues comme des disciplines où de graves difficultés ne se rencontrent « souvent » que pour moins d'un quart des professeurs des écoles, se déclinent : les *sciences et la technologie* (21,3 %), les *langues étrangère ou régionale* (19,5 %) et loin derrière, *l'éducation physique et sportive* (7,8 %), *l'éducation artistique* (7,2 %). Le fait que de graves difficultés se rencontrent rarement au cours des activités physiques, sportives et artistiques semble prouver qu'un élève en difficulté y trouve fréquemment, pour peu que le professeur réussisse à l'intéresser ou à le faire participer, l'occasion de ne plus être en situation d'échec.

Parmi les aptitudes cognitives ou facultés intellectuelles faisant « toujours » le plus gravement défaut aux élèves en difficulté, la *compréhension* ainsi que la *concentration* sont citées les plus souvent, par 52,3 % et par 50,2 % des professeurs des écoles, soit environ un sur deux. Selon la même fréquence, *l'attention* et la *mémorisation* sont mentionnées respectivement par 44,5 % et 30,7 % d'entre eux. Puisque dans leurs définitions spontanées de la grande difficulté scolaire, « *l'incapacité ou les graves*

difficultés de compréhension » tiennent une place à part, rien d'étonnant à ce qu'ils soient nombreux à pointer les faiblesses de leurs élèves dans ce domaine. Enfin une minorité (moins de 3 %) déclinent d'autres aptitudes telles que : *«rigueur », « organisation, méthode, « fournir un effort », « vivre avec les autres ».*

Tableau 31 : professeurs des écoles

Dans quelles disciplines ou dans quels grands domaines vos élèves rencontrent-ils les difficultés les plus graves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Mathématiques	16,9	**54,4**	26,8	-
Découverte du monde, histoire et géographie	3,9	25,2	58,5	8,8
Sciences et technologie	1,5	21,3	61,9	11,2
Langue étrangère ou régionale	4,1	19,5	38,0	16,6
Education artistique	0,5	7,2	55,4	32,5
Education physique et sportive	1,0	7,8	58,3	28,9
Lecture	**63,8**	28,1	5,9	0,5
Ecriture	33,3	40,3	20,3	2,3
Expression orale	27,0	49,2	21,8	0,5
Production écrite	**64,8**	27,8	5,9	-
Attention	44,5	45,0	9,1	0,5
Concentration	**50,2**	41,4	6,5	0,7
Compréhension	**52,3**	35,9	10,4	0,2
Mémorisation	30,7	45,5	21,6	0,5
Autre*	2,6	1,5	1,0	1,5
Base = 384 professeurs des écoles				

b – les domaines où se rencontrent les plus graves difficultés au collège

D'après deux tiers des professeurs de collège (65,1 %), c'est dans le domaine de *l'expression écrite* que les élèves ont « toujours » les difficultés les plus graves, alors qu'ils ne sont que 9,4 % à le dire au sujet de *l'expression orale*, où les difficultés ne se rencontrent que « souvent » (44,3 %) et « parfois » (39,8 %) (tabl. 32).

Comme pour les professeurs des écoles, la *compréhension* et la *concentration* font partie des aptitudes fréquemment citées, par respectivement 42,8 % et par 34,8 % des enseignants, comme étant celles où leurs élèves rencontrent « toujours » les plus graves difficultés, ensuite sont mentionnées *l'attention* (26,8 %) et la *mémorisation* (22,4 %) ou *d'autres* aptitudes telles la « *confiance en soi », «l'application », « l'engagement physique face à un effort », « l'intérêt, la curiosité, l'amour du travail bien fait »*, signalées par 4 % d'enseignants.

Tableau 32 : professeurs de collège

Dans quels grands domaines vos élèves rencontrent-ils les difficultés les plus graves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Expression orale	9,4	**44,3**	39,8	1,1
Production écrite	**65,1**	24,7	4,9	1,9
Attention	26,8	52,3	18,5	0,2
Concentration	**34,8**	51,8	12,0	_
Compréhension	**42,8**	41,5	14,1	0,3
Mémorisation	22,4	50,1	24,0	1,5
Autre	4,0	4,7	0,3	2,0
1038 professeurs de collège				

c - les compétences les plus difficiles à maîtriser au collège :

990 professeurs de collège, soit 95,3 % de la base des répondants ont répondu à cette question ouverte : « quelle compétence, propre à votre discipline, est la moins souvent maîtrisée par vos élèves en grande difficulté scolaire ? », montrant que la question les touche de près. Quelles que soient leurs réponses, *l'expression écrite* et la *compréhension* apparaissent systématiquement en tant que compétences transversales à côté de compétences plus spécifiques de la discipline enseignée :

1) les professeurs de lettres déplorent la difficulté à maîtriser l'écrit, à tous les niveaux, allant de *« l'écriture : graphisme, cohérence, orthographe »* au fait de pouvoir *« construire une phrase à l'écrit », « un message simple de dix lignes »* ou d'être capable de *« rédiger un texte, tant du point de vue de la grammaire que de la cohérence ».* Ils mentionnent aussi la lecture, *« intelligente », « donnant du sens »,* car *« la lecture à voix haute ou silencieuse, lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, est symptomatique de grande difficulté scolaire ».*

2) les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique sont également confrontés à des difficultés de *« lecture et écriture »,* de *« compréhension de l'écrit »* qui compromettent la capacité à *« trouver une ou plusieurs informations dans un document donné : texte, graphique, carte…* », à restituer *« de façon claire et précise des éléments ayant dû être mémorisés »*, autrement dit *« l'analyse de documents »*, laquelle compétence est, avec *« la maîtrise du temps et de l'espace »,* plus spécifique à leur discipline.

3) les professeurs de langue vivante étrangère évoquent outre la difficulté de *« mémorisation et application des règles vues en classe »,* celle de maîtriser l'expression orale et écrite : *« les élèves en grande difficulté ne prennent pas spontanément la parole en classe ; sollicités, ils ont des difficultés à repérer des énoncés anglais. Le passage à l'écrit est le plus douloureux : difficile d'écrire des sons inconnus quand on ne maîtrise pas les graphèmes et phonèmes de sa propre langue » ; « en langue vivante, les élèves en grande difficulté sont souvent en échec dans toutes les compétences. La moins maîtrisée est cependant la production écrite ».*

4) les professeurs de mathématiques constatent aussi dans l'absence de maîtrise de l'écrit la cause de problèmes de « *compréhension des énoncés, « compréhension de ce qui est dit à l'écrit », « grande difficulté à lire et à interpréter correctement une consigne ».* Ils sont témoins de difficultés dès que les élèves abordent *« le calcul mental », « les bases de calcul numérique ou littéral », « les opérations élémentaires » et « inévitablement les tables de multiplication ».* Dans le domaine de la géométrie, « *trop abstraite »,* les élèves buttent sur *« la démonstration »* comme sur *« l'utilisation des instruments pour les constructions de base »,* ils sont perçus comme ayant du mal à *« décoder et exploiter des informations données dans un texte ou sur une figure »*, à *« justifier un résultat ».*

5) les professeurs de technologie signalent des difficultés dans la *« compréhension des consignes de travail »* et la *« rédaction de synthèse par manque de vocabulaire et de méthodes grammaticales »* : on reste dans le domaine de l'absence de maîtrise de l'écrit qui empêche d'« *exprimer des idées parfois intéressantes ».* Ils ajoutent ce qui relève de la capacité de *« travail en autonomie »*, encore en raison de « *difficultés de lecture »,* ou de travail collectif : *« acceptation de la remise en cause d'une opinion dans le travail de groupe ».* Enfin, peuvent faire défaut des compétences comme *« la répétition d'une procédure simple »*.

6) les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) mentionnent trois types de difficultés : - celles liées à la maîtrise du corps et la *« coordination motrice »*, - celles basées sur le « *goût de l'effort* », « *la persévérance* », la « *concentration* », enfin celles relatives au respect des règles et des personnes : *« la relation avec l'autre » ; « être capable de s'intégrer au groupe et d'en respecter les règles » ; « compétence générale liée à la compréhension et à l'acceptation d'un règlement (d'une activité sportive) », « des consignes de travail ou de sécurité ».*

Hormis l'EPS où les élèves ne rencontrent que des difficultés spécifiques liées à cette discipline, on voit que dans les autres, les difficultés sont à la fois liées à la discipline et transversales, et toujours dues à une maîtrise déficiente des compétences mises en jeu notamment dans *l'expression écrite* et *la compréhension.*

C – les traitements de la grande difficulté scolaire

Plusieurs questions éclairent la manière dont les enseignants envisagent la prise en charge de la grande difficulté scolaire et font progresser les élèves, et avec qui de préférence, au sein de l'équipe pédagogique, ils tentent de trouver des solutions adaptées.

a - la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire

Les enseignants ont indiqué au moyen de différents items comment ils conçoivent la prise en charge de leurs élèves en grande difficulté (tabl. 33). À l'école comme au collège, ils exposent exactement le même ordre de priorité dans leur manière de faire : le plus souvent (« toujours » et « souvent »), ils disent d'abord *tenir compte du rythme d'apprentissage de ces élèves,* avant d'*ajuster leur niveau d'exigence envers eux,* ensuite *modifier la quantité de travail qui leur est demandé* et enfin *procéder à leurs regroupements*

Néanmoins davantage de professeurs de collège affirment ne « jamais » *procéder à ces regroupements d'élèves* (28,3 % contre seulement 8,5 % des professeurs d'écoles) ; par ailleurs, un professeur des écoles sur deux déclare « toujours » *tenir compte du rythme d'apprentissage de ces élèves* (53,9 %) et *ajuster son niveau d'exigence* (53,1 %) tandis que les professeurs de collège *tiennent compte du rythme d'apprentissage* plutôt « souvent » (42,6 %) que « toujours » (31,3 %) et ne sont que 27,7 % à « toujours » *ajuster leur niveau d'exigence.* Quant à la *quantité de travail demandé à ces élèves*, elle est « toujours » *modifiée* par 39,8 % des professeurs des écoles, contre seulement 13 % des professeurs de collège. Les professeurs des écoles déclarent plus fréquemment qu'ils *confient leurs élèves en grande difficulté à d'autres structures* puisque plus d'un sur deux (53,6 %) le font « parfois » et 12,7 % contre 48,4 % de professeurs de collège ne le font « jamais ».

Si les enseignants du primaire peuvent effectivement s'appuyer sur le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), leur déclaration semble, à première vue, contredire le *sentiment de solitude* qu'ils expriment plus souvent. On serait tenté de se demander si les professeurs des écoles ne vivent pas la possibilité de confier leurs élèves au RASED sur le mode de la frustration, se sentant en fait dessaisis d'élèves dont ils auraient préféré s'occuper eux-mêmes, le cas échéant avec un maître supplémentaire qu'ils sont nombreux à réclamer par ailleurs.

Bien qu'ayant plus souvent la possibilité de confier à d'autres leurs élèves en grande difficulté scolaire, les professeurs des écoles sont aussi plus enclins à s'adapter au profil de ces élèves, en tenant compte de leur rythme et capacité de travail, et en les regroupant si besoin est. Ce *regroupement d'élèves* est sans doute plus aisé à effectuer à l'école par l'enseignant seul responsable de sa classe, alors qu'au collège il exige un minimum de concertation au sein de l'équipe pédagogique, ce qui compliquerait sa mise en place.

Tableau 33 : ensemble des enseignants

Comment concevez-vous la prise en charge de vos élèves en grande difficulté scolaire ?				
ECOLE	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Vous ajustez votre niveau d'exigence	**53,1**	35,1	8,8	1,0
Vous modifiez la quantité de travail demandé à ces élèves	39,8	46,0	12,2	0,7
Vous tenez compte du rythme d'apprentissage de ces élèves	**53,9**	36,2	8,0	0,5
Vous procédez à des regroupements d'élèves	11,2	35,1	43,2	**8,5**
Vous confiez les élèves en grande difficulté à d'autres structures	12,2	18,4	53,6	**12,7**
COLLEGE				
Vous ajustez votre niveau d'exigence	**27,7**	41,3	25,9	3,4
Vous modifiez la quantité de travail demandé à ces élèves	13,0	32,7	36,1	16,4
Vous tenez compte du rythme d'apprentissage de ces élèves	**31,3**	42,6	21,1	3,2
Vous procédez à des regroupements d'élèves	10,5	23,3	35,0	**28,3**
Vous confiez les élèves en grande difficulté à d'autres structures	2,7	7,6	36,1	**48,4**
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège				

b - faire progresser les élèves en grande difficulté

Une série d'items proposés permet de savoir ce que les enseignants privilégient le plus dans l'optique de faire progresser leurs élèves en grande difficulté, en distinguant *les faire travailler autrement*, *leur faire acquérir des méthodes*, *les inscrire dans une démarche de projet* et *leur redonner confiance en l'Ecole*, avec la possibilité d'ajouter une réponse libre. Indubitablement, l'objectif de *faire acquérir des méthodes* prédomine parmi l'ensemble des enseignants (tabl. 34), avec quelques nuances :

- Les professeurs des écoles se répartissent en premier choix à part pratiquement égale autour des trois items : *redonner confiance en l'Ecole* (28,3 %), *faire acquérir des méthodes* (28,1 %), *faire travailler autrement* (27,8 %) ; moins de 15 % retiennent le fait d'*inscrire les élèves dans une démarche de projet.* La priorité de redonner confiance en l'Ecole va donc de pair avec des objectifs plus pédagogiques que proprement méthodologiques, d'ailleurs cette notion prédomine dans les réponses libres (2 %) : faire en sorte qu'ils croient en leur « *réussite* », *« les motiver »,* « *redonner aux élèves confiance en eux-mêmes »…*

- Pour les professeurs de collège, plus nombreux (34,9 %) que ceux des écoles (28,1 %) à citer cet item, la priorité est nettement d'*œuvrer pour faire acquérir des méthodes*. On peut rappeler que parmi les causes possibles de la grande difficulté attribuées à l'élève, *l'absence de méthode de travail* était aussi plus fréquemment (« toujours » + « souvent ») citée par les professeurs de collège (81,4 % contre 64,5 % des professeurs des écoles). Il est donc logique que cet objectif précis et inhérent à leur mission pédagogique ait davantage leur faveur et qu'ils ne soient plus que moins d'un quart à choisir en premier les autres items : *redonner confiance en l'Ecole* (24,6 %), *faire travailler autrement* (20,4 %), *inscrire dans une démarche de projet* (17,7 %) ; on note que les moins de 5 % ayant répondu librement préfèrent pour la plupart « *redonner aux élèves confiance en eux-mêmes* ».

Tableau 34 : ensemble des enseignants

Afin de faire progresser vos élèves en grande difficulté scolaire, vous œuvrez principalement pour :	**ECOLE**		**COLLEGE**	
	1er choix	2è choix	1er choix	2è choix
Les faire travailler autrement	27,8	23,4	20,4	22,6
Leur faire acquérir des méthodes	**28,1**	**29,9**	**34,9**	**26,4**
Les inscrire dans une démarche de projet	13,8	16,4	17,7	18,5
Leur redonner confiance en l'Ecole	**28,3**	24,2	24,6	23,8
Autre	2,0	3,3	4,8	3,6
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège				

c – les interlocuteurs privilégiés dans la recherche de solutions

Tout enseignant n'est jamais vraiment seul face à l'élève en difficulté. Dans le premier degré, le professeur qui pense avoir épuisé les moyens de soutien pédagogique au sein de la classe ou de l'école peut faire appel au Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dont relève son école. Le RASED, sous la responsabilité de l'inspecteur de la circonscription (IEN), est constitué d'au moins un maître spécialisé (parfois appelé E ou IAS, car titulaire du CAPSAIS option E), un rééducateur et un psychologue scolaire. Dans le second degré, c'est en général avec l'ensemble des enseignants de la classe que les solutions sont recherchées avant de l'être avec d'autres membres de l'équipe pédagogique. En outre, l'équipe médicale travaillant avec l'école ou le collège est à la disposition de tous.

Pour cerner à la fois la nature des échanges mis en œuvre dans la recherche de solutions et les personnes que les enseignants souhaiteraient avoir pour interlocuteurs, deux champs de réponses aux questionnaires ont été rapprochés : - les réponses à une question semi-fermée sur la fréquence des recherches (« *avec qui ?* »), - une partie des réponses à une question ouverte sur « les dispositifs novateurs à envisager au sein de l'établissement » qui impliquent du personnel supplémentaire.

- Attitudes et souhaits des professeurs des écoles

- Les professeurs des écoles, de manière « systématique », disent rechercher des solutions adaptées aux besoins de leurs élèves avec *des membres du RASED* (58,3 %) et dans ce même cadre, font systématiquement et parfois (40,3 % + 48,9 %) appel au *psychologue scolaire.* Un sur deux (52,8 %) travaille systématiquement avec *le directeur d'école*, trois quarts (45,8 %) font de même avec *d'autres maîtres d'école* ou avec *les parents d'élèves.*

La plupart ne sollicitent que « parfois » *le médecin de l'Education nationale* (54,9 %) et *le conseiller pédagogique* ; c'est encore occasionnellement qu'un tiers (33 %) consulte *l'inspecteur de l'éducation nationale,* avec lequel 60,1 % reconnaissent ne « jamais » rechercher des solutions : cela signifie sans doute que l'inspection de l'éducation nationale n'est sollicitée que lorsque des cas d'élèves en difficulté se révèlent gravissimes ou trop complexes à gérer dans le cadre de l'école.

19 % des professeurs des écoles sollicitent « parfois » *l'assistant d'éducation* ; ils ne sont que 3,1 % à se tourner « systématiquement » vers d'*autres* personnes telles que des *orthophonistes,* pourtant les mieux placés pour aider à prendre en charge les *difficultés de langage* que par ailleurs trois quarts d'entre eux considèrent (voir tabl. 17) comme une cause possible de la grande difficulté scolaire.

Tableau 35 : professeurs des écoles

Vous recherchez des solutions adaptées aux besoins de vos élèves en grande difficulté avec :	Systéma-tiquemenr	Parfois	Jamais
Le directeur ou la directrice d'école	**52,8**	30,2	9,6
D'autres maîtres de l'école	**45,8**	46,8	4,9
Des membres du RASED	**58,3**	28,3	10,4
L'inspecteur(trice) de l'éducation nationale	2,0	33,0	60,1
Le ou la conseiller(ère) pédagogique	1,8	45,5	47,9
Le ou la psychologue scolaire	40,3	48,9	7,5
Le médecin de l'Education nationale	5,4	**54,9**	35,9
Un(e) assistant(e) d'éducation	2,0	19,0	**69,0**
Les parents d'élèves ou leurs représentants légaux	**45,8**	18,2	32,5
Des personnes relevant de l'accompagnement à la scolarité	8,3	40,1	41,9
Autres (*préciser*)	3,1	3,3	3,3
Base = 384 professeurs des écoles			

- Si, actuellement, les professeurs des écoles font appel d'abord et systématiquement à des membres du RASED ou, ce qui est normal, au directeur de leur école, c'est à des maîtres supplémentaires, au sein de leur école, qu'ils souhaitent en priorité s'adresser pour mieux gérer la grande difficulté scolaire. Ils sont en effet plus nombreux à réclamer *« plus de maîtres que de classes »*, « *un maître supplémentaire de plus dans la classe* » ou « *par cycle* ».
Ce maître, idéal ou idéalisé, doit se trouver « *au bon moment dans la classe* » et soulager le maître principal : « *un enseignant supplémentaire qui se répartirait sur toutes les classes et permettant à l'enseignant d'organiser les groupes de besoin » ; « un moyen supplémentaire : enseignant sans élève qui tournerait dans les classes pour permettre aux enseignants de la classe de faire des groupes de besoins ou effectifs plus légers », « (…) pour pouvoir travailler en petits groupes à certains moments de la semaine ».* Concernant son statut, ces cas sont envisagés : maître « *détaché* », « *libéré* », « *création de poste* », « *un demi ou un quart de poste* », il ne devrait s'occuper des élèves que d'une seule école, contrairement à la vocation des maîtres du RASED : « *un enseignant chargé pour chaque école de s'occuper des élèves en grande difficulté. Les enseignants du RASED travaillant sur plusieurs écoles ne peuvent pas produire un travail efficace* ».

Les assistants ou aide-éducateurs, avec lesquels les professeurs des écoles ne recherchent pratiquement jamais de solutions, seraient bienvenus en renfort : *« les classes de trois niveaux devraient avoir des assistants d'éducation pour que l'enseignant assiste davantage les élèves en grande difficulté » ; « mise en place d'un aide-éducateur ou d'un enseignant pouvant prendre à part les élèves en grande difficulté ».* Enfin, le témoignage suivant insiste sur l'importance du réseau d'écoles : *« je suis en classe unique, directrice et seule enseignante et je n'ai que le recours de m'adresser à d'autres collègues ou au psychologue scolaire ».*

- Attitudes et souhaits des professeurs de collège

- Au collège, les enseignants ont de multiples possibilités de rechercher avec d'autres des solutions appropriées à la grande difficulté scolaire. C'est d'abord avec le *professeur principal* et leurs *collègues de la classe* qu'ils travaillent en ce sens (moins de 3 % ne le font « jamais »). Ils s'adressent ensuite « systématiquement » ou « parfois » à des *collègues de même discipline,* au *principal du collège* ou son adjoint, ce que 15 % à 18 % ne font « jamais ». 60,5 % s'adressent « parfois » à des *professeurs de classes différentes*. L'équipe enseignante et de direction sont donc le plus souvent mobilisés en faveur de l'élève en grande difficulté.

Les autres membres de la communauté éducative ne sont pas laissés de côté, notamment le *conseiller principal d'éducation* et le *conseiller d'orientation psychologue* (respectivement consultés de manière systématique par 36,1 % et 28,8 % des professeurs de collège). Mais les *parents d'élèves* sont aussi des interlocuteurs incontournables puisqu'un enseignant sur d'eux (49,9 %) recherche de manière « systématique » des solutions avec eux, et 36,3 % « parfois » ; l'importance des familles semble encore plus grande qu'à l'école.

L'assistant social est ensuite sollicité « systématiquement » (15,7 %) et « parfois » 45,5 % par les enseignants. Si un quart (25,4 %) ne se tournent « jamais » vers *l'infirmier ou le médecin scolaire,* ils sont tout de même un sur deux à le faire « parfois ». *Le documentaliste* ainsi que les *personnes relevant des dispositifs de Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS)* n'interviennent semble-t-il que ponctuellement.

Tableau 36 : professeurs de collège

Vous recherchez des solutions adaptées aux besoins de vos élèves en grande difficulté avec :	Systéma-tiquemenr	Parfois	Jamais
Le(la) professeur(e) principal(e)	**67,7**	27,5	2,5
Des collègues de la classe	40,6	54,7	2,9
Des collègues de classes différentes	4,8	**60,5**	31,2
Des collègues de même discipline	24,1	**58,1**	14,8
Le (la) principal(e) du collège	34,3	48,2	14,6
Le (la) principal(e) adjoint(e) du collège	23,4	40,5	18,6
L'assistante sociale	15,7	45,5	24,8
Le ou la conseiller(ère) d'orientation-psychologue	28,8	41,7	18,2
Le ou la conseiller(ère) principal d'éducation	36,1	40,5	13,1
Le ou la documentaliste	3,3	39,6	**49,2**
L'infirmier(ère) ou le médecin scolaire	11,9	50,1	25,4
Les parents des élèves	**49,9**	36,3	10,2
Des élèves (tutorat)	5,0	45,6	41,7
Des personnes relevant de l'accompagnement à la scolarité	6,7	18,5	15,0
Autres	2,3	5,5	7,8
Base = 1038 professeurs de collège			

- Les professeurs de collège qui souhaitent s'appuyer sur du personnel supplémentaire pour améliorer le traitement de la difficulté scolaire expriment le vœu de bénéficier de la présence de <u>*personnes ressources*</u> dont la compétence ou la formation semble aussi vague qu'idéalisée *: « une création de poste "personne ressource pour élèves en grande difficulté" » ;* « *personne ressource, formée pour répondre aux questions* » ; *« des gens formés auxquels on attribuerait 4 élèves et on soumettrait des connaissances concrètes » ; « plusieurs intervenants de la même matière sur un groupe pour redonner confiance aux élèves, approfondir un travail individuel, leur donner la possibilité d'exprimer leurs difficultés ».* Il n'est pas interdit que ces *« intervenants »* soient extérieurs à l'établissement *: « intégrer des personnes extérieures ou des enseignants spécialisés dans les enfants en grande difficulté* » ; *« faire intervenir des personnes compétentes extérieures à l'établissement afin d'informer les professeurs, de leur proposer des pistes de travail ».*

Des professeurs de collège demandent en outre une mise à disposition de *« psychologues scolaires »* au sein de *« chaque établissement scolaire »,* un *« suivi avec des psychologues plus poussé, pour aider les élèves à surmonter leurs problèmes (familiaux et personnels…) et trouver un intérêt à l'école »,* le but étant d'*« intégrer des activités psycho-thérapeutiques au sein de l'établissement par des spécialistes ».* Est aussi mentionné le désir d'une *« aide de la part des assistants d'éducation pour pouvoir prendre ses élèves à certains cours pour des remédiations ».*

Bref, alors que les professeurs des écoles qui bénéficient et utilisent en priorité les services du RASED souhaitent surtout que des « *maîtres supplémentaires* » les aident à s'occuper des élèves en grande difficulté, les professeurs de collège qui ont davantage la possibilité de travailler en équipe veulent des « *personnes ressources* » aux compétences affirmées, des « *intervenants extérieurs* », des « *psychologues scolaires* ». Mais ce que l'on perçoit de commun, dans le premier comme le second degré, est le rôle délicat de l'enseignant, véritablement à l'interface de solutions à élaborer avec l'équipe pédagogique d'une part, et à soumettre aux familles d'autre part.

D – Perception de l'efficacité des traitements de la grande difficulté scolaire

a - les étapes du parcours scolaire les plus favorables

La même question a été posée à l'ensemble des enseignants : « Par expérience, vous pensez que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités… » Les items de réponse proposés au choix des professeurs des écoles déroulent les différents niveaux du premier degré, de *l'entrée à l'école maternelle* à *l'entrée au collège* ; ceux proposés aux professeurs de collège déroulent cinq niveaux, celui *avant l'entrée au collège* précédant les quatre niveaux du collège. En filigrane est ainsi posée la question de la précocité de la grande difficulté scolaire dont plusieurs travaux de la DEP ont constaté qu'elle se construit dès le primaire, mais qu'il n'y a pas de fatalité[3].

- Moins de la moitié des professeurs des écoles (45,8 %) estiment que c'est au moment de *l'entrée en grande section* que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités. Ils citent ensuite, par ordre décroissant : *l'entrée en cours préparatoire* (23,7 %), *l'entrée à l'école maternelle* (19,7 %), *l'entrée en CE1* (6,5 %).

On constate que les professeurs des écoles désignent en majorité une étape du parcours scolaire non seulement précoce, mais bien en amont du niveau auquel ils enseignent. Ainsi les maîtres de CP qui sont les plus nombreux (51,1 %) à penser que *l'entrée en grande section* est décisive pour le traitement de la difficulté scolaire ne sont que 17,2 % à désigner *l'entrée* dans leur propre niveau d'enseignement, *en CP*. Très peu désignent *l'entrée au CE1* et *au CE2* et encore moins *l'entrée au collège*.

Tableau 37 : professeurs des écoles - niveaux d'enseignement

Par expérience, vous pensez que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités :	**CP**	**CE2**	**CM2**	***Ensemble***
À l'entrée à l'école maternelle	24,0	17,3	17,3	19,7
À l'entrée en Grande Section	**51,1**	42,1	44,0	**45,8**
À l'entrée en Cours Préparatoire	17,2	28,1	25,9	23,7
À l'entrée en CE1	5,2	6,6	7,8	6,5
À l'entrée du CE2	-	2,4	2,3	1,5
À l'entrée du collège	-	1,6	-	0,5
Base = 384 professeurs des écoles				

3. Travaux sur les panels 1989 (Notes d'information 99.30 et 00.54) et 1995.

- Les professeurs de collège en forte majorité (82,9 %) rejoignent l'avis des professeurs du primaire : c'est *avant l'entrée au collège* que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités ; 12,2 % désignent *l'entrée en classe de 6è*. La discipline enseignée ne semble pas jouer de rôle dans le choix de ces réponses.

Tableau 38 : professeurs de collège

Par expérience, vous pensez que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités :	**COLLEGE**
Avant l'entrée au collège	**82,9**
En classe de 6è	12,2
En classe de 5è	1,9
En classe de 4è	0,1
En classe de 3è	0,2
Base = 1038 professeurs de collège	

L'importance du facteur temps, la précocité du risque de la grande difficulté scolaire et la nécessité de son traitement avant l'entrée au collège et notamment à l'étape de la grande section de maternelle, sont donc avérées pour une majorité d'enseignants, qui rejoignent ainsi les constats statistiques sur l'importance de la période de l'enseignement primaire dans la construction de la grande difficulté scolaire.

b - les mesures préventives jugées les plus utiles

Invités à indiquer trois choix de mesures préventives de la difficulté scolaire qui leur paraissent les plus utiles, les enseignants du primaire et du secondaire ont donné, une fois de plus, des réponses concordantes (tabl. 39) :

Tableau 39 : ensemble des enseignants

Parmi ces mesures préventives de la difficulté scolaire, lesquelles vous paraissent les plus utiles :			
ECOLE	**1er choix**	**2è choix**	**3è choix**
Recherche d'une collaboration avec les familles	11,4	19,5	**29,4**
Exigence de travail régulier à l'école et à la maison	7,2	10,9	11,7
Intervention immédiate et graduée en cas de difficultés de lecture	**28,1**	**21,6**	19,7
Souci de continuité pédagogique entre l'école maternelle et le CP	2,6	8,0	8,8
Repérage des difficultés dès l'école maternelle	**40,8**	16,4	8,3
Travail en commun de l'équipe pédagogique	8,8	**22,4**	16,9
Autre	-	1,0	1,0
COLLEGE			
Recherche d'une collaboration avec les familles	11,5	17,2	**27,1**
Exigence de travail régulier au collège et à la maison	12,3	15,8	15,6
Intervention immédiate et graduée en cas de difficultés scolaires	**20,9**	**19,7**	14,7
Souci de continuité pédagogique entre l'école et le collège	5,9	7,6	5,6
Repérage précoce des difficultés dès le cycle d'adaptation (6eme)	**39,1**	16,2	8,3
Travail en commun de l'équipe pédagogique	7,5	**19,0**	22,5
Autre	3,1	1,3	1,1
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collèges			

- *Le repérage des difficultés dès l'école maternelle* est la mesure préventive la plus souvent citée en premier choix par les professeurs des écoles (40,8 %), ce qui corrobore leur discours sur la précocité du risque de grande difficulté scolaire dans le premier degré, notamment avant et à l'entrée au CP. De même, les professeurs de collège désignent en priorité *le repérage des difficultés, dès le cycle*

d'adaptation (39,1 %), cycle qu'ils considèrent, on l'a vu plus haut, comme étant le niveau où l'élève, lors de son entrée au collège, est le plus exposé au risque de la grande difficulté (voir tabl. 20).

- *Le travail en commun de l'équipe pédagogique* et *l'intervention immédiate et graduée en cas de difficulté de lecture* sont les deux mesures préventives le plus souvent citées en second choix, pratiquement à égalité par les uns et les autres : (22,4 % et 21,6 % des professeurs des écoles et 19 % et 19,7 % des professeurs de collège) : il s'agit essentiellement de mobilisation précoce des enseignants pour mettre en œuvre des moyens adaptés à chaque cas d'élève.

- Enfin, *la recherche d'une collaboration avec les familles* est citée le plus souvent en troisième choix (29,4 % des professeurs des écoles et 27,1 % des enseignants de collège). Complémentaire de cette mesure, *l'exigence de travail régulier à l'école (au collège) et à la maison* n'est pas négligée puisque 7 à 15 % des enseignants la citent encore, tandis que le *souci de continuité pédagogique entre l'école maternelle et le CP* pour les professeurs des écoles, *entre l'école et le collège* pour les enseignants de collège, est très rarement retenu.

Les ordres de priorité énoncés en matière de prévention sont d'une grande logique, puisque la nécessité du repérage de la difficulté scolaire précède celle de son traitement qui lui-même ne se conçoit qu'avec la collaboration de l'équipe pédagogique et des familles. On retient surtout le fait que les enseignants des premier et second degrés, en dépit des différences de milieu dans lequel ils évoluent, ont la même optique, les mêmes réflexes lorsqu'il s'agit de tenter d'empêcher la grande difficulté scolaire de s'aggraver.

c – les dispositifs jugés « très » ou « peu » efficaces

L'avis des enseignants a été sollicité sur le degré d'efficacité qu'ils attribuent à une série de dispositifs actuels de lutte contre la grande difficulté scolaire, avec la possibilité d'ajouter d'autres dispositifs à la liste proposée (tabl. 40).

Tableau 40 : ensemble des enseignants

Parmi ces dispositifs, lequel vous paraît très ou peu efficace :		
ECOLE	**Très efficace**	**Peu efficace**
Aide au travail personnel	79,6	17,4
Consolidation	74,4	19,0
Orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières	54,9	36,9
Programme personnalisé de réussite éducative *(PPRE – ex PPAP)*	49,7	38,5
Recours au RASED (*aide et soutien aux élèves en difficulté*)	72,4	21,8
Redoublement	27,8	**62,5**
Soutien individualisé	**89,8**	5,2
Tutorat entre pairs, parrainage	50,2	40,8
Autre	4,6	1,0
COLLEGE	**Très efficace**	**Peu efficace**
Aide au travail personnel (études surveillées, dirigées, encadrées…)	73,0	24,0
Consolidation	57,8	33,5
Dispositifs en alternance	57,7	31,4
Orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières	63,0	20,4
Redoublement	8,9	**83,8**
Regroupement transitoire d'élèves en difficulté (classes relais, ateliers relais)	57,1	34,1
Soutien individualisé	**86,7**	9,3
Tutorat entre pairs, parrainage	46,2	45,0
Autre	5,4	2,0
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège		

- *Le soutien individualisé* est «jugé « très efficace » en forte majorité, par une même proportion d'enseignants (89,8 % des professeurs des écoles et 86,7 % de ceux de collège) tandis qu'au contraire le *redoublement* est le plus souvent jugé « peu efficace » : les professeurs de collège sont bien plus sévères à son égard puisqu'ils sont 83,8 % contre 62,5 % des professeurs des écoles.

- les professeurs des écoles désignent comme « très efficace » après le *soutien individualisé*, par ordre décroissant : *l'aide au travail personnel (79,6 %), la consolidation* (74,4 %)*, le recours au RASED* (72,4 %)*, l'orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières* (54,9 %)*, le tutorat entre pairs, le parrainage* (50,2 %), le *programme personnalisé de réussite éducative* (49,7%). Pêle-mêle, 4,6 % ont indiqué qu'ils trouvaient « très efficaces » : « *la pédagogie du contrat enseignant et enfant* », *« le travail en petits groupes avec le titulaire de la classe et non pas en sortant de la classe avec des membres du RASED »,* « *les cours du soir, cours particuliers, stages de rattrapage* », « *la rééducation orthophonie-psychothérapeute* », « *reprendre tout dès le début* », citations qui n'évoquent que divers aspects du soutien individualisé et de l'aide au travail personnel.

- les professeurs de collège estiment « très efficace », par ordre décroissant après le *soutien individualisé*, *l'aide au travail personnel (études surveillées, dirigées, encadrées…)* (73 %), *l'orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières* (63 %), la *consolidation* (57,8 %), *les dispositifs en alternance* (57,7 %), *le regroupement transitoire d'élèves en difficulté (classes-relais, ateliers-relais)* (57,1 %), *le tutorat entre pairs, le parrainage* (46,2 %). 5,4 % évoquent aussi diverses formes de soutien individualisé *« regroupement en structures particulières, adaptées »* ou d'aide au travail personnel *« à la maison », « bénévole (extra-scolaire) ».*

On remarque qu'en tête des dispositifs considérés comme « peu efficaces » après le *redoublement* figurent le *tutorat entre pairs et le parrainage* (40,8 % des professeurs des écoles et 45 % des enseignants de collège) ; il s'agit cependant d'un dispositif au sujet duquel les enseignants sont le plus partagés, étant plus nombreux encore à le juger « très efficace » (50,2 % des professeurs des écoles et 46,2 % des professeurs de collège), sans doute parce qu'il n'est pas aisé pour un enseignant d'avoir un avis tranché sur l'efficacité des dispositifs d'aide mutuelle.

Au-delà de spécificités différentes, RASED dans le premier degré ou dispositifs en alternance dans le second degré, c'est à propos du dispositif de *consolidation* que les opinions diffèrent, les professeurs des écoles étant nettement les plus nombreux à le juger « très efficace ». Mais dans l'ensemble, les enseignants ont une opinion semblable de l'efficacité des dispositifs de remédiation proposés aux élèves en grande difficulté scolaire puisqu'ils plébiscitent le *soutien individualisé* et surtout rejettent le *redoublement* qui continue pourtant de se pratiquer dans le premier et le second degrés, même s'il est en diminution[4].

4. Diminution de moitié dans le premier degré, diminution dans le second degré mais stabilité pour la classe de seconde : cf. travaux de la DEP sur les panels 1978 et 1995 (premier degré), évolution des redoublements, passages, sorties dans le second degré, de 1993 à 2005 (second degré).

IV – L'enseignant et ses pratiques face à la grande difficulté scolaire

La grande difficulté scolaire, par les défis qu'elle pose, a un impact sur les pratiques, dans le sens où elle est susceptible de modifier la conception du métier d'enseignant et la manière de l'exercer. Le souci d'intervenir avec le maximum d'efficacité en faveur de l'élève peut révéler des besoins précis d'aide et de formation qu'il est évidemment intéressant de connaître, de même que toutes suggestions et idées novatrices destinées à faire évoluer les pratiques et les organisations pédagogiques.

A – Modification de la conception du métier et de la manière de l'exercer

Cette question ouverte : « En définitive, 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 ? » a particulièrement inspiré les enseignants qui ont été nombreux à répondre (tabl. 41), souvent avec force détails et exemples à l'appui.

La confrontation avec la grande difficulté scolaire a engendré des modifications à la fois *de méthodes et de pratiques*, mais aussi de *relation à l'élève* parmi environ deux tiers d'enseignants. Ceux du premier degré ont davantage *modifié leurs méthodes et pratiques* (46,8 %) que leur *relation à l'élève* (18 %), tandis que les professeurs de collège sont pratiquement aussi nombreux à déclarer avoir *modifié leurs pratiques* (34 %) que leur *relation à l'élève* (32,4 %). En décrivant les changements introduits dans l'exercice de leur métier, ces enseignants laissent entendre qu'ils l'ont fait par nécessité, pour s'adapter à un public particulier, démarche qu'ils trouvent normale et même parfois stimulante.

Par contre, le pessimisme domine au sein d'une proportion presque identique, 12 % de professeurs des écoles et 13,9 % de professeurs de collège, qui avouent avoir été amenés à baisser les bras, soient qu'ils aient *réduit leurs exigences* ou qu'ils *ressentent de manière négative un impact sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur métier*, impression que les professeurs des écoles sont plus nombreux à éprouver. En outre, il y a peu de différence avec la minorité d'enseignants (9,9 % et 7,9 %) qui, tout en affirmant *n'avoir pas changé leur façon de concevoir et exercer leur métier*, n'en ont pas moins exprimé un certain malaise, comme on le verra plus loin.

Des enseignants qui n'ont pas su que répondre (13,3 % et 7,9 %) ont parfois donné leurs raisons : expérience trop récente dans le métier, pas d'occasion de côtoyer des élèves en grande difficulté.

Tableau 41 : ensemble des enseignants

***Question ouverte* : En définitive, 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 ?**	**ECOLE**	**COLLEGE**
Modification des méthodes et des pratiques enseignantes	**46,8**	**34,0**
Modification de la relation à l'élève	18,0	**32,4**
Baisse des exigences et/ou impact négatif sur l'image de soi et du métier	12,0	13,9
Peu ou pas de modification	9,9	11,8
Ne sait pas ou pas de réponse	13,3	7,9
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collège	100 %	100 %

Les énoncés cités pour étayer le discours des enseignants sont extraits de 100 questionnaires choisis au hasard ; la proportion des exemples fournis reflète donc globalement leur quantité en pourcentages, le principe n'étant pas d'en avoir un compte rendu exact, mais de pouvoir illustrer de manière qualitative la diversité des points de vue exprimés.

a - le point de vue des professeurs des écoles

Des professeurs des écoles montrent que la question les ébranle et les fait réfléchir : *« la confrontation avec la grande difficulté scolaire entraîne nécessairement une réflexion et une recherche de solution adaptée » ; « la difficulté scolaire m'interpelle quotidiennement et de plus en plus avec l'expérience* » ; *« éternelle remise en question : chaque enfant en difficulté nous oblige à chercher et à trouver des solutions ».*

Plusieurs se retranchent derrière des exigences positives : « *donner les chances à tous et ne laisser personne sur le côté de la route, toujours rechercher des moyens, faire preuve de créativité pour ces enfants, les voir sourire à l'école , trouver des activités pédagogiques révélant des capacités* », s'investir « *à un niveau personnel pour permettre à ces enfants de continuer à suivre tout en ne ralentissant pas les autres élèves dans leurs apprentissages* », alors que d'autres ne cachent pas leur crainte d'échouer : « *ça développe l'angoisse pour l'enseignant de ne pas réussir, d'échouer dans sa mission, mais cela décuple sa combativité et la ténacité à se battre contre l'échec scolaire* ».

Les maîtres de CM2 sont les plus enclins à déclarer qu'ils ont modifié leurs méthodes et pratiques enseignantes (51,1 % par rapport à une moyenne de 46,8 %) ; les maîtres de CP semblent avoir plus souvent modifié leur relation à l'élève que ceux de CE2 (respectivement 20,3 % et 14,8 % pour une moyenne de 17,9 %) (tabl. 42).

Tableau 42 : professeurs des écoles

***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 ?**	CP	CE2	CM2	*Ensemble*
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	45,1	45,4	**51,1**	46,8
Modification de la relation à l'élève	**20, 3**	**14,8**	18,1	17,9
Impact négatif sur l'image de soi et du métier	11,2	13,2	11,8	11,9
Peu ou pas de modification	6,7	10,7	11,8	9,9
Ne sait pas ou pas de réponse	16,5	15,7	7,1	13,2
Base = 384 professeurs des écoles				

55,5 % des professeurs des écoles qui se disent « combatifs » contre 36,4 % de « découragés » affirment avoir *modifié leurs méthodes et pratiques* (pour une moyenne de 46,8 %). Au contraire, 24,5 % de « découragés » contre seulement 5,4 % de « combatifs » ont *baissé leur niveau d'exigence* ou o*nt une image négative d'eux-mêmes dans l'exercice du métier* (tabl. 43).

Tableau 43 : professeurs des écoles

***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 ?**	**Etat d'esprit**			
	Combativité Défi	Devoir/ Equité	Impuissance Solitude Fatalisme	*Ensemble*
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	**55,0**	50,0	**36,4**	46,8
Modification de la relation à l'élève	21,7	18,0	16,6	17,9
Impact négatif sur l'image de soi et du métier	**5,4**	8,2	**24,5**	11,9
Peu ou pas de modification	9,3	6,5	9,6	9,9
Ne sait pas ou pas de réponse	8,5	17,2	11,4	13,2
Base = 384 professeurs des écoles				

1) Modification des méthodes et pratiques enseignantes (46,8 %)
Ce volet de réponses, les plus nombreuses, émane de plus de la moitié des professeurs des écoles qui disent avoir modifié leur façon d'exercer leur métier et revendiquent des situations d'enseignement dont ils ne précisent pas toujours s'il s'agit de bonnes intentions qu'ils ont le projet de mettre en œuvre, ou d'actions concrètes qu'ils réalisent.

En effet, nombreuses sont les déclarations d'intention : « *ajuster son enseignement », « adapter son enseignement aux capacités de l'élève et non aux programmes scolaires », « adapter le rythme des apprentissages sur l'ensemble du cycle et non sur une année scolaire* », etc. Deux objectifs sont mis

en avant pour réaliser ces projets, prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux et individualiser ou différencier les apprentissages :

- Il y a ainsi affirmation d'une *« prise en compte de l'hétérogénéité d'un groupe et des spécificités (besoins) d'un élève », « du rythme d'apprentissage »*, sans toutefois que l'on sache en quoi consiste le *« travail adapté aux capacités de l'élève » ;* des professeurs des écoles paraissent même plus perplexes que déterminés : *« les enfants du même âge n'ont pas les mêmes acquis et ne progressent pas de la même façon. Il faut de plus en plus une progression "à la carte" où chaque enfant peut évoluer à son rythme » ; « remise en cause permanente sur les méthodes de travail pour que les apprentissages soient accessibles à tous. Cependant je ne peux laisser, retarder le reste de la classe car ces élèves demandent beaucoup plus d'attention que les autres. La difficulté est : comment les aider sans délaisser les autres ? »*

- La modification des pratiques consiste aussi à proposer une « *pédagogie différenciée* », « *au cas par cas »* ; il s'agit, plutôt vaguement, d'individualiser le travail *« de certains élèves »* ou de *« différencier les apprentissages » ;* certains précisent néanmoins leur objectif : « *ne pas traduire difficulté par travail supplémentaire, mais par travail différent : exigences différentes* » ; *« j'ai été amenée à faire énormément de différenciation dans chaque discipline » ; « modifier mes pratiques afin d'organiser un travail personnalisé dans certaines matières » ; « tutorat, soutien individualisé » ; « mise en place de projet individualisé »…*

Des professeurs des écoles semblent tout de même avoir réellement tenté de modifier leurs méthodes et pratiques :

- en s'adaptant au rythme d'apprentissage des élèves en difficulté : « *écourter les séances » ; « nécessité de revenir sur certaines notions non acquises les années précédentes, nécessité de travailler moins vite* » ; la lenteur de certains élèves est constatée, et assumée : « *être lent n'est pas un handicap pour moi* », la difficulté à mémoriser est prise en compte : « *donner davantage de moyens mnémotechniques pour retenir les points importants* » ; il est accordé « *plus d'intérêt aux processus d'apprentissage, plutôt qu'aux résultats ; plus d'attention à la manière d'apprendre et de travailler, moins d'intérêt pour l'évaluation chiffrée* ».

- en encouragent les élèves en difficulté et en valorisant leur travail, ce qui permet de leur redonner confiance *: « valorisation de leur travail pour leur redonner confiance et leur montrer qu'ils ont leur place au sein du groupe-classe »* et de les responsabiliser *: « plus d'encouragements, de valorisation et de responsabilisation ».* L'accent peut être mis sur les progrès réalisés : *« j'accorde une grande importance à la notion de progrès par rapport aux compétences de départ » ; « oui, cela l'a modifié : mettre l'élève le plus souvent possible en situation de réussite afin de lui faire comprendre que lui aussi peut y arriver, tout en le faisant progresser grâce à un travail différencié et à l'utilisation d'outils plus ludiques » ;* sur la « *déculpabilisation des enfants en échec : "je ne t'ai peut-être pas bien expliqué"* » ; sur la valorisation des réussites : *« en valorisant l'élève dans les domaines où il s'épanouit » ;* sur la valorisation des qualités personnelles *:* « *pointer avant tout les qualités de chacun (humaines, artistiques*…) ».

- en traitant différemment les erreurs : « *je travaille beaucoup sur l'estime de soi, sur le traitement de l'erreur comme vecteur de progrès* » ; divers procédés sont mis en œuvre : « *je laisse plus de temps aux " erreurs"* » ; *« j'essaie d'anticiper plus sur les erreurs possibles pour être apte tout de suite à les aider ».* Un enseignant commente le bienfait de cette démarche : « *cela m'a permis d'analyser le fonctionnement de certains enfants et d'adapter mon enseignement : par rapport à la dyslexie par exemple, ne pas enseigner deux choses en parallèle ; questionner systématiquement les enfants individuellement en cas d'erreur pour comprendre* ».

- Selon les dires de cet enseignant, *« les enfants en difficulté n'ont pas forcément besoin d'une pédagogie différente, mais d'une sur-stimulation, d'une présence de tous les instants. Il m'a fallu organiser mon enseignement pour cela » ;* celui-ci confirme : *« je fais plus participer les élèves » ;* d'autres cherchent à proposer tout type d'activité motivante *: « recherche de méthodes adaptées qui permettent à chacun de trouver de l'intérêt à apprendre (travail individualisé où chacun apprend à son rythme) » ; « imagination de contextes propices = jardinage à la récréation, embellissement du cadre de vie »*, l'objectif étant d' « *essayer de lier les apprentissages au vécu des élèves* », d'« *établir une motivation et un éveil nouveau sur le rôle de l'école* ».

- Des professeurs proposent aux élèves *« plus de manipulations » ;* de *« manipulation de matériel en mathématiques »* et prennent soin de « *diversifier* », « *varier les supports pédagogiques* » ; celui-ci utilise à bon escient le support informatique pour gagner du temps : *« je prévois mes leçons sur ordinateurs pour qu'ils n'aient pas à les copier et j'en profite pour leur expliquer des notions peu comprises ».*

De manière générale, ceux qui disent avoir modifié leur manière d'exercer leur métier en présence d'élèves en grande difficulté se montrent dynamiques et n'expriment presque jamais de doute quant à la pertinence des pratiques que recouvrent les situations décrites, visant à stimuler et motiver les élèves en variant les supports pédagogiques à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), à valoriser les réussites et tirer le meilleur parti des erreurs.

2) Modification de la relation à l'élève (18 %)
Ce second volet regroupe les 18 % de réponses faisant état d'une modification du regard posé sur l'élève en grande difficulté scolaire, mais qui ne dévoilent pas toujours quelle pratique est mise en œuvre ; par exemple, que fait concrètement celui qui dit : *« plus d'humanité, plus de tolérance »* ou déclare : *« chaque grande difficulté est différente », « tous les élèves sont très différents les uns des autres »* ? De surcroît, il n'est pas aisé de démêler ce qui ressort de l'intention ou de l'action ; l'expression « *prise de conscience* », souvent utilisée, semble signifier que l'élève est au centre de préoccupations ou de réflexions qui n'impliquent pas nécessairement de véritable passage à l'acte de la part de l'enseignant : « *prise de conscience que le plus important pour un élève est son épanouissement, sa construction, sa revalorisation* » ; « *prise de conscience du respect de chacun des élèves dans leurs différences et leurs difficultés* ».

C'est plutôt dans la relation aux élèves en difficulté que sont perçus et décrits de manière plus précise les changements de pratiques : tout d'abord, les enseignants se disent être *« plus à leur écoute »* et leur prêter davantage d'attention : *« je suis davantage attentive et à l'écoute de ces enfants, par rapport au reste de la classe » ;* un *« travail psychologique avec les enfants »* est revendiqué, mais il semble que pour certains s'accomplit une véritable transformation de l'attitude et du regard posé sur l'élève : *« on doit rompre la spirale et relancer ces élèves dans une dynamique positive de réussite » ;* « *croire en chaque enfant, en sa capacité à s'améliorer, à grandir, sans systématiquement le comparer à d'autres* » ; *« fermeté + sensibilité à leur sensibilité »*. Une crainte se fait jour, celle de négliger les autres élèves : *« on a envie d'aider les élèves démunis mais on se heurte à beaucoup de difficultés, alors on fait de notre mieux en les motivant, en les aidant plus que les autres de façon individuelle, en prenant le temps de discuter avec eux, mais il ne faut pas oublier qu'il y a les autres élèves de la classe qui veulent de l'affection ».* Enfin, il y a aussi un « *travail* » à effectuer « *avec les familles »,* par l'« *instauration de relations de confiance et de réassurance avec les parents », « en correspondant davantage »* avec eux par exemple.

3) impact négatif sur l'image de soi et du métier (12%)
12 % des professeurs des écoles tiennent un discours empreint de tristesse et de pessimisme. La plupart décrivent des sentiments d'impuissance, d'isolement et de lassitude dus entre autres au fait qu'ils n'ont pas l'impression d'accomplir un travail efficace :

- sentiment d'impuissance :
« désillusion et impuissance malgré l'envie de gagner le combat ! » ; « *notre système n'est pas adapté aux enfants et rien n'est fait pour eux (…) : sentiment d'impuissance et de fatalisme* » ;
« l'orientation des élèves en difficulté est souvent refusée par les parents (après un deuxième CP). Parfois, on a un sentiment d'impuissance devant ces élèves qui ne parviennent pas à entrer dans les apprentissages fondamentaux » ;

- sentiment d'isolement :
« on exerce un métier où on est confronté à des choses multiples, par conséquent on a l'impression d'exercer plusieurs métiers, mais de ne plus pouvoir faire correctement de l'enseignement. On est impuissant face à certaines situations et on perd patience. De plus, on est très peu aidé et soutenu » ;
« face à la grande difficulté scolaire, enseigner relève souvent d'un défi solitaire d'un enseignant face à une complexité de causes qui le dépassent et gomme certaines de ses certitudes sur sa conception du métier » ;

- lassitude et découragement :
« je suis très pessimiste pour la réussite de ces élèves car les moyens à notre disposition sont faibles comparés à leurs difficultés » ;
« on a parfois l'impression d'avoir plusieurs casquettes : éducateur, psychologue…nous portons trop sur nos épaules les dérives de la société et le désengagement des familles. C'est épuisant » ;

Un autre groupe des professeurs des écoles expliquent pourquoi ils sont en proie à la culpabilité et éprouvent un sentiment d'incompétence :

- sentiment de culpabilité :
« le doute, la culpabilité fragilisent nos démarches pourtant toujours altruistes » ;
« oui. A mes débuts, je pensais pouvoir transmettre un savoir à tous et que l'échec n'était dû qu'à l'incapacité de l'élève lui-même à comprendre. Après 15 ans dans les "quartiers difficiles", j'ai découvert qu'il fallait s'adresser de façon différente à des élèves différents. Le plus dur est de gérer l'hétérogénéité, car toutes les solutions essayées ou proposées tendent à rabaisser l'élève ou à le cantonner dans un groupe étiqueté. Le plus culpabilisant c'est l'échec, car je n'ai pas rencontré de changement très spectaculaire lorsque j'ai pu avoir des nouvelles du devenir de ces enfants » ;
« le métier devient de plus en plus difficile (…), il faut gérer seul les difficultés scolaires, sociales, les handicapés, les primo-arrivants, les enfants relevant de CLIS qui ferment (…) plus le temps de gérer d'un seul front tous ces soucis ni de s'occuper comme il se doit des enfants qui vont bien… Ce métier se transforme et ne ressemble plus vraiment à celui qu'on a choisi » ;

- sentiment d'incompétence :
« sentiment par moment de manque de compétence et de temps » ;
« oui. Je ne pensais pas qu'il y avait autant d'enfants en difficulté. Je pensais trouver facilement des solutions efficaces pour aider ces enfants, ce qui est rarement le cas » ;
« le plus dur n'est pas la gestion de la grande difficulté scolaire avec l'enfant mais avec les parents et nous n'y sommes pas préparés » ;

- appréciation négative du travail accompli :
« au lieu de faire découvrir de multiples domaines à tous ou à beaucoup, je suis réduite à faire beaucoup d'individuel et donc moins de diversité de domaines car obligée à aller à l'essentiel » ;
« je mets l'accent sur les apprentissages de base (français, mathématiques) au détriment des activités artistiques, ce qui est fort dommage » ;
« j'ai toujours essayé de redonner confiance à ces élèves en organisant des groupes de niveaux en lecture, en math, mais cela s'est avéré souvent inefficace » ;

4) Peu ou pas de modification de la conception du métier (9,9 %)
Très peu nombreux sont les enseignants qui affirment que le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire n'a pas modifié leur conception du métier et la manière de l'exercer. Ils ont cependant deux manières différentes de justifier leur position :

- le traitement de la difficulté scolaire fait partie du métier d'enseignant :
La nécessité de s'adapter, donc de changer, est inhérente au métier et ces professeurs, quelle que soit leur expérience, n'y voient rien d'anormal : *« je n'ai jamais été vraiment confronté à des enfants en grande difficulté. Mon métier consistant à faire "avancer" les enfants dont j'ai la charge, les faire grandir ; leurs difficultés font partie du métier » ; « j'ai toujours travaillé dans le sens de la réussite des élèves et j'essaie de m'adapter aux difficultés de chacun » ; « la grande difficulté scolaire est une des données à prendre en considération parmi d'autres, constitutives de ce métier, qui exige adaptation et coopération avec les professionnels concernés » ; « non, car je l'ai toujours envisagée, et j'ai toujours essayé de proposer une partie au moins des activités qui puissent permettre de réduire à la fois les inégalités et la grande difficulté, en s'appuyant sur des compétences autres que proprement scolaires (physiques, artistiques…) ».* Ces exemples d'énoncés dénotent un état d'esprit à la fois combatif et axé sur le devoir.

- le métier d'enseignant s'exerce sans illusions :
Ces enseignants, en perte d'illusions et frustrés sur le plan professionnel, paraissent en proie à un changement profond de l'image de leur métier, voire d'eux-mêmes : *« non, on devient plus fataliste avec les années » ; « j'ai cessé de culpabiliser : je fais ce que je peux avec les moyens dont je dispose ; je trouve que l'administration se décharge trop sur les personnels » ; « non car quand j'ai*

débuté j'avais peut-être plus d'illusions ou plus de motivations, mais il est très difficile de s'investir à chaque nouvelle année pour des enfants alors que nous avons si peu d'aide de notre hiérarchie ; si peu de reconnaissance de notre travail et de notre investissement ; si peu d'aide des familles et du système social ; si peu d'accès au RASED et à ses ressources ; si peu de retours positifs d'élèves "sauvés"; si peu de connaissance et de formation sur les problèmes, leur origine et leur traitement… et tant de solitude ! donc je l'exerce avec autant de passion et de motivation, mais je n'ai plus que très peu d'illusion sur le devenir de ces élèves en grande difficulté ».

Les explications des enseignants convaincus de n'avoir pas changé, loin d'être neutres, peuvent donc révéler un malaise sous-jacent susceptible de modifier – à leur insu peut-être- les attitudes et représentations liées à leur pratique professionnelle.

b - le point de vue des professeurs de collège

Il s'est avéré compliqué de départager les professeurs de collège tant leurs réponses mêlent divers aspects qui s'enchevêtrent, la modification des méthodes en même temps que la relation à l'élève, le doute de soi, parfois la mauvaise conscience, l'amertume *: « il s'agit souvent d'un défi différent à surmonter par manque de connaissances et de moyens. Cela nous oblige à changer notre façon d'enseigner et à nous adapter à n'importe quel type d'élèves* ». Comme les professeurs des écoles, certains donnent l'impression de faire en permanence le grand écart pour arriver à un compromis acceptable : *« oui, il faut s'adapter au mieux au public rencontré tout en respectant le programme. Trop lourd pour ce type d'élèves. Il ne faut pas non plus oublier les bons élèves ! »* (professeur de français) *; « prise en compte des situations difficiles, prise de conscience des limites de mon enseignement, mais aussi grande source d'enrichissement personnel dans la mesure où une remise en question constante est nécessaire ; imaginer, inventer, être à l'écoute constamment pour obtenir parfois* ». Un professeur de collège en ZEP explique que son problème réside plus dans la gestion de la différence que dans celle de la difficulté proprement dite : *« travaillant en ZEP zone sensible, je n'ai pu, à ce jour, mettre en place des activités propres à ces élèves puisque prendre du temps pour eux (ce qui devrait bien sûr se faire) ne permet plus de gérer une classe dans un tel collège. Je trouve cela dommageable ! Le problème se pose également pour les très bons élèves ».*

La discipline enseignée ne semble pas déterminer les réponses axées sur une *modification des méthodes et pratiques* ; en revanche, les professeurs de lettres seraient plus enclins que d'autres à *modifier leur relation à l'élève* (38,4 % pour une moyenne de 32,4 %) et ceux de technologie plus tentés de *baisser leur niveau d'exigence* (18,4 % pour une moyenne de 13,8 %) ; les professeurs d'EPS sont très légèrement plus nombreux, en proportion, à affirmer *ne pas avoir changé leur manière de concevoir et exercer leur métier* (14,4 % pour une moyenne de 11,7 %) (tabl. 44).

Tableau 44 : professeurs de collège - disciplines d'enseignement

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 ?	Fran-çais	Histoire-géo	Langue vivante	Maths	Techno-logie	EPS	*Ensem-ble*
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	33,1	35,1	32,1	34,8	33,1	36,4	*34,0*
Modification de la relation à l'élève	**38,4**	30,9	35,1	29,1	26,3	34,1	*32,4*
Baisse des exigences et/ou impact négatif sur l'image de soi et du métier	14,2	13,3	15,7	13,9	**18,4**	**8,1**	*13,8*
Peu ou pas de modification	6,3	13,3	11,7	12,7	12,8	**14,4**	*11,7*
Ne sait pas ou pas de réponse	7,9	7,2	5,2	9,3	9,2	6,9	*7,9*
Base = 1038 professeurs de collège							

37,7 % des professeurs de collège qui se disent « combatifs » affirment avoir *modifié soit leurs méthodes et pratiques enseignantes*, soit *leur relation à l'élève,* contre un peu plus de 26 % de « découragés ». Et 24,3 % de « découragés » contre seulement 7,6 % de « combatifs » ont *baissé*

leur niveau d'exigence ou *ont une image négative d'eux-mêmes dans l'exercice de leur métier (tabl.45)*.

Tableau 45 : professeurs de collège

***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 ?**	**Etat d'esprit**			
	Combativité Défi	Devoir/ Equité	Impuissance Solitude Fatalisme	*Ensem-ble*
Modification des méthodes et pratiques enseignantes	**37,7**	**37,1**	26,9	*34,0*
Modification de la relation à l'élève	**37,7**	34,6	26,6	*32,4*
Baisse de l'exigence et/ou impact négatif sur l'image de soi ou du métier	7,6	8,3	**24,3**	*13,8*
Peu ou pas de modification	10,5	12,8	13,0	*11,7*
Ne sait pas ou pas de réponse	5,5	6,8	8,1	*7,9*
Base = 1038 professeurs de collège				

1) Modification des méthodes et des pratiques enseignantes (34%)
Face à la grande difficulté scolaire, un tiers des professeurs de collège paraissent acquis à la nécessité de changer leurs pratiques, de « *s'adapter* », se « *remettre en question* » : « *il y a toujours eu des élèves en difficulté et il y en aura toujours : à nous de nous adapter » ; « d'une heure à l'autre, d'un cours à l'autre, il faut s'adapter et adapter le travail, l'approche d'une notion, les exigences suivant le public » ; « oui car elle m'a obligée à modifier mes méthodes d'enseignement pour m'adapter au plus grand nombre » ; « on doit s'adapter, faire un travail différencié, organiser du soutien scolaire* ».

L'idée prédominante est que l'adaptation est dictée par la connaissance des besoins des élèves qui nécessitent une attention, une écoute accrues : *« aujourd'hui, l'enseignante se doit d'être à l'écoute des élèves (à savoir adapter ses cours en fonction des besoins) »* (professeur d'histoire-géographie) *;* « *oui, les programmes officiels sont un repère indispensable mais il faut avant tout tenir compte des besoins des élèves* » ;*« oui, le professeur n'est pas une machine à faire apprendre. J'essaie d'adapter mes méthodes, ma façon de parler, mon vocabulaire autant que possible même si cela n'est pas facile dans un grand groupe* » ; « *oui, je suis devenue plus compréhensive. J'ai compris la nécessité d'adapter les programmes au niveau de mes élèves, de régler mon rythme au leur, d'être à leur écoute ».* La grande difficulté scolaire est même vécue comme un moyen de progresser dans le métier : *« elle m'a permis d'être plus "pointu" du point de vue pédagogique, d'être plus conscient des problèmes de l'autre (élèves et familles), de trouver des réponses plus adaptées aux besoins de ces élèves et d'essayer de leur redonner confiance aux valeurs scolaires ».*

Le désir de bien faire, de s'adapter au mieux est détaillé par plusieurs professeurs de lettres : « *ajuster les attentes et les exigences tout en essayant de faire au mieux » ; « avoir une plus grande capacité d'adaptation des contenus et des exigences en fonction des élèves rencontrés. Cibler des objectifs différents selon l'élève rencontré* » ; *« meilleure adaptation au niveau et aux besoins des élèves » ;* celui-ci se montre particulièrement inspiré, et l'on retient surtout sa volonté d'adapter sans trahir : « *nécessaire d'être polyvalent ouvert aux pédagogies actives, connaître les programmes pour les adapter sans les trahir. Une grande humilité face à la grande difficulté, fixer des objectifs sensibles pour revaloriser l'élève en échec scolaire. Agir en équipe pour donner du sens à tout apprentissage. Se remettre en question, utiliser les techniques nouvelles, ouvrir des portes entre l'établissement et les partenaires culturels et technologiques de proximité (stage, musée…)* » ;

Nombre d'enseignants se posent le défi d'adapter leur enseignement sans baisser le niveau d'exigence : *« savoir ajuster le niveau d'exigence par rapport à celui des élèves »* (professeur de technologie) *; « la grande difficulté scolaire a modifié ma conception du métier et ma façon de l'exercer. Sans baisser les niveaux d'apprentissage, j'ai simplifié la matière et diminué les contenus » ;* il s'agit d'un exercice délicat et difficile : *« certes la réalité nous oblige à modifier les pratiques et de faire la distinction entre différentes sortes d'élèves qui n'ont pas les mêmes capacités mais qui se voient imposer les mêmes matières et pratiquement les mêmes exigences. J'essaye de tenir compte de ces différences afin de valoriser le plus grand nombre d'élèves. Mais, les exigences du programme, l'organisation des cours, la moyenne générale de la classe me laissent peu de marge pour modifier radicalement mes pratiques »* (professeur de langue vivante) *;* deux enseignants sont

conscients de cette nécessité malgré leur prise de distance par rapport à leur formation de base ou à des instructions officielles : « *oui. On relativise les méthodes enseignées à l'IUFM, les théories. On se rend compte que l'école crée la difficulté et l'inégalité. Mais on apprend aussi que bienveillance n'exclut pas exigence* » ; « *cela n'a fait que conforter dans mon esprit l'idée qu'il existe un écart énorme entre les "théories pédagogiques" et surtout les instructions officielles émanant de l'inspection générale et la situation que les enseignants vivent sur le terrain. Toute la difficulté est d'adapter les objectifs et les méthodes à ce type d'élève sans pour cela trop abaisser le niveau d'exigence* » (professeur d' EPS).

Certains sont d'ailleurs persuadés que la nécessité d'innover, de penser autrement se justifie d'autant plus que la formation initiale ne prépare pas, ne donne pas de réponses toutes faites : « *le cursus universitaire forme des enseignants et non des éducateurs, donc tout est à repenser car les communautés de cultures différentes n'admettent pas les mêmes valeurs* » (professeur d'histoire-géographie) ; « *notre discours "traditionnel" ne fait absolument pas sens pour les élèves, ce qui nous oblige à trouver des solutions qui les touchent davantage : faire sans cesse le lien avec la réalité, c'est-à-dire le monde du travail, ceci apporte une dimension concrète à notre métier, bien loin de notre formation théorique* ». La remise en cause qu'exige cette démarche peut se révéler gratifiante : « *oui, pour la façon de l'exercer et non pour la conception. Ils obligent à se remettre en question, à innover et en fin de compte apportent bien souvent beaucoup de satisfactions personnelles* ». Pour ces enseignants, l'instauration de pratiques innovantes s'impose comme une évidence : « *il est très difficile d'enseigner avec ce type d'élève dans une structure classique. Ils méritent une attention et un soutien de tous les instants et nous ne pouvons les satisfaire à ce niveau (…). Les programmes sont fait pour des élèves d'un niveau moyen, mais ne prévoient absolument pas la gestion des élèves en grande difficulté scolaire : à nous d'innover* » ; *« oui, de façon différente en fonction des cas : - pour des cas individuels ou peu nombreux : psychologie individualisée ; proposer des formes de pratiques facilitantes pour permettre à des élèves en échec de réussir (EPS) et d'arriver à progresser pour terminer sur le plaisir d'apprendre ; - pour les cas difficiles, peu enclins à travailler, trouver des formes de pratiques innovantes et plus surprenantes » ; « je participe à des projets innovants et concrets (IDD 5è/4è) qui raccrochent et intéressent les élèves les plus en difficulté. Je fais des cours de soutien en maths à la demande, au cas par cas, pour mieux travailler sur les lacunes et les incompréhensions de chacun* ».

La prise de distance par rapport aux programmes et contenus d'enseignement est, elle aussi, revendiquée par des enseignants qui visiblement n'agissent pas à la légère et tentent de "compenser" en travaillant plus finement sur les conditions d'apprentissage de l'élève : *« je ne tente plus de suivre les programmes "à la lettre". Ils sont trop loin du niveau et du monde des élèves. Je m'en sers comme d'un fil directeur "élastique". De plus, je privilégie le dialogue, le travail concret à partir de fiches écrites souvent relues à la maison »* (professeur de technologie) *; « oui, il faut remettre en question systématiquement ces contenus. Etre à même de modifier sa situation d'apprentissage et accepter que l'on peut faire des erreurs et prendre du recul pour mieux rebondir »* (professeur d'EPS) *; « oui, car on ne peut pas attendre de tous le même résultat. L'objectif n'est pas absolument de terminer le programme mais de cibler des points d'intérêt des élèves pour qu'ils retrouvent leur place dans le système scolaire »* (professeur d'histoire-géographie) *; « la confrontation avec la grande difficulté scolaire a modifié ma façon d'exercer mon métier en m'obligeant à tourner le programme plus vers les élèves que vers les savoirs. Notre métier, lui, demande de plus en plus de polyvalence, ce qui manque lorsqu'on quitte l'IUFM »* (professeur de technologie). Cette remarque ne manque pas de pertinence : *« j'ai été frappée par le cloisonnement des matières et du peu de flexibilité du système éducatif qui impose à l'élève en grande difficulté de s'adapter au système sans faire un effort dans le sens inverse (adaptation du système à l'élève). Il faut attendre que l'élève soit en complet décalage pour qu'il puisse jouir de structures adaptées. N'est-il pas trop tard souvent ? »*

Pour parer à l'immédiat, des enseignants privilégient l'acquisition par les élèves de méthodes d'apprentissage : « *insister sur les méthodes, les acquis » ;« laisser l'aspect culturel sur le côté pour donner la priorité aux savoir-faire, aux méthodes de la technique d'apprentissage* » ; *« oui, car il importe de tester les méthodes d'apprentissage pour atteindre les objectifs de chaque type d'élèves »* (professeur d'EPS), tandis que d'autres affirment diversifier leurs méthodes d'enseignement, y compris l'évaluation : « *très certainement, d'abord par la mise en place de méthodes à la fois plus rigoureuses et plus adaptées à ce public, des recherches de textes riches et susceptibles d'accrocher » ; « je conçois mes cours en tenant compte de cette grande difficulté : exercices de base, barème de notation équitable, variété des exercices évalués » ; « oui. La gestion de*

l'hétérogénéité dans les classes est le problème de notre métier. Il faut penser à ces élèves pour la conception à la fois des fiches d'exercice ou des contrôles (professeur de mathématiques) » ; « *mise en place d'évaluation différenciée ».* Certains proposent de « *travailler le projet personnel de l'élève », « un travail à la limite personnalisé. Une problématique pour chaque enfant en grande difficulté scolaire = une réponse et une seule* » ou privilégient la démarche de projet personnel : *« face à l'hétérogénéité, j'ai du adapter la plupart de mes séquences, en privilégiant la démarche de projet personnel pour ces élèves »* (professeur d'histoire-géographie). Enfin, des enseignants disent avoir amélioré, non sans peine, leur travail en équipe et en interdisciplinarité : « *dans ma matière, le travail en équipe a toujours été nécessaire. Il m'a été indispensable d'apprendre à travailler avec des collègues d'autres matières* » ; « *par l'interdisciplinarité que cela m'a obligée à pratiquer, éprouvante nerveusement, mais très riche intellectuellement* » (professeur de français).

Les objectifs qui sous-tendent la modification des pratiques sont multiples :

- clarifier ou simplifier le cours : *« oui, en simplifiant au maximum les programmes et en les adaptant au niveau de compréhension des élèves » ; « oui ! Je suis beaucoup plus sensible aux difficultés des élèves. J'essaye d'être le plus clair possible et aussi je simplifie les cours, pour les rendre compréhensibles au plus grand nombre »* (professeur de mathématiques) *;*
- susciter, capter l'attention de ces élèves grâce à une « *présentation simple de l'activité pour susciter, réveiller la curiosité des élèves. Leur redonner le goût d'aller vers l'inconnu pour s'enrichir* » ; des enseignants affirment devoir, en classe, « *déployer de plus en plus d'énergie afin de relancer le travail des élèves, de capter leur attention en proposant des activités variées » ;*
- *« penser les activités en fonction des besoins et des goûts de ces élèves qui ne maîtrisent ni l'écrit ni la lecture » ;*
- délivrer un enseignement plus motivant, plus ludique : *« oui, il faut essayer de remotiver, ne pas décourager » ;* « *oui, enseignement impliquant davantage un guidage précis de l'élève. Recherche de documents motivants et utilisation du ludique* » ; *« cela force à humaniser encore plus son enseignement, à le rapprocher du concret, et du ludique à chaque fois que possible et tout du moins en première phase d'apprentissage et à considérer l'élève dans sa globalité, en cherchant à connaître ses domaines de réussite dans d'autres matières ou extra-scolaires pour chercher à lui redonner confiance »* (professeur de langue vivante) ;
- valoriser les réussites et la démarche d'apprentissage : *« oui, dans le travail sur la motivation : multiplier le travail de groupe, valorisation par la parole en parlant de ce qu'ils savent faire aussi, donner des contrôles accessibles et rapprochés »* (professeur de mathématiques) *; « oui, un élève en grande difficulté qui communique, prend la parole ou se manifeste positivement de quelque manière que ce soit, me semble une "petite réussite" dans l'exercice de mon métier » ; « j'essaie de ne pas me fier seulement aux résultats mais de reconnaître la démarche entreprise »* (professeur de technologie).

2) Modification de la relation à l'élève (32,4%)
On vient de voir comment, pour un tiers d'enseignants, la modification des pratiques était liée à une prise en compte plus fine des besoins des élèves en difficulté. Pour un autre tiers (32,4 %), cette attention accrue portée à l'élève ainsi que la modification de la relation établie avec lui contribuent précisément à infléchir la conception du métier et la manière de l'exercer :

- appréhension de l'élève dans sa globalité :
Il s'agit de *« prendre en charge l'élève dans sa dimension sociale, affective…* » « (…) *en étant plus attentif aux problèmes personnels et sociaux de l'élève, à son comportement (instabilité et incivilité en augmentation !) d'où essayer de maintenir plus de discipline » ; « le fait d'être confronté à la difficulté scolaire a permis d'améliorer la qualité de la relation élève/enseignant : être plus à l'écoute des difficultés de l'élève, créer un climat propice à l'écoute, au dialogue, à l'échange. Permet de voir l'élève dans sa globalité (sa personnalité, son parcours scolaire, son environnement scolaire, son environnement familial/socio/culturel)* » ;

- compréhension et encouragement de l'élève :
« *le professeur doit avoir un rapport humain avec l'élève en difficulté, l'encourager lorsqu'il y a des progrès, mêmes infimes* » ; *« j'ai appris à mieux écouter les élèves et à rechercher leurs valeurs pour les encourager » ;* « *j'essaie, beaucoup plus qu'au début de ma carrière, de donner confiance à ces élèves et de les valoriser* » ; *« oui, j'ai réajusté mes pratiques d'enseignement, montré davantage de*

compréhension et pris conscience du caractère relationnel de ce métier ». Quelques enseignants déclarent éprouver désormais *« plus de tolérance »* envers l'élève.

- réduction des exigences mais plus grande attention portée à l'élève :
« j'ai parfois réduit mes exigences. Je prête davantage attention à la situation extra-scolaire de l'enfant » ; « j'ai ajusté mon niveau d'exigence, revu mes séances et séquences à la baisse. Je prends le temps qu'il faut pour parler avec mes élèves de ce qui les tracassent, en dehors de l'école. Ils ont un grand besoin de parler et de se sentir en confiance ».

- prise de conscience d'un positionnement différent par rapport :
  - à la transmission des connaissances et l'écoute de l'élève : « *notre travail n'est plus uniquement un travail d'enseignement mais un travail d'écoute »*, *« je m'intéresse parfois moins aux savoirs à transmettre qu'à l'élève en face de moi à qui il faut redonner confiance » ; « amené à prendre du recul avec les contenus d'enseignement, et à plus m'attacher à une relation individualisée avec mes élèves, notamment les plus en difficultés » ; « j'ai souvent été obligée d'adapter le programme de la classe afin de ne pas laisser les élèves en grande difficulté à l'écart. Je consacre beaucoup de temps à dialoguer avec ces élèves en dehors des cours. J'ai participé à des stages sur "l'accompagnement" » ;*
  - à l'acte d'enseigner et l'acte d'éduquer : *« le métier d'enseignant consiste de plus en plus à éduquer et à essayer de convaincre les élèves de la nécessité d'apprendre» ; « oui, enseigner ne suffit pas. Travail éducatif axé sur la prise en compte des rapports affectifs des élèves entre eux, avec l'enseignant : réflexion menée sur les activités des inter-actants élèves-enseignants en rapport avec les émotions* (…) *»* (professeur d'EPS) ;
  - au rôle de l'enseignant et celui du psychologue ou du travailleur social : *« la confrontation à la grande difficulté scolaire nous oblige à avoir un rôle de "psychologue" et de "sociologue", ce qui est intéressant d'ailleurs. Elle nous oblige à creuser la pédagogique différenciée et à essayer chaque jour de nouveaux outils de travail et de communication »* (professeur d'EPS) *; « je ne pensais pas faire autant de social. Notre matière prend au final peu d'importance face à un élève en grande difficulté. L'important est d'essayer de le remettre sur le "droit chemin", de lui faire apprécier un apprentissage quel qu'il soit. Je ne pensais pas à ce travail "main dans la main" avec l'élève »* (professeur de langue vivante) *; « il faut aussi se faire de plus en plus psychologue, assistante sociale et "parent-relais" qu'enseignant dispensant un savoir » ;* « à *l'enseignant revient un peu trop souvent la charge des problèmes sociaux ».*

- importance accrue des relations avec le milieu familial, ce qui n'est pas sans peser sur l'enseignant :
« voir les parents est devenu une nécessité, plus souvent (rôle du professeur principal primordial aussi) » ; « les contacts avec la famille deviennent de plus en plus fréquents. Cependant les parents ne s'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants. Ils se focalisent sur les résultats mais ne veillent pas toujours à ce que leur enfant ait une bonne hygiène de vie, ou la rigueur, ils comptent un peu trop sur nous » ; « j'ai pris conscience de l'énorme influence du milieu familial dans lequel l'enfant évolue et du rôle éducatif de l'enseignant quant au savoir-être de l'élève (il est difficile d'apporter des savoirs à un élève qui va mal !) » ;

3) Baisse des exigences et/ou impact négatif sur l'image de soi et du métier (13,9 %)
Pour les enseignants qui suivent, il est moins question d'adaptation que de baisse du niveau d'exigence envers les élèves en grande difficulté : *« oui, il faut de plus en plus s'adapter aux élèves et savoir oublier certaines exigences ».* Ce constat n'est pas sans provoquer un sentiment de mauvaise conscience ou d'autres sentiments négatifs qui peuvent aussi s'exprimer sans raison donnée.

- impression de ne pas être soutenu dans l'exercice du métier :
« moins de savoir, plus de savoir-faire et savoir-être. Nette diminution des exigences. Sentiment d'être confronté à une réalité grandissante sans réelle réponse institutionnelle ni pédagogique »
« il me décourage et le décalage que je constate entre mon vécu du terrain et les mesures prises par le ministère (suppression ou réduction des structures d'accueil) me désespère » ;
« oui, cela a modifié ma conception du métier car il y a beaucoup plus de problèmes depuis quelques années. Malheureusement on ne vous donne pas les moyens de même intervenir et nous en restons souvent au niveau du constat » ;
« un enseignant est confronté à la difficulté scolaire dès sa première année dans le métier. Quelques années d'expérience permettent de déceler plus efficacement les problèmes des élèves. Mais nous

manquons de solutions, d'outils, de moyens pour motiver et accueillir ces élèves. Il est souvent difficile de constater que nous sommes aussi en échec face aux difficultés de certains élèves » ;

- impression de devoir s'acquitter d'une tâche trop complexe :
« il est très difficile d'accorder du temps à ces élèves, dans le groupe classe » ;
« enseignement compliqué par la présence d'élèves qui ne peuvent être efficacement pris en charge dans une classe "normale". Trop de temps à leur consacrer dans des classes de 30 élèves » (professeur d'histoire-géogaphie) *;*

- sentiment de mal faire son travail :
« de moins en moins d'heures. Programmes de plus en plus chargés = impression de transmettre un savoir et des compétences approximatifs » (professeur de langue vivante) *;*
« sentiments de découragement et de mal faire son travail. Frustration de ne pas aider réellement et efficacement les élèves en difficultés scolaires, noyés dans l'effectif d'une classe. Mettre en avant le dialogue, rencontrer les rapports humains, d'échanger leurs difficultés. Savoir remettre en cause sa pédagogie, et prendre une plus grande liberté par rapport aux exigences des programmes, non adaptés à la grande difficulté scolaire » *(professeur de langue vivante)* ;

- sentiment de ne pas être assez compétent :
« face à la difficulté scolaire, j'ai essayé de développer des qualités de pédagogue, mais face à la grande difficulté scolaire, je suis démunie, n'ayant pas de formation de psychologue. Ex : un élève victime d'inceste ou témoin d'un inceste, à mon avis, à de forts risques d'être un candidat potentiel à la grande difficulté scolaire ; un enfant dont la mère est battue par un mari alcoolique est également un candidat potentiel… » ;

- sentiment d'inefficacité :
« cela apprend à s'adapter. Mais c'est assez démotivant car on à l'impression que toutes les tentatives mises en œuvre ne déboucheront pas ; on a beau expliquer de nombreuses fois à un élève en difficulté, il ne comprend pas forcément » ;
« il est évident qu'un élève ne sachant ni lire, ni écrire correctement, ni compter, modifie notre façon de faire et notre objectif et le sien puisqu'il ne comprend rien. Difficile de faire admettre à un élève de 6è, et à ses parents, qu'il faudrait reprendre des cours niveau CP ou CE1… » (professeur de mathématiques) *;*

- sentiment d'impuissance :
Les deux énoncés qui suivent émanent de professeurs de mathématiques :
« oui, en particulier le sentiment d'impuissance face à ces cas. Nous sommes formés pour enseigner une matière (des connaissances), mais pas pour tout ce qui est psychologique, gestion de conflit, gestion de groupe, de l'hétérogénéité » ;
« il y a deux types d'élèves en grande difficulté scolaire : 1/ ceux qui souhaitent s'en sortir, mais qui sont en échec dans le système scolaire actuel ; 2/ ceux qui ne souhaitent pas s'en sortir… dont les parents souvent ont baissé les bras. Je me désintéresse plus rapidement qu'avant. Ma conception du métier n'a pas changé : c'est un beau métier ! Dans ma façon de l'exercer : je baisse plus rapidement qu'avant les bras devant les élèves du 2è groupe. Je me sens impuissant. La structure "collège" actuel n'est pas adaptée pour eux » ;

- pessimisme et déception :
« plus de pessimisme sur l'aide que l'on peut apporter à des élèves en grande difficulté » ;
« remise en cause permanente des méthodes d'enseignement. Malgré tous les efforts fournis, les résultats sont souvent faibles et pas perceptibles, ce qui donne parfois naissance à une vision pessimiste du métier et du travail réalisé » (professeur de français) ;
« sentiment de déception car peu de temps pour s'occuper de ses élèves, peu de solutions possibles en classe entière. J'espérais pouvoir amener tous les élèves à un certain niveau, or cela est très difficile lorsqu'on ne dispose pas de temps particulier avec eux » (professeur de mathématiques) *;*

- désillusion :
« j'ai appris à admettre de laisser chaque année des élèves "sur le bord du chemin". Mais faut-il baisser le niveau d'exigence où pénaliser les autres ? » ;
« on ne peut pas ignorer les difficultés. Il faut donc adapter son enseignement mais les bons élèves en pâtissent » (professeur de langue vivante) *;*

« la conception du métier change forcément lorsque l'on se trouve confronté à des élèves en grande difficulté scolaire car malgré notre désir d'intéresser tout le monde, on se rend compte que certains sont démotivés et qu'ils ne croient plus en eux ainsi que dans le système » (professeur de français).

4) Peu ou pas de modification de la conception du métier (11,8%)
Les professeurs de collège qui affirment que le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire n'a pas modifié leur conception du métier et la manière de l'exercer se justifient de différentes manières. Pour ceux dont le métier d'enseignant consiste à « s'occuper de tous les élèves », donc à *« s'adapter au niveau des élèves »*, rien n'a changé *: « non, je pense avoir toujours essayé de faire progresser chacun de mes élèves en fonction de ses propres capacités » ;* l'expérience acquise antérieurement ne fait que confirmer leur position : *« non, j'ai travaillé dans le social et j'estime que plus que le contenu, l'enseignement doit prendre en compte l'environnement social et psychologique des élèves en grandes difficultés mais aussi des autres ».*

Par contre, certains font la distinction entre leur conception inchangée du métier et leur manière de l'exercer, qui a évolué : *« non, j'ai toujours les mêmes exigences mais l'approche vis à vis de ces élèves a évolué avec l'expérience et les pratiques, ce qui a permis de mieux cibler ces élèves et leurs difficultés » ; « cela n'a en aucun cas modifié ma conception du métier, car j'étais consciente de ce problème avant d'enseigner. Maintenant il est vrai que ma façon d'enseigner évolue face à ce problème. Bien qu'en général, ces élèves ne posent pas des réels problèmes en EPS, au contraire c'est une discipline où ils peuvent s'ouvrir, se défouler et dialoguer, et très souvent, il faut travailler davantage sur la notion du respect, accepter les conditions environnementales favorables au travail et savoir les mettre en place, (s'asseoir, écouter, regarder, accepter de répéter…) ».*

Pour d'autres, la mise à disposition de moyens spécifiques serait la seule condition susceptible de modifier leur exercice du métier : *« cela n'a pas modifié ma conception du métier. Les élèves en grande difficulté existent, et il nous revient de les aider. Cela fait partie de notre métier. Ma façon de l'exercer varie en fonction des élèves qui me sont confiés. Je regrette que des moyens supplémentaires ne soient pas débloqués pour pouvoir aider ces jeunes qui ont besoin d'un plus grand suivi que les enfants aidés par ailleurs » ; « le nombre des élèves dans chaque classe et leur hétérogénéité ne permettent que difficilement une prise en charge satisfaisante des élèves très faibles. Il faudrait disposer d'autres moyens (plus d'espace, matériel leur permettant de travailler da façon autonome, à leur rythme…) ».* Dans un cas extrême, le regret se mue en un sentiment d'échec : *« non, je ne pense pas que ma conception du métier ait changé, je me sens seulement désarmée et impuissante face à de tels élèves et ressens cela comme un échec personnel ».*

La plupart des professeurs de collège se montrent percutants lorsqu'ils décrivent les changements qui interviennent dans l'exercice de leur métier et surtout les contraintes qu'ils rencontrent pour ne pas baisser le niveau d'exigence, d'innover, de capter l'attention des élèves en difficulté. Mais ceux qui n'y parviennent pas se montrent encore plus insatisfaits que les professeurs des écoles, s'en prenant à l'institution qui selon eux ne les soutient pas suffisamment.

B – Les besoins en matière d'aide et de formation

a - aide dont l'enseignant aurait besoin pour être plus efficace

En désignant le domaine dans lequel ils ont besoin d'aide pour agir avec plus d'efficacité à l'égard des élèves en grande difficulté scolaire, les enseignants ont exprimé, dans le premier comme le second degré, un même ordre de priorités (tabl. 46) :

Les professeurs des écoles davantage que ceux de collège (71 % contre 53,2 %) souhaitent d'abord bénéficier d'une aide pour *l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves* ; ils réclament ensuite un appui pour *l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement / apprentissage* (18,7 % et 23,8 %), puis de *l'aide pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement* dont les professeurs de collège semblent avoir plus besoin que ceux des écoles (14,3 % contre 4,9 %). Enfin, l'aide pour *interpréter les résultats de l'évaluation des élèves* paraît aux uns et aux autres la moins urgente (3 à 5 % de réponses).

Tableau 46 : ensemble des enseignants

***Question ouverte* : Domaine dans lequel l'enseignant a besoin d'aide pour être plus efficace à l'égard de ses élèves en grande difficulté scolaire :**	**ECOLE**	**COLLEGE**
Elaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves	**71,0**	**53,2**
Ajustement de ses pratiques d'enseignement / apprentissage	18,7	23,8
Mise en œuvre des programmes d'enseignement	4,9	14,3
Interprétation des résultats de l'évaluation des élèves	3,9	5,2
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collèges		

b – formation continue : inflexions nouvelles souhaitées

Le besoin d'aide exprimé majoritairement par les enseignants afin de mieux répondre aux besoins des élèves se retrouve-t-il dans leurs souhaits de formation continue ? Près de neuf enseignants sur dix, soit 345 professeurs des écoles (89,8 %) et 923 professeurs de collège (88,9 %) ont précisé comment, selon eux, « *le traitement de la grande difficulté scolaire pourrait trouver des inflexions nouvelles concernant la formation continue des enseignants* ».

100 questionnaires choisis de manière aléatoire ont servi de base pour extraire les énoncés cités. Une grande convergence de vue les caractérise, qu'ils aient trait aux modalités de la formation ou à ses contenus. De ce fait, la présentation des réponses s'attachera à montrer ce que les enseignants expriment de semblable, afin de mieux faire ressortir ce qui est différent ou spécifique dans leurs attentes.

a - Les modalités de la formation continue

Les souhaits exprimés vont souvent de pair avec une appréciation, positive ou négative, de l'offre. On peut se demander si l'offre de formation est effectivement inégale ou si l'avis est subjectif lorsque des professeurs des écoles témoignent ainsi : « *je suis satisfaite des formations que l'on me propose chaque année et j'ajuste mes pratiques en fonction de ce que j'ai appris* » ; ou *« je ne me sens pas aidée de ce côté là » ; « une formation qualitative manque cruellement »,* tandis que des professeurs de collège déclarent avoir « *déjà suivi des stages "difficulté d'enseigner ou enseigner à des classes difficiles" »,* et que d'autres déplorent que « *dans le PAF, aucun stage concernant les élèves en "grande difficulté scolaire" n'est proposé… »*

L'ensemble des enseignants formule les mêmes souhaits suivants :

- une offre de formation plus conséquente et régulière, mieux ciblée, efficace :
Les professeurs des écoles réclament « *plus de formation » « régulière », « constante, soutenue et obligatoire » ; « tout au long de la carrière* » ; la formation peut prendre la forme de « *stages et conférences sur le sujet* », mais au préalable il semble utile d' « *évaluer précisément les besoins de chaque enseignant* », de « *cibler les demandes de formation continue* ». De même, des professeurs de collège insistent sur la nécessité de « *stages plus fréquents », « spécialisés et efficaces* ».

- une offre de formation plus concrète et pratique que théorique, plus proche du terrain :
Dans le premier degré, l'on voudrait *« être au courant de "ce qui marche" », avoir « des pistes concrètes ».* Pour cela, il faut *« plus de pratique » ou « associer davantage théorie et pratique », « aborder de manière plus pratique que théorique les dispositifs pédagogiques à mettre en place pour de tels élèves » ; « plus de stage de pratique accompagnée dans des écoles différentes » ; « moins de théorie et plus d'étude de cas d'élèves » ; « être plus proche du terrain et des besoins des élèves ».* Le voeu des professeurs des écoles est nettement celui de se faire *« donner des bases claires et précises, des certitudes ».*
Dans le second degré, des enseignants ne réclament pas autre chose : « *stages de mise en situation », « formation adaptée et toujours en relation avec la réalité du terrain* », « *formation moins universitaire, plus concrète. Partir de cas réels, d'expériences déjà menées* » ; « *plus de formation dans l'établissement pour avoir des conseils réels et répondre au besoin en fonction des problèmes existants dans le collège où l'on enseigne* ». Un tel se contenterait de « q*uelques petits "trucs" pris ça*

et là lors de stages pour motiver et rassurer les élèves ». On perçoit une critique plus ou moins voilée de la formation reçue : « *trop théorique, elle oublie que l'élève est au centre de notre pédagogie* » ; « *il faudrait des stages avec des applications plus concrètes, sans perte de temps* », mais certains propos semblent presque ingénus : « *si la formation des maîtres était assurée par leurs pairs in situ au lieu des IUFM, une bonne partie du problème de la prise en charge des élèves en difficulté disparaîtrait* ».

- <u>une offre développée dès la formation initiale en IUFM</u> :
Effectivement, « *la formation initiale* » en IUFM est souvent critiquée : des professeurs des écoles soulignent le décalage entre les injonctions de leur formation et la réalité de terrain : *« en parler durant la formation à l'IUFM et donner des pistes autres que "différenciez votre pédagogie ! "» ; « évoquer le sujet dès la formation initiale en IUFM : au lieu de constamment préparer à la classe "idéale", il nous serait bien plus utile d'être confrontés au traitement de la difficulté* ». L'un déplore un manque d'efficacité et de spécialisation : *« formation continue et initiale à l'IUFM ! Trop peu d'enseignants sont réellement formés ! en plus, les indications données par le RASED sont souvent très difficiles à mettre en pratique dans les classes ! beaucoup de dossiers, de réunions pour peu d'aide réelle et efficace pour les élèves et pour nous-mêmes ! »*
Des professeurs de collège laissent entendre que la formation en IUFM devrait davantage traiter de la grande difficulté scolaire : « *il devrait exister des stages tous les ans avec pour seul but tenter de trouver des réponses aux nouveaux problèmes. Et ceci en IUFM » ; « prise en compte du problème dans la formation initiale des enseignants déjà en place, organisation de rencontres plus fréquente entre l'école et le collège (stage thématique) » ; « intégrer un module sur la grande difficulté scolaire dans la formation initiale serait aussi un bon moyen d'armer les enseignants du secondaire pour qu'ils arrivent au mieux dans l'intérêt des élèves concernés, à gérer cette grande difficulté ».*

- <u>une offre de formation davantage fondée sur l'échange de pratiques entre enseignants</u> :
Des professeurs des écoles déclarent qu'il faut « *sortir les enseignants de leur isolement face au problème de l'échec scolaire* », favoriser les « *échanges pédagogiques afin de mieux comprendre les apprentissages et leurs difficultés et acquérir des outils pour remédier à ces difficulté* », par exemple dans le cadre d'« *observations en classe* », de « *stage d'observation dans les structures spécialisées », de « journées pédagogiques permettant des échanges avec les structures et les maîtres spécialisés dans la grande difficulté scolaire* ». Les ressources du RASED restent appréciées : « *participer à des synthèses ou rencontrer des membres du RASED avec des exemples concrets* ».
Des professeurs de collège défendent aussi l'idée d'*« apprendre à travailler ensemble, sur des objectifs communs, ciblés »,* ce qui en soi n'est pas très novateur. Il en sont à demander *« des journées de formation pour l'ensemble des enseignants du collège »* et qu'il soit permis *« à une équipe pédagogique d'une même classe de se réunir régulièrement pour évoquer les "difficultés" de leurs élèves en grandes difficultés et le faire sous forme de stages avec un coordonnateur qui connaît le problème des élèves en grandes difficultés et peut proposer des solutions »*.
D'autres veulent « *un système de concertation institutionnalisé* » qui offrirait l'opportunité d' *« échanges* d'expériences *de mise en réussite des élèves », de « créations outils/ méthodes ».* Non sans enthousiasme, celui-ci déclare que *« la formation n'a jamais proposé de solution toute faite et tant mieux ! éventuellement, organiser une bourse d'échanges des expériences, des rencontres permettant à chacun d'imaginer de nouvelles solutions. Faire profiter de tout ce qui se créé, se fait ».* Il s'agit de *« favoriser les échanges pédagogiques entre le primaire et le secondaire, localement »*, mais aussi de dépasser le cadre de l'école *: « concertation entre collègues de même matière inter-établissements » ;*

- <u>une offre de formation fondée sur des rencontres avec des professionnels</u> :
Tous demandent des stages ou réunions pouvant « *permettre des échanges entre enseignants et spécialistes* », des « *rencontres plus importantes avec les psychologues scolaires* ». Des professeurs de collège suggèrent de *« faire venir des intervenants dans les établissements pour aider à mettre en place de la pédagogie différenciée avec des outils d'aide » ; « la formation continue est nécessaire. Des rencontres avec des orthophonistes, des psychologues, des pédopsychiatres seraient souhaitables. La diffusion régulière de filières sur des nouveaux dispositifs suivie d'échanges…»*

Au delà des suggestions émises sur les modalités de la formation se font entendre quelques critiques de la formation d'origine, perçue comme trop théorique, donc peu efficace ; la demande de pistes plus concrètes paraît plus vive parmi les professeurs des écoles, notamment pour clarifier les indications

du RASED, tandis que les ceux de collège semblent attendre davantage d'apports extérieurs, d'intervenants ou de spécialistes divers.

b - <u>Les contenus de la formation continue</u>

Si les professeurs des écoles veulent des contenus de formation à la fois concrets et pratiques, la complexité de la question pousse les professeurs de collège à souhaiter plusieurs thèmes à la fois. Les vœux communs exprimés par l'ensemble des enseignants en terme de contenus tournent essentiellement autour des quatre points suivants :

- <u>l'amélioration de la situation d'enseignement/apprentissage en classe</u> :
Les professeurs des écoles sont demandeurs de *« réflexions sur la gestion de l'hétérogénéité »*, sur *« l'intégration d'un enfant en grande difficulté au sein d'une classe »*, sur la *« gestion des groupes d'enfant en situation d'échec scolaire », d'« informations sur la pédagogie différenciée »* ; bref, ils veulent une formation qui leur permette *« de gérer les différences dans un groupe d'élèves, en leur proposant des outils adaptables aux difficultés, tout en respectant les programmes ».*
Les professeurs de collège souhaitent plutôt *« apprendre à se mettre en adéquation avec la grande difficulté scolaire dans le cadre du groupe-classe »* ; ils semblent obnubilés par des individualités d'élèves ayant diverses aptitudes et aspirations : être préparé à *« gérer un groupe classe formé d'individus très différents mais ayant tous les compétences à faire jaillir » ; « apprendre à gérer des classes très hétérogènes (élèves qui veulent aller en seconde, élèves en grande difficulté, ils ont le même brevet !) »*.

En outre, des professeurs des écoles demandent une *« initiation »* ou une formation à *« de nouvelles techniques d'enseignement spécifiques à ces élèves ».* L'un affirme carrément : *« on devrait avoir des formations qui s'adressent en ce moment aux maîtres AIS »* ; en écho, un professeur de collège suggère : *« donner une formation du même type que les instituteurs spécialisés »*. Un problème de frontière semble effectivement exister entre les compétences à transmettre aux enseignants « spécialisés » et à ceux qui n'ont pas vocation à l'être.
On reste dans le domaine de la recherche de « techniques » avec ces souhaits d'enseignants de collège : *« développer des techniques d'enseignement adaptées » ; « faire découvrir aux enseignants des outils (application) informatiques qui permettraient de remotiver les élèves pour cet usage ».*

Rejoignant les préoccupations des professeurs des écoles, des professeurs de collège expriment le besoin de comprendre les mécanismes de l'apprentissage de la lecture, de « *trouver des moyens, des méthodes pour que chaque enfant puisse apprendre à lire, ou savoir pourquoi un enfant n'arrive pas à lire »* ! Il leur paraît nécessaire d'*« intégrer à la formation des enseignants du secondaire l'apprentissage de la lecture »*, voire même la prévention de l'illettrisme : *« (…) les besoins sont pourtant importants et urgents. Je me suis inscrite, l'an dernier, à un stage "prévention de l'illettrisme". Celui-ci a été annulé… ou je n'y ai pas été conviée ».* Quelques enseignants du premier et du second degré demandent aussi à être formés à enseigner le *« français langue étrangère »*.

- <u>l'évaluation des élèves et le repérage de leurs difficultés</u> :
Les besoins exprimés en matière d'évaluation des élèves sont rares mais précis : bénéficier *« d'outils d'évaluation et leur interprétation », « d'outils (logiciel comme Jade mais pour chaque niveau, recueil d'exercices progressifs…) »* (professeurs des écoles) ; de *« formation sur les outils d'évaluation et analyse des évaluations », « apprendre à évaluer les progrès plutôt que les performances »* (professeurs de collège).
Le besoin d'avoir des « *documents permettant de cerner plus précisément l'origine des difficultés* » est exprimé par des professeurs des écoles préoccupés par le repérage de la grande difficulté scolaire : « *apprendre à repérer au plus tôt la grande difficulté scolaire » ; « aide à la reconnaissance précoce et aide pour la remédiation ».* Des professeurs de collège expriment des besoins similaires : *« apprendre à repérer, analyser et intervenir ; ne pas laisser l'enseignant avec un sentiment d'impuissance » ; « mieux connaître les outils de repérage et d'analyse des difficultés scolaires et mieux connaître les diverses pratiques à mettre en place pour y remédier »*, être « s*ensibilisé aux types de difficultés que peut rencontrer un élève, caractériser ces difficultés »* etc, mais s'y ajoute la nécessité d'une approche plus disciplinaire : *« stage de formation disciplinaire, comment aborder certaines compétences, sélectionner ce qui est absolument essentiel » ;*

- la remédiation de la grande difficulté scolaire :
« Nous sommes compétents pour observer et repérer les difficultés mais il faudrait nous former à trouver des réponses concrètes, efficaces aux difficultés, des méthodes différentes » : il semble qu'à cet égard les professeurs des écoles comptent beaucoup sur l'apport d'outils spécifiques : « *présentation d'aide et d'outils de remediation » ; « pistes d'aides pour mettre en œuvre des réponses adaptées » ; « formation à l'aide à apporter aux enfants en grande difficulté (outils…) » ; « donner des outils aux enseignants et des ressources », « des supports adaptés à chaque niveau pour les élèves en grande difficulté scolaire* ».
Pour les professeurs de collège, la question se pose aussi, de manière plus prospective, en terme d'outils mais aussi de méthodes : *« être formé pour avoir des outils de remédiation. On peut repérer et après ? »* La plupart aimeraient *« des informations précises sur la conduite à adopter lorsqu'ils sont confrontés à de très grandes difficultés »* ou une *« formation locale sur les démarches et stratégies à adopter concernant la grande difficulté », une « formation sur les différentes stratégies : métacognition, jeux, informatique… »,* des *« stages sur l'aide aux élèves en difficulté : mettre en évidence et communiquer les "méthodes qui marchent" en France et ailleurs » ;* on peut aussi relever : *« les stages concernant les élèves en difficulté scolaire (et pas en grande difficulté) me semblent intéressants car ils nous permettent d'acquérir quelques méthodes d'aide, différentes des nôtres auxquelles nous n'aurions peut-être pas pensé »*.
De manière générale, c'est dans ce volet de réponses que les suggestions des enseignants de collège sont multiples : *« privilégier la formation sur les projets, le travail en équipe, la psychologie de l'enfant » ; « nous apprendre à les gérer et à trouver des solutions applicables dès l'apparition d'élèves en grande difficulté scolaire. Si un réel dispositif est mis en place, il convient de proposer une formation aux enseignants qui le souhaitent. Les apports peuvent être divers : notions de psychologie appliquée, d'orthophonie (traitement de formes de dyslexie…) ; permettre l'utilisation d'outils adaptés aux difficultés, besoins de l'élève, évaluation (…) ».*

- la psychologie et la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent :
Des professeurs des écoles demandent des éléments de *« formation obligatoire en psychologie de l'enfant »* pour *« bien connaître la psychologie de l'enfant »*, « *connaître la vie réelle de ces enfants en dehors de l'école pour adapter des structures extra-scolaires* ». De même, des professeurs de collège font le constat d'une connaissance insuffisante de l'enfant et de l'adolescent : « *le corps enseignant ne me paraît pas suffisamment armé pour répondre à des problèmes pédagogiques de cet ordre. L'expertise didactique ne suffit pas. Une réelle connaissance de l'enfant et de l'ado est nécessaire* » ; « *meilleure approche des élèves en difficulté, confiance de l'enseignant par rapport à un public plus difficile (car nous ne sommes pas formés réellement pour ces situations délicates)* » ; certains font le lien entre « *l'approche psychologique des élèves en difficulté et leur prise en charge comportementale* » et envisagent la possibilité de « *travailler sur le sens et la motivation pour intéresser les élèves* ».
Une meilleure connaissance de la psychopathologie et des troubles du langage, notamment la dyslexie, est souhaitée : ainsi, des professeurs des écoles sont en quête d'*« information sur les pathologies qui entravent les apprentissages fondamentaux »*, *de « formation aux différents handicaps et à leurs traitements »,* de *« formation en orthophonie », « dysphasie » ou* au repérage de la *« dyslexie »* etc. , veulent *« connaître les aspects des différents troubles relevant de la médecine : hyperactivité, dyslexie, épilepsie, drogues… ayant des conséquences sur les apprentissages, les méthodes de travail (erreurs à ne pas faire) » ;* de leur côté, des professeurs de collège demandent aussi des « *stages d'orthophoniste », « des méthodes pour "lutter" contre les dyslexies, le désintérêt… et non pas des conférences faites par des spécialistes qui n'ont pas ces élèves en classe 4 h/semaine » ;* ils suggèrent plutôt *« des groupes de recherches sur la dyslexie pourraient être mis en place, avec tous les intervenants extérieurs concernés »*, *« des rencontres périodiques avec des psychologues : connaître des méthodes adaptées aux dyslexiques ».*
Enfin, on peut signaler ces quelques souhaits d'une meilleure compréhension du soi et de sa relations à l'environnement : « *formation psychologique des enseignants (de soi-même en tant qu'individu, qu'enseignant, de soi-même avec les autres)* » (professeur des écoles) ; *« stage qui prendrait en compte l'évolution des difficultés liées à celle de la société, de l'environnement actuel (concurrence des médias…) »* (enseignant de collège). La communication avec les familles justifie une formation sur le sujet : *« liens avec les familles », « peut-être développer des outils de communication pour appréhender le dialogue avec la famille et les élèves »*.

Les enseignants du premier et du second degré souhaitent donc une formation plus riche en offre, concrète et pratique, faisant intervenir divers professionnels et qui leur permette de mieux gérer

l'hétérogénéité des niveaux des élèves en classe, de mieux leur enseigner la lecture et de perfectionner leur connaissance de la psychologie de l'élève des problèmes qu'il peut rencontrer et des moyens pour y remédier. Cependant, ce besoin d'être formé à la remédiation s'exprime davantage par les professeurs des écoles en terme « d'outils » et de « documents », par les enseignants de collège en terme de « méthodes » ou de « stratégies ». Au fond, tous s'accordent à vouloir maîtriser des techniques qu'ils estiment exister dans l'enseignement spécialisé.

C – Suggestions de pratiques et propositions innovantes

Le moment est venu d'examiner, dans une optique prospective, ce que les enseignants du premier et du second degré suggèrent (en réponse à une question ouverte) comme dispositifs novateurs ou inflexions nouvelles pour améliorer le traitement de la grande difficulté scolaire au sein de l'établissement de manière générale et concernant l'organisation pédagogique en particulier.

Il se peut que certains propos d'enseignants s'appliquent non seulement à la grande difficulté scolaire, mais aussi à la difficulté scolaire qu'ils rencontrent au quotidien. Le codage des réponses fait apparaître une divergence de tendances relatives à la forme des dispositifs proposés : 38 % des professeurs des écoles contre 18,5 % seulement de ceux de collège souhaitent un travail d'équipe accru ou davantage de personnel (les souhaits de personnel supplémentaire ont été commentés plus haut, p. 53) ; en revanche, les professeurs de collège sont plus nombreux que ceux des écoles (59,5 % contre 36,4 %) à suggérer telle ou telle organisation pédagogique (tabl. 47).

Tableau 47 : ensemble des enseignants

***Question ouverte* : À votre avis, quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de votre établissement ?**	**ECOLE**	**COLLEGE**
Dispositifs impliquant un travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire	**38,0**	18,5
Dispositifs axés sur des organisations pédagogiques	36,4	**59,5**
Ne sait pas ou pas de réponse	25,6	22,0
Base = 384 professeurs des écoles ; 1038 professeurs de collèges	100 %	100 %

Ces deux volets reflètent visiblement des conditions de travail différentes : le professeur des écoles, polyvalent et seul responsable de sa classe, souhaite, on l'a vu, pouvoir travailler avec d'autres personnes ; l'enseignant qui au collège partage la classe au même titre que ses collègues d'autres disciplines, attendrait davantage d'une organisation pédagogique tenant mieux compte de la spécificité des élèves en difficulté.

Pour des raisons de cohérence, les opinions des enseignants sont présentées selon ces deux volets de réponses ; le premier se limite aux dispositifs de prise en charge collective de la grande difficulté scolaire avec des personnels déjà en place, le second, élargi aux pratiques inséparables des organisations qui les sous-tendent, englobe les inflexions nouvelles que ces organisations pourraient donner au traitement de la grande difficulté scolaire.

a – la prise en charge collective de la grande difficulté scolaire

Ne sont reprises ici que les suggestions relatives au travail en équipe n'impliquant pas de personnel supplémentaire ; les énoncés cités et les pourcentages estimés sont extraits de l'exploitation de 200 questionnaires pris au hasard :

a - <u>Les suggestions des professeurs des écoles</u>

Il convient de mettre à part le contexte de la classe unique zone rurale où le professeur est quasiment seul aux commandes : *« pas facile car seule dans mon école » ;* « *sauvegarder la structure classe unique de notre école qui porte ses fruits et pourtant est menacée ! » ;* « *dispositifs difficiles à mettre en œuvre dans une école de deux classes et dans une circonscription rurale où les écoles sont disséminées* ».

Parmi les 38 % de répondants, environ 10 % suggèrent soit un mode de travail qui repose sur davantage de collaboration au sein de l'équipe pédagogique déjà constituée, sans privilégier tel ou tel partenaire, soit détaillent des modalités de collaboration précises avec les collègues : *« un temps de consultation commun à tous les professeurs impliqués (assurer le suivi, évaluation) » ; « plus de dialogue, plus de solidarité au sein des équipes pédagogiques ; des projets concrets avec un suivi régulier des progrès de l'élève »* ; l'on se demande toutefois pourquoi une « *concertation plus poussée de l'équipe pédagogique pour parler des élèves concernés »,* voire *« une concertation à bâtons rompus et à projet innovant »* ne sont pas encore mises en pratique par ceux qui les appellent de leurs vœux, et ce qu'ils attendent pour *« se mettre d'accord entre enseignants sur un enseignement adapté aux élèves (choix des manuels et pratiques) »*, imposer une *« réunion d'équipe (hebdomadaire) »* ou de *« véritables conseils d'organisation de classe en fonction des enfants en difficulté ».* En effet, seul le dialogue entre professeurs autorise un *« travail en équipe de cycle pour mettre en place des ateliers en fonction des besoins des élèves », un* « *système de classes ouvertes au sein d'un cycle : véritable travail d'équipe avec des prises en charge ponctuelles* ».

Les autres professeurs, confirmant la propension à rechercher avec des interlocuteurs privilégiés des solutions adaptées aux besoins des élèves en difficulté, suggèrent une collaboration plus intense avec des personnels précis :
- ils sont environ 6 % à évoquer l'apport indispensable des maîtres spécialisés : « *que chaque école puisse bénéficier d'un maître AIS » ; « des maîtres spécialisés venant régulièrement dans notre école » ; « postes spécialisés pour ces enfants afin de soulager les maîtres qui pourraient alors s'occuper davantage des enfants qui ont de légères difficultés et qui risquent de passer au travers* ». Le besoin de travailler en étroit partenariat avec les membres du RASED s'exprime fortement : « *travail en partenariat avec un autre enseignant (ex : RASED) sur certains projets, en écriture, lecture, mathématiques : permet des échanges riches et l'amélioration des pratiques pédagogiques* » ; « *impossible d'exercer son métier isolé dans sa classe. Besoin de travailler en équipe avec beaucoup d'interlocuteurs : collègues, parents, membres du RASED…)* », mais l'on devine que sous leur forme actuelle, certains RASED déçoivent : « *réseaux d'aides plus nombreux et constitués de personnes motivées* » *; « plus de personnels pour le réseau d'aide* » ; une meilleure disponibilité des « *réseaux d'aide* » serait bienvenue : « *RASED plus présent, plus disponible pour chaque classe », « un RASED complet par école », « complet sur le groupe scolaire* » ; leur accès doit être étendu : *« mise en place des réseaux d'aide spécialisés plus précoce » ; « étendre le réseau RASED à tous les élèves du cycle 2 et 3 (uniquement cycle 2 dans notre école !) » ; « même les petites écoles de campagne devraient avoir accès au RASED »* ; ces témoignages ainsi que le fait, comme on l'a vu plus haut, que parfois leur efficacité soit mise en doute, expliqueraient pourquoi des professeurs des écoles, qui disent rechercher en priorité des solutions avec des membres du RASED, donnent en même temps l'impression d'être plus isolés que les enseignants de collège ;
- quelques professeurs des écoles insistent sur l'importance du *« rapprochement avec toutes les structures d'aide gravitant autour de l'enfant : psychologues, CMP, orthophonistes, assistantes sociales…) », « plus de collaboration entre les différents intervenants (psychologue scolaire, poste spécialisé…) »* car la *« nécessité d'une aide psychologique plus fréquente »* ne fait aucun doute. La collaboration avec les familles n'est pas oubliée : *« peut-être un moment aménagé parents/enfants pour que les parents apprennent à aider, écouter leur enfant ».*

b - Les suggestions des professeurs de collège

Pour donner une inflexion nouvelle au traitement de la grande difficulté scolaire au collège, des enseignants envisagent soit l'intervention de personnels spécialisés ou de personnes ressources (voir p. 53), soit l'optimisation des échanges dans le cadre du travail en commun de l'équipe pédagogique, proposition retenue par environ 9 % d'entre eux. Est-ce parce qu'ils savent pertinemment devoir travailler en équipe que certains, sans s'impliquer eux-mêmes, critiquent la situation de leur collège ? « *le travail en équipe, la réflexion collective n'existent pas dans l'établissement » ; « une plus grande collaboration, un travail en commun régulier, ce qui ne semble pas être le cas actuellement* ».

D'autres propos ont trait à l'amélioration des conditions de travail en commun : « *davantage de flexibilité de l'organisation et de l'équipe pédagogique » ; « meilleure circulation des informations » ; « enseignants mieux informés ».* Il est aussi question aussi d'un meilleur « *outillage* » de l'équipe pédagogique *: « des outils aux enseignants pour répondre aux besoins de ces élèves en équipe*

pédagogique » ; « obtenir plus d'outils pédagogiques qui permettent d'appréhender les programmes d'une façon plus adaptée », car l'enjeu final paraît de taille : « *un dispositif qui trouverait des liens entre les matières enseignées et le projet de l'élève : des liens que l'élève lui-même ne fait plus. Ceci implique un vrai travail d'équipe autour de l'élève en grande difficulté* ».

Le temps de concertation suscite diverses propositions : *« donner du temps aux enseignants pour se concerter, pas de réunions en plus le soir ou entre 12/14 heures mais une vraie plage horaire de concertation dans l'emploi du temps pour échanger les expériences, élaborer des réponses et des pratiques communes à l'intérieur d'une même discipline et inter-disciplinaire dans le cadre du collège où l'on pratique* » ; *« pour ces enfants en grande difficulté, travailler ensemble et tous les ans sur son projet et ne pas se cloisonner dans un niveau ».* L'accord n'est pas encore trouvé : *« des réunions sur le temps de travail de l'équipe pédagogique pour travailler sur les projets à mettre en place au cas par cas pour aider les élèves en grande difficulté » ; « réunions hors temps scolaire mais aussi dégagement d'heures d'enseignement ».*

Des enseignants évoquent la nécessité du volontariat, de la formation et de la motivation des personnes : *« création d'équipes pédagogiques composées de volontaires pour enseigner aux élèves en grande difficulté » ; « équipe pédagogique motivée autour d'un noyau stable d'enseignants, un professeur référent pour 3 élèves (pour le suivi des résultats, du comportement, du projet personnel) » ; « équipes d'enseignants volontaires, déchargés partiellement, qui auraient pour mission la mise en place de projets pédagogiques adaptés et le suivi individualisé d'élèves en grande difficulté » ; « travail en groupe réduit d'élèves avec un groupe restreint d'adultes (professeurs, éducateurs) volontaires et formés ».*

Faisant allusion à la prise en charge collective du soutien individualisé, certains posent aussi la question de la rémunération *: « soutien individualisé (un professeur = un élève ou deux avec rémunération) » ; « favoriser les financements d'heures d'aide et de soutien, en classe complète avec un encadrement par plusieurs professeurs motivés et volontaristes référent des élèves en grande difficulté ».* Ces élèves seraient encadrés par leur enseignant ou par d'autres *: « ces enfants ont besoin de davantage de temps et d'attention que les autres : des heures supplémentaires avec leurs enseignants seraient bénéfiques » ; « travail sur une structure composée d'élèves en grande difficulté avec des enseignants formés pour les accueillir » ; « accompagnement des élèves en difficulté par un professeur "accompagnateur" en complément du prof principal, qui rencontrerait chaque semaine ces élèves pour assurer le suivi du projet personnel, des résultats, des stages et apporterait des réponses complémentaires ».* A cet égard, une idée présentée comme novatrice ne l'est pas en réalité *: « disponibilité de professeurs spécialisés dans la remédiation sur certains cours »*. Quelques uns suggèrent l'apport de volontaires non enseignants : *« peut-être l'intervention de personnes autres que les professeurs si les élèves sont en rupture avec l'école » ; « aide des personnels de santé… » ; « continuer le soutien aux élèves en difficulté par petits groupes (enseignant, surveillant), aide au travail personnel ».*

Le soutien scolaire est nommément envisagé en terme de tutorat ou parrainage : « *peut-être la mise en place d'un parrainage ou tutorat » ; « formes de tutorat = suivi individualisé plus "coaching"*» ; « *réaliser un emploi du temps souple, de tutorat innovant* ». Le problème de la rémunération est de nouveau abordé : « *chaque professeur pourrait être le « tuteur » d'un élève en grande difficulté en passant 2 heures de soutien par semaine (mais coût) » ; « en donnant des moyens horaires pour faire du tutorat auprès d'élèves en grande difficulté en leur donnant du temps d'écoute* ». D'autre préfèrent insister sur l'apport bénéfique de la relation et du dialogue : « *travailler en parrainage avec des élèves plus autonomes. Entretien régulier avec les élèves en grande difficulté » ; « tutorat adulte référent/enfant ; relation forte » ; « tutorat par un professeur de la classe » « choisi par l'élève ».* Quelques enseignants évoquent le tutorat entre élèves : *« élèves tuteurs » ; « il pourrait y avoir un parrainage d'un élève en 3è avec un élève de 6è ou 5è en difficulté »* ainsi que ce dispositif qui, répondant aux souhaits réitérés de « *contacts plus réguliers avec les familles* » pourrait à terme porter ses fruits : *« des séquences de travail scolaire avec les parents et les enfants* ».

L'ouverture sur l'extérieur est considérée indispensable à la fois pour les élèves et ceux qui la pratiquent : *« la connaissance mutuelle des intervenants est porteuse, et les élèves qui se sentent appartenir à des quartiers exclus s'étonnent de voir que des professeurs et des travailleurs sociaux, ou des animateurs de quartier se connaissent parlent d'eux, échangent à leur propos, que leurs professeurs aillent dans des lieux du quartier où ils ne les imaginaient pas aller… ».* Sont aussi

mentionnées les liaisons à établir et entretenir entre le collège et le lycée : *« travail en commun de l'équipe pédagogique. Amélioration de la liaison école/collège » ; « suivi mis à disposition des équipes à travers un livre personnalisé et assurer ainsi une liaison plus forte avec le lycée professionnel (système alternance) »* et bien entendu avec la famille des élèves : *« recherche d'un meilleur échange avec les familles ».*

b – l'adaptation des pratiques et des organisations pédagogiques

De même qu'en réponse aux « *dispositifs novateurs à envisager au sein de l'établissement* », les enseignants ont été nombreux à indiquer *« comment, selon (eux), le traitement de la grande difficulté scolaire pourrait trouver des inflexions nouvelles concernant l'organisation pédagogique »* : 345 professeurs des écoles sur la base des 384 répondants (soit 89,8 %) et 923 sur la base des 1038 professeurs de collège (soit 88,9 %) l'ont fait, complétant ainsi la description de leurs pratiques actuelles, à travers la modification ou non de leur conception du métier et la manière de l'exercer.

De manière générale, les enseignants désirent plus de souplesse pour s'adapter aux besoins des élèves en grande difficulté, sans négliger le reste de la classe. Cependant tout ce qu'ils souhaitent n'est pas novateur en soi, car certaines suggestions déjà appliquées ailleurs font partie de dispositifs existants, parfaitement faisables et souhaitables, tandis que d'autres ont pu faire la preuve de leur inefficacité, voire de leurs effets néfastes. Le commentaire des énoncés, relevés sur une centaine de questionnaires choisis aléatoirement, se fera en fonction de ce filtre critique.

a – <u>les suggestions des professeurs des écoles</u>

La plupart des suggestions des professeurs des écoles se réduisent, malgré leur diversité apparente, à deux types d'aménagements soit du groupe-classe, soit du temps scolaire, et sont moins novatrices en soi que des idées fondées sur une approche différente des programmes et des contenus d'enseignement.

- suggestions d'aménagement du groupe-classe :

La <u>réduction des effectifs par classe</u> est fréquemment évoquée, bien que l'on sache qu'elle n'a pas dans le premier degré un rôle décisif sur les progrès des élèves[5]. La « *classe à effectifs réduits* » se conçoit ici sur la base de regroupements d'élèves par besoins : « *classes à effectifs réduits où les élèves en difficulté y seraient pour un apprentissage des savoirs fondamentaux. Ils rejoindraient les enfants de leur âge pour les matières dites "d'éveil"».* Une idée originale de classe-relais dans le premier degré pourrait s'accompagner d'un effort d'organiser et planifier la prise en charge des élèves : *« création de classes-relais à effectifs réduits (10) où l'enfant en grande difficulté serait encadré par un ou plusieurs enseignants pour une période variable (2 mois, 3 mois, 1 an), pour compenser son retard et remédier à ses difficultés ».* Mais d'autres propositions font courir le risque d'une "ghettoïsation" : *« éclatement du groupe-classe pour libérer à la fois les perturbateurs et les élèves plus "cadrés" en groupes plus ou moins gros, dans des lieux séparés » ;* « *non à l'intégration des handicaps ou des retards dans les classes "normales", En pratique c'est une hérésie vu le manque de moyens* ».

<u>L'éclatement, le décloisonnement du groupe-classe</u> sont envisagés, à l'appui d'une réflexion préalable : *« redéfinition de la notion de "groupe-classe"» ; « être toujours soucieux du groupe-classe dans lequel se trouve un enfant en grande difficulté » ; « structure de classe à redéfinir : multi-niveaux, groupes de besoin inter-classe »*. La *« mise en place de décloisonnements »* peut effectivement permettre « *aux enfants en difficulté de reprendre les notions non acquises sans freiner les apprentissages des enfants dits "normaux" »* ou « *à un maître de prendre en charge un petit groupe d'enfants pour répondre à leurs besoins particuliers* », et rien n'interdit de l'associer à d'autres dispositifs : « *décloisonnement et prise en charge partielle par le réseau d'aide, en plus d'un parrainage dans la classe ».*

5. *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires.* DEP, Note d'Evaluation 05-03.

Les groupes de besoin restreints ne sont pas non plus une nouveauté en soi, mais peuvent se révéler efficaces s'ils ne conduisent pas à une séparation qui se prolonge et brise l'unité du groupe-classe : *« organisation de groupes de besoin peu chargés avec des méthodes différentes pour ces enfants », « mettre en place des programmes d'aide personnalisée, cibler les compétences non acquises et faire travailler les élèves par groupes de besoin » ; il serait ainsi possible de les aider « en petits groupes pour pouvoir suivre davantage leur rythme de travail »,* faire un *« travail en petits groupes de remédiation ou de prévention pour dépasser les difficultés avant qu'elles ne s'installent », « libérer des moments de classe par petits groupes (afin) de travailler de façon différente (jeux par exemple) » ;* le travail en « atelier » met l'accent sur le côté ludique ou bricoleur de la remédiation *: « augmenter le temps de travail en atelier » ; « ateliers de remédiation suivant les difficultés rencontrées »* ; l'apprentissage ludique en groupe restreint pourrait aussi s'appuyer à certains moments sur un tutorat d'élèves : *« permettre à l'enfant en grande difficulté de "s'occuper" de groupes d'enfants plus jeunes, en leur expliquant des règles de jeux… afin de travailler sur le langage, la responsabilité, la confiance en soi ».*

- suggestions d'aménagement du temps scolaire et du travail à l'intérieur des cycles :

À ce propos, les avis divergent, entre les partisans de *« l'allègement du temps scolaire » : « journée de classe trop chargée pour des jeunes enfants de CP* », et ceux qui au contraire prônent des heures supplémentaires *: « introduire une heure de travail individuel dans les horaires de la classe » ; « augmenter le nombre d'heures allouées aux élèves en grande difficulté » ; « heures de remise à niveau avec des règles plus souples dans l'organisation » ; « placer dans les emplois du temps davantage de plages horaires permettant de faire du soutien en classe (groupes de niveaux, travail sur des compétences non acquises) ».* Quitte à utiliser le samedi matin en plus *: « il existe dans le secondaire des heures de remédiation où l'enseignant peut prendre en charge un petit groupe d'élèves en difficulté sans avoir en charge le reste de la classe. Une solution semblable ne pourrait-elle pas être envisagée dans le primaire ? (aménagement du temps scolaire : l'utilisation du samedi matin ne pourrait-elle pas par exemple être repensée à cet effet ?) »*. Le *« soutien scolaire individualisé »* ou la *« prise en charge individuelle de ces élèves »* est suggéré sur la base du volontariat ou de l'échange de service.

Par ailleurs, favoriser la continuité des apprentissages par un travail entre les cycles apparaît comme une nécessité devant se parer des qualificatifs de « réel », de « véritable », pour être gage d'efficacité et de continuité pédagogique : *« une vraie politique des cycles » ; « réel travail d'équipe pédagogique à l'intérieur des cycles »*, *« importance du travail en cycles pour une continuité pédagogique » ; «envisager un changement de cycles lié aux capacités et non à l'âge dans le respect des rythmes de chacun. Ils ne sont pas tous prêts au même moment »*. Les exemples concernent souvent des niveaux de classe précis : « *réel travail en cycle CP/CE1* » ; *« organisation d'ateliers (scientifiques) communs CP/CE1 » ; « (..) ne pas forcément maintenir, par exemple, un enfant en CE1 dans sa classe, s'il est en difficulté ; si besoin est, lui faire suivre une séquence en CP dans le domaine posant problème » ; « un élève en grande difficulté a besoin de temps pour effectuer son travail. Il faudrait donc élaborer un programme allégé des compétences à maîtriser (sur le modèle des compétences de base CE2) en plus de temps que les autres, sans faire redoubler l'enfant (la notion de cycle est ici intéressante) »…* La question du maître de cycle est posée : « *établissement de classes de cycle : les élèves restent avec le même enseignant durant tout le cycle et celui-ci est à même de gérer les différents niveaux sans être contraint de respecter une année » ; « l'enseignant pourrait garder ses élèves durant les trois ans de cycle et ainsi mieux connaître les difficultés et évoluer avec eux ».*

- suggestions relatives aux programmes et contenus d'enseignement :

Cependant, le mot le plus susceptible de rallier les suffrages est celui de « souplesse » : souplesse par rapport aux programmes : si un professeur des écoles veut « *organiser systématiquement son travail autour des élèves et non en fonction des exigences du programme* », un autre va plus loin encore : *« oser "sortir" des programmes liés à la classe, viser des compétences précises » ;* enfin, éternelle source de mécontentement, le poids respectif des matières qu'il ne tient qu'au maître à rééquilibrer dans le cadre de sa liberté pédagogique : *« trop de disciplines et pas assez de place pour les leçons de français et de maths ».* Tout compte fait, c'est à une plus grande souplesse de l'organisation pédagogique qu'aspirent ces professeurs des écoles, dont l'un pense qu'elle « *est trop figée car elle est normée : un enfant qui a besoin de stimulation, de temps, n'est pas à sa place dans le système actuel qui est fait pour le plus grand nombre* » ; plusieurs jugent opportun d' « *adapter*

l'organisation pédagogique au projet personnel de l'enfant » et suggèrent une « *plus grande souplesse dans l'organisation des équipes et des emplois du temps* », « *plus de souplesse dans les interventions d'autres enseignants »,* par exemple en bénéficiant d'une « *liberté d'organisation avec des intervenants EPS/Musique : leur laisser des demi-classes et garder des demi-classes en pédagogie différenciée* ».

La diversification des apprentissages est évoquée, dans le domaine de la lecture notamment, mais avec l'intention de proposer aussi d'autres activités que scolaires, sous forme d'ateliers : « *mise en place d'ateliers de lecture/écriture selon les compétences de l'élève, création de livre collectif ou échange avec d'autres écoles de France. Ne pas rester cantonné aux activités scolaires* » ; « *l'enfant qui apprend le mieux est celui qui est motivé. Il faudrait pouvoir organiser chaque soir des ateliers libres de lecture avec des plages de jeux libres elles aussi* » ; « *proposer des activités parallèles pour développer d'autres plaisirs à l'école (cuisine, théâtre, couture…)* ».

S'il importe d'avoir une autre approche de l'élève, plusieurs affirmations ne relèvent que d'une pédagogie différenciée *: « prise en compte de toutes les difficultés : exercices de mémoire, de méthodologie, de travail sur les consignes tout au long de l'année » ; « moments plus individuels avec les enfants », « travail adapté aux difficultés de l'enfant ».* L'un reconnaît avoir été amené à *« modifier (ses) exigences et privilégier l'aspect psychologique et affectif de l'enfant au détriment parfois de l'aspect purement quantitatif des savoirs enseignés ».* La *« diversité des supports d'enseignement »* est envisagée, notamment pour rendre l'enseignement plus ludique : *« utilisation de matériel différent, d'outils plus ludiques » ; « recherche de nouvelles situations d'enseignement, plus ludiques ou directes, manipulations… ».* Enfin, il faut des *« projets scolaires », « faire des projets pour expliquer aux enfants et aux parents où en est l'enfant et où on veut qu'il arrive, en termes de compétences ».*

Bref, ces suggestions contiennent beaucoup de solutions d'évidence ou de bon sens ; certaines sont cependant innovantes, comme celle des classes relais temporaires dans le premier degré ou l'allègement des horaires au CP, l'utilisation du samedi matin pour traiter la grande difficulté scolaire.

b – Les suggestions des professeurs de collège

Parmi les professeurs de collège, certains sont dubitatifs : *« le problème me paraît trop compliqué pour penser le résoudre par un simple dispositif novateur au sein d'un établissement »,* mais la plupart, ici encore plus prolixes que les professeurs des écoles, multiplient les suggestions allant dans le sens d'une « *aide individualisée* » des élèves en grande difficulté, la plus précoce possible, « *ponctuelle, ciblée, adaptée aux besoins* » ; le collège est parfois critiqué au passage, pour ses structures d'accueil des élèves en difficulté jugées insuffisantes, ou parce qu'il est perçu comme « *non adapté au traitement de difficultés lourdes et anciennes ».*

- suggestions d'aménagement du groupe-classe :

Un tiers des enseignants formulent des suggestions d'aménagement du groupe-classe, parmi lesquelles au moins un quart ont trait à un allègement du nombre des élèves par classe qui tienne compte soit de l'ensemble des élèves : « *afin que tous puissent participer à la vie de la classe et entretenir des relations sociales et humaines », « afin que chacun puisse avancer à son rythme, disposer d'une aide continue et d'une attention particulière* », soit des seuls élèves en grande difficulté *: « les classes trop chargées sont un obstacle. 20 élèves par classe au maximum permettrait de mieux prendre en compte les quelques élèves en grande difficulté* » ; « *ces élèves sont difficilement gérables dans une classe hétérogène, de grande amplitude ; dans une classe à plus faible effectif, il est plus facile de travailler sur des "contrats", chaque élève progressant à son rythme, suivant un cadre établi par l'enseignant ».* Parfois la réduction souhaitée est plus que « *drastique* » *: « petit effectif : environ 10 mis à la disposition des enseignants pour pallier les difficultés* ». Ce qui s'apparente à une création de groupes ou classes de niveau est envisagé en ces termes : « *des classes de niveau et non des classes hétérogènes », « former des groupes classe d'élèves en difficulté avec un programme adapté* », mais la prudence, à juste titre, prévaut : « *difficile car le nombre d'élèves par classe est élevé ; et il est impensable de regrouper ces élèves dans une même classe* ». Les regroupements doivent en tout cas rester temporaires : « *extraire à fréquence régulière des élèves en grande difficulté pour prodiguer un enseignement adapté* » *; « faire des groupes de niveau (une à deux séances par semaine) » ; « regroupements occasionnels (…), petit nombre*

d'élèves à la fois, enseignement presque individualisé » ; « permettre à certains moments le regroupement des élèves, tout en les maintenant dans la structure de la classe ».

Le regroupement d'élèves se justifie diversement : *« détachement de ces élèves par petit groupe afin de leur donner des cours supplémentaires dans les disciplines principales » ; « former un petit groupe d'élèves en grande difficulté et avoir le temps et les moyens de s'occuper d'eux quasi individuellement ; ne plus les "noyer" dans un grand groupe classe » ; « former des groupes de niveau à faible effectif afin d'aider et de redonner confiance en l'école à ces élèves », « s'occuper de ces élèves dans un cadre différent quelquefois de la classe entière », « accepter de travailler en petits groupes, s'engager à ne pas avoir les mêmes objectifs pour tous »*, et cela essentiellement au moyen d'exercices et de révisions : *« mise en place de demi-groupes pour des séances d'exercice » ; « regrouper les élèves en difficulté en fonction des problèmes communs pour qu'ils se sentent moins isolés face à leurs problèmes et leur donner des exercices adaptés » ; « peut-être prendre ces élèves en groupes très réduits et reprendre les bases qui ne sont pas acquises » ; « pour certaines matières, regroupement pour permettre un travail efficace ».*

Le décloisonnement de la classe est bien perçu car il permet de « *proposer à ces élèves plus de temps, d'aide et une pédagogie différente (jeux…)* ». Quant au dédoublement de classe, il a pour ces enseignants le mérite de ne pas séparer définitivement des élèves : « *classe dédoublée pour remise à niveau méthodologique » ; « dédoublement de classes avec attribution d'heures de soutien pour ces élèves sans les isoler* ». Les classes relais sont mentionnées, mais sous un jour novateur : « *classes relais ; possibilité d'une pédagogie différenciée en fonction d'un projet adapté à la classe » ; « une classe relais pourrait aider. Certains élèves sont déscolarisés et demandent beaucoup d'attention. Il est difficile de trouver une structure qui leur convienne ; cependant un certain nombre réclame une attention particulière et beaucoup de temps (en faisant perdre ce temps à la classe)* ». Cependant, s'il ne semble pas irréaliste d'envisager une « *classe relais organisée comme une entité variable dans le temps, au niveau des élèves concernés, des matières enseignées* », il faut rappeler que le dispositif de classe relais n'a pas vocation à se constituer sur la base de disciplines particulières, comme ces énoncés le suggèrent : « *création de classes relais, classes en demi groupes pour les disciplines scientifiques à travaux pratiques (physique, sciences vie/terre, technologie) » ; « classes adaptées, voire spécialisées et à effectif réduit pour ce qui concerne les matières fondamentales* ».

- suggestions d'aménagement du temps scolaire :

Un autre tiers de suggestions est centré sur l'adaptation du temps scolaire en vue de mieux encadrer l'élève en difficulté et lui permettre *« de disposer d'un temps de travail plus individualisé (avec soutien si nécessaire)* » sur l'ensemble des cycles, de la 6è à la 3è et dans toutes les disciplines.

Le soutien scolaire en fin de journée a bien entendu ses partisans : *« prise en charge particulière, études du soir »* ; « *heures d'études car les élèves en grande difficulté sont souvent livrés à eux-mêmes et ne travaillent pas en dehors du collège* » ; *« soutien pour 3 élèves maximum, après les cours, tous les soirs. Groupes de niveau en 6è, 5è, 4è et 3è (maths, français, langue) permettant aussi de valoriser les bons élèves » ; « prendre en charge l'aide au travail personnel de l'élève en fin de journée en organisant le rythme scolaire de la façon suivante : réduire chaque séance de cours de 5 minutes afin de dégager un temps de soutien individualisé le soir, pris en charge par l'équipe enseignante + mise en place d'activités éducatives sur le temps ainsi libéré* » ; « *de nombreux dispositifs existent déjà au sein de mon établissement (parcours individualisé, soutien maths, français, anglais, aide au travail…, études proposées après le temps scolaire…). Il faudrait poursuivre et pouvoir proposer du soutien à tous les élèves en difficulté et à chaque niveau (6è à 3è) mais le groupe de soutien est trop souvent limité alors que le besoin est réel* ».

Les « *heures de soutien individualisées* » devraient concerner toutes les disciplines : *« trouver des plages horaires permettant de s'occuper des élèves en grande difficulté mais pas dans une matière en particulier (comme le soutien), plutôt reprendre les bases non acquises, les problèmes qu'ils aimeraient voir résoudre ensemble (eux et nous) » ; « un plus grand nombre d'heure de soutien de façon à individualiser le plus possible l'enseignement, recentrer les efforts sur le français et les mathématiques, bref plutôt "apprendre moins mais mieux" » ; « aide et soutien dans toutes les disciplines ; donner le temps aux élèves pour assimiler (5è-6è) en 3 ans si nécessaire » ; « heures de soutien en particulier lorsque les élèves débutent une langue vivante afin de consolider et surtout d'expliquer le travail demandé » ; « redonner de l'importance à l'éducation musicale, à l'art plastique,*

de l'EPS à la technologie » ; « *obtenir des heures de français langue étrangère attribuées spécifiquement au collège* ».

Sans originalité, il est question de rythme de travail différent pour les élèves, pour *« favoriser l'enseignement des disciplines fondamentales le matin »* ou des « a*ctivités d'éveil (sport, musique, arts plastiques l'après-midi) ».* La nécessité de « *prendre davantage en compte la diversité dans le rythme d'apprentissage des élèves »* n'est qu'une déclaration de principe ; cependant, le fait de vouloir *« changer les rythmes de travail », « un nouveau rythme quotidien et hebdomadaire respectant le rythme de l'enfant »* va plus loin et implique une adaptation des pratiques au profil des élèves. Ainsi, les opinions convergent vers une plus grande souplesse des emplois du temps des élèves : *« organisation spécifique de l'emploi du temps d'un élève en grande difficulté » ; « plus grande souplesse de fonctionnement, adapté aux cas individuels » ; « plus grande souplesse quant à l'organisation horaire : regroupement d'élèves en grande difficulté à certains moments de la semaine ou mise en place d'un système d'annualisation des horaires » ; « plus grande souplesse dans les horaires : les élèves en très grande difficulté scolaire sont toujours plus lents que les autres et ont besoin de répétition. Des institutions de temps pour revoir les bases non acquises en primaire* », etc.

La souplesse d'horaire prônée est souvent synonyme d'« *allègement* » ou de « *diminution* » des heures de cours. Mais si certaines suggestions sont réellement innovantes : *« moins d'heures de cours dans la journée, au besoin réduire la durée des vacances scolaires d'été », « fonctionnement en unité de valeurs (comme à l'université) ce qui permet à l'élève de progresser à son rythme »*, d'autres semblent ignorer que les établissements ont la possibilité d'utiliser de manière différenciée les moyens horaires qui leur sont alloués, moyens rarement jugés suffisants : « *donner à l'établissement une enveloppe horaire plus importante* » ; on cherchera en vain ce qu'il y a de novateur dans des intentions de « *poursuite du travail interdisciplinaire (IDD)* », « s*upprimer les IDD pour du soutien personnalisé (comptant dans l'horaire du prof) »* ou « *avoir des moyens financiers pour "apprendre autrement" (atelier musée, ciné, visite…) ; dans l'emploi du temps des professeurs, prévoir des heures de méthodologie dans les 18 heures et non en heures supplémentaires ».*

Pour répondre à cet enseignant qui pose une question essentielle : *« la grande difficulté scolaire a du mal à se gérer dans une classe de 24 élèves minimum. Pendant la séance je n'ai pas le temps nécessaire de m'occuper à fond de ces élèves. Il faut réorganiser l'emploi du temps de ces élèves : trouver des plages horaires et non des heures en plus qui les surchargent. C'est travailler autrement qui semble être une solution ? »,* on peut rappeler que les textes et circulaires de rentrée encouragent déjà les professeurs d'une même discipline et d'un même niveau à organiser en commun une partie de leurs heures d'enseignement, comme le souhaitent certains : « *décloisonner les matières » ;* « *faire des cours à professeurs multiples » ; « permettre aux enseignants de travailler à deux, trois dans une classe (organisation libre des heures) » ; « aide au travail personnel adapté aux besoins des élèves et non imposée à tous. Travailler autrement = cours interdisciplinaire encadré par deux enseignants des disciplines concernées » ; « un emploi du temps souple permettant l'intervention de doublettes d'enseignants sur un projet de classe* » ; *« dans notre établissement, nous avions mis sur pied des structures pour aider ces élèves (travail par "doublettes" en 5è et 4è AES ou par alternance) et qui semblaient convenir, globalement à la gestion de certaines difficultés »*.

- suggestions relatives aux programmes et aux contenus d'enseignement :

Un peu plus de 15 % des enseignants proposent de réfléchir sur les contenus d'enseignement : « *le programme de chaque discipline doit être lié afin de montrer aux élèves la même chose dans tous les domaines et expliquer différemment* »*,* surtout lorsqu'est prôné un « *décloisonnement entre les différentes disciplines et les apprentissages » « pour travailler autour d'un même thème commun regroupant les savoirs des différentes matières pour montrer aux élèves, et aux enseignants l'importance d'une culture générale* ».

La tendance est plutôt à la demande d'allègement des programmes, mais il existe, sur le même sujet, des vues diamétralement opposées : *« allègement des programmes (français et maths prioritaires) »* ; *« les horaires de français ont considérablement diminué dans la plupart des classes du collège. Pourquoi ne pas rétablir un horaire digne de ce nom ? Cette mesure serait favorable à tous : elle pourrait permettre de créer des groupes de soutien (et d'approfondissement) sur une partie de l'horaire ; les élèves en difficulté scolaire seraient certainement les premiers à bénéficier d'une aide supplémentaire. Cette mesure serait sans doute intéressante aussi en mathématiques »*. Sans doute

conscients du risque de vouloir renoncer à élever le niveau de tous, des enseignants s'interrogent : *« est-il nécessaire de vouloir de tous les élèves les mêmes résultats ? Il faut alléger les programmes, élaguer, aller à l'essentiel et au concret » ; « pourquoi les élèves en très grande difficulté sont-ils obligés de supporter le cursus ? Il faudrait se contenter d'objectifs plus simples »* ; d'autres semblent ignorer qu'ils ont déjà la liberté pédagogique de « *proposer des projets hors programme aux élèves en grande difficulté* » ou *de « laisser davantage de latitude aux enseignants vis-à-vis des programmes. Ne serait-il pas mieux d'en faire apprendre moins mais mieux ? »*

Notamment au niveau de la sixième, palier que d'ailleurs 30 % considèrent comme étant le plus à risque, le soutien dans les disciplines principales reste incontournable : *« en 6è des "décrochages" pour faire des cours de lecture où d'écriture » ; « à l'aide de l'outil d'évaluation 6è ciblage des élèves en GDS, mise en place d'actions thématiques de reprise de niveau (français, maths), en petits groupes (…). Favoriser dans ces activités la pratique des nouvelles technologies » ; « un atelier sur les niveaux 6è/5è ayant pour objectifs : compréhension des consignes ; compréhension de lecture ».*

Certains estiment que le "collège unique" ne favorise pas suffisamment l'accès vers les filières autres que générales : *« créer et valoriser des filières spécifiques dès la 6è en petits effectifs pour contrer les méfaits du collège unique tout en développant des passerelles pour rejoindre l'enseignement général et cela jusqu'au lycée. Développer et valoriser par ailleurs l'enseignement professionnel » ; « suppression du collège unique. Augmenter les structures techniques, les filières techniques, artisanales, artistiques. Ne plus imposer la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans à un enfant qui la répétera pendant 5/6 ans (les redoublements) et s'ouvrira à la délinquance ».*

Enfin est évoquée l'ouverture du collège sur son environnement *: « une ouverture sur lycée professionnel et entreprises » ; « développer la relation avec les entreprises, des secteurs d'activités porteurs d'emplois » ; « ouverture sur les entreprises, les associations avec des visites. Poursuite de l'alternance écoles/entreprises* ». Un enseignant signale qu' *« un dispositif novateur vient d'être créé cette année, avec l'ouverture d'une classe de 4è avec des élèves en difficulté et grande difficulté. La pédagogie est différenciée, de plus nous proposons des stages en entreprises et des projets concrets tout au long de l'année ».* Pourquoi, en effet, ne pas dépasser le cadre de l'éducation nationale ? « *il faut ouvrir sur d'autres espaces que l'E.N. : la politique de la ville permet d'envisager des passerelles avec des activités qui peuvent être porteuses. Certaines actions impulsées hors E.N. peuvent être tout à fait bénéfiques. Certains élèves las de l'école pourront s'y sentir mieux. A introduire le plus tôt possible* ».

- suggestions centrées sur l'élève en grande difficulté scolaire :

15 % environ des professeurs de collège émettent des suggestions centrées sur l'élève en grande difficulté scolaire, ses besoins et ses motivations, en terme d'objectifs à atteindre :

- lui <u>réapprendre le goût de l'effort, du travail bien fait</u> : « *habitude d'un travail régulier, quotidien (devoirs…) » ; « l'enseignement devrait se recentrer sur des notions des savoirs, des savoirs-faire simple, essentiels pour l'élève et qui lui permettent de retrouver le goût du travail de l'effort et de la réussite », mais n'est-ce justement pas ce qui fonde la pratique enseignante et justifie d'engager un « travail sur les droits et les obligations de chacun avec ses élèves* »? Un enseignant n'hésite d'ailleurs pas à proposer le « *rétablissement de l'autorité et valorisation du travail et de l'effort pour les élèves ainsi que pour les enseignants (prime de "mérite" ou de "résultats")* » ;

- <u>valoriser l'élève en perte d'estime de soi</u> et lui redonner confiance : « *stratégies pour valoriser les élèves et les aider à croire en leur capacité* » : *« faire travailler ces élèves sur des activités concrètes (et choisies) où ils pourraient être en situation de réussite et ainsi essayer de reprendre confiance en eux »* ; « *un enseignement plus concret qui mettrait en avant les capacités manuelles et créatrices des élèves sans qu'ils soient pour autant orientés métier* » ou l'*« organisation d'ateliers. Les élèves en grande difficulté ont d'abord besoin de retrouver l'estime d'eux-mêmes et de prendre conscience qu'ils ont des talents : des activités telles que cuisine, sculpture, théâtre, chorégraphie…leur permettraient de les exprimer et de les valoriser ».* Allant plus loin, un enseignant « *pense aux groupes de parole car la souffrance des élèves génère la nôtre, et déclenche des sentiments de frustration et d'impuissance qui nouent et nous empêchent de réussir à prendre de la distance* » tandis qu'un autre propose de « *demander à chaque classe et à chaque élève de dire et d'écrire si (il ou elle) s'estime en grande difficulté et pourquoi. De prévoir au moins une heure/semaine avec des groupes de ces*

élèves, non pas pour enseigner mais pour un véritable dialogue sans non-dits. Les groupes seraient constitués par les enseignants bien sûr ».

- favoriser l'appropriation de savoirs et savoirs-faire par la pédagogie de projet : « *trouver un projet concret dans lequel l'élève en difficulté aurait des responsabilités et pourrait montrer des capacités (pas seulement intellectuelles) et dans lequel tous les enseignants et d'autres acteurs de la vie économiques interviendraient » ; « à l'intérieur d'un cursus commun, prévoir des passerelles pour que certains élèves puissent apprendre "autrement" à travers plus d'expérimentation, la mise en œuvre d'un projet permettant d'utiliser concrètement les connaissances* ».

- évaluer différemment les élèves : acquis à la cause d'une *« évaluation adaptée à leurs compétences »* des enseignants proposent de *« revoir les procédés d'évaluation de ces élèves : évaluation plus individualisée » ;* de *« cesser de mettre en échec permanent les élèves en grande difficulté en créant une évaluation différente pour eux et un programme adapté »* ; le principe de l'évaluation normative est critiqué : *« système de notation différent : les évaluations peuvent être adaptées au niveau des élèves mais si ceux-ci se trouvent dans un groupe d'enfants sans difficulté, le système fait qu'ils sont comparés au groupe et que l'on ne peut pas toujours mener des évaluations totalement différentes ; les évaluations devraient se faire en fonction du niveau de l'élève, pas en fonction de ce qui devrait être acquis dans telle ou telle classe de niveau »* ; cet enseignant ne fait que réaffirmer l'importance de l'évaluation dans les choix didactiques : *« il me semble qu'une classe ne peut entendre un seul et même discours. Il est nécessaire, à partir d'une évaluation de départ, de construire son cours au regard des différents niveaux diagnostiqués ».*

- mieux préparer à la vie en dehors de l'école : « *oublier parfois le programme et faire avec l'élève seulement des exercices sur des compétences qui vont lui être utiles dans la vie active ; pour certaines matières avoir une classe relais pour approfondir certaines compétences » ; « de petites structures dans lesquelles les programmes des différentes matières ne seraient pas forcément enseignés, mais les acquis nécessaires à la vie courante le seraient* » ; au fond, ce qui est posé est le problème de l'orientation : « *le système qui maintient ces élèves au collège, est à modifier. Comment : en modifiant les programmes et en permettant à ces élèves de partir plus vite vers la voie professionnelle ».* Les structures perçues comme les mieux adaptées sont celles qui permettent une *« orientation plus précoce vers le monde du travail où l'élève veut le plus souvent se diriger vite ».*

- orienter l'élève en fonction de ses besoins : faire un *« travail important sur l'orientation »*, réfléchir à *« une orientation scolaire plus adaptée aux besoins de nos élèves ». « Si la grande difficulté scolaire vient de la langue, tel que les pré-arrivants, alors des cours d'alphabétisation sont préalablement nécessaires. Par contre, s'il s'agit de problèmes de compréhension, de réflexion, alors l'élève me semble devoir être réorienté vers des structures adaptées » ; « prise en compte de leurs vœux d'orientation, peut-être avoir moins d'ambition pour nos élèves (80 % d'une classe d'âge au bac) mais des ambitions réalistes ! Comment explique t-on la disparition des 3^{è} d'insertion l'année prochaine alors que ce système a prouvé qu'il permettait à des élèves déscolarisés du fait de leurs difficultés de reprendre goût à l'école et de s'épanouir dans un système adapté à leurs besoins ? »*

Cette profusion de suggestions témoigne du souci « *de ne pas léser les uns et de ne pas abandonner les autres à leurs difficultés ».* Déjà éprouvés sur le terrain, la plupart des dispositifs dont la mise en œuvre est souhaitée émanent de constats vécus et de réflexions pragmatiques, avec quelques idées innovantes voire audacieuses, comme fonctionner par accumulation d'unités de valeur ou permettre l'intervention de deux ou trois enseignants dans la même classe, mais dans l'ensemble les propos témoignent bien d'une volonté partagée de « *travailler autrement* ».

Conclusion

Les enseignants du premier comme du second degré ont des représentations semblables de la grande difficulté scolaire dont ils attribuent principalement la cause à *l'environnement dans lequel évolue l'élève*. Ils la distinguent par son ancrage *dans la durée* et s'accordent sur la précocité de son risque, dès l'entrée en cours préparatoire. C'est donc par le *retard accumulé*, l'*incapacité à progresser*, mais aussi le *manque de bases solides* et les *difficultés de compréhension* qu'ils repèrent le plus souvent l'élève en détresse, que celui-ci manifeste des signes d'*agitation* ou d'*apathie.* Ils pensent que ce dont cet élève aurait le plus besoin, en dehors d'une prise en charge scolaire, est *retrouver l'estime de soi.*

Leurs avis se rejoignent sur la nécessité d'un traitement avant même l'entrée au collège et notamment à l'étape de la grande section de maternelle. Doutant de l'efficacité du *redoublement*, ils plébiscitent le *soutien individualisé* et l'*aide au travail personnel* et sont surtout demandeurs de formations concrètes, davantage *« proches du terrain »*, pour mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux. Leur objectif majeur pour faire progresser les élèves en grande difficulté scolaire est de *leur faire acquérir des méthodes de travai*l, souci prioritaire des professeurs de collège, alors que les professeurs des écoles se disent autant attachés à *redonner confiance en l'Ecole.* Mais qu'ils se déclarent combatifs, dévoués ou fatalistes face à la grande difficulté scolaire, la plupart des enseignants, sans négliger le reste de la classe, souhaitent être en mesure d'apporter eux-mêmes des réponses à des besoins perçus comme multiples et qui les amènent à modifier leurs pratiques quotidiennes ainsi que leur relation à l'élève.

Les pratiques enseignantes sont bien au cœur des remédiations à apporter à l'échec scolaire. Il importe donc de prêter une attention particulière, d'une part à la manière dont les professeurs des écoles et de collège s'investissent pour appréhender l'élève en grande difficulté dans sa globalité, ajuster l'enseignement sans baisser le niveau d'exigences, rendre confiance et motiver, établir un dialogue avec les familles, d'autre part à ce qu'ils suggèrent pour aménager le groupe classe et le temps scolaire, diversifier les apprentissages, évaluer différemment… Si des pratiques semblent parfois concerner autant la simple difficulté que la grande difficulté scolaire - la frontière, il est vrai, est floue entre ces deux champs -, on s'arrêtera finalement à ce constat : aucun enseignant ne sort indemne de côtoyer des élèves pour qui venir, réussir à l'école n'a pas de sens.

ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Direction de l'évaluation et de la prospective

Sous-direction de l'évaluation

Bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse

LES REPRÉSENTATIONS PAR LES ENSEIGNANTS DE LA GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Année scolaire 2005 - 2006

Questionnaire destiné aux professeurs des écoles

NOM ET ADRESSE DE L'ECOLE
.....
.....
.....
.....
.....
……..

E [P]

Identifiant de l'école |_|_|_|_|_|_|_|_| [2 - 9]

Niveau de classe pour lequel l'enseignant est sollicité pour répondre à ce questionnaire [10]

(entourer un seul code)

Cours préparatoire (CP)	1
Cours élémentaire 2ème année (CE2).....	2
Cours moyen 2ème année (CM2).....	3

L'enquête, qui a fait l'objet d'une déclaration à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL), est couverte par le secret statistique. Toutes les précautions sont prises par la DEP pour qu'au plan de l'exploitation, le traitement des données s'effectue de façon globale et anonyme.

La Direction de l'évaluation et de la prospective(DEP) a inscrit à son programme de travail de l'année 2005 une étude visant à apprécier les représentations que se font les enseignants de la grande difficulté scolaire, tant à l'école élémentaire qu'au collège.

Cette étude, dont la réalisation a été confiée au bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse (DEP C3) a bénéficié, lors de sa mise en place, du concours d'inspecteurs généraux, d'IPR-IA de plusieurs disciplines, de représentants de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et d'un universitaire.

Il est notoire que la grande difficulté scolaire, si elle se constate aisément, est difficile à circonscrire tant ses causes paraissent multiples et indissociables. Une meilleure connaissance des représentations qu'en ont les enseignants devrait aider à la prise des décisions les plus aptes à renforcer l'efficacité, l'équité de l'Ecole ainsi que sa capacité à assurer ses missions.

Votre point de vue est donc précieux pour l'institution. Les résultats des travaux de cette étude donneront lieu à publication dans les collections de la DEP (http://www.education.gouv.fr/stateval/).

Vous êtes destinataire du présent questionnaire

L'enquête est conduite sous forme d'un questionnaire auto renseigné auprès de 600 enseignants répartis sur 600 écoles retenues par tirage aléatoire (un enseignant par école). Vous êtes sollicité pour répondre en fonction d'un niveau de classe déterminé. Dans le cas où vous enseignez dans une classe à plusieurs niveaux, répondez en fonction des élèves se situant à ce niveau. Il s'agit d'une précaution méthodologique destinée à assurer la répartition, la plus homogène possible, des niveaux d'enseignement sur l'ensemble des écoles de l'échantillon.

Confidentialité

Les réponses des enseignants à ce questionnaire sont couvertes par la plus stricte confidentialité et toutes les précautions sont prises par la DEP, sous contrôle de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, pour qu'au plan de l'exploitation, le traitement des questionnaires s'effectue de façon globale et anonyme

Pour plus d'informations

En cas de doute sur certaines questions ou si vous souhaitez un complément d'information, il vous est toujours possible de joindre le bureau DEP C3 (Mme DO : tél : 01 55 55 77 50).

Après avoir répondu

Une fois le questionnaire rempli, dans les quinze jours, vous voudrez bien le remettre dans l'enveloppe-retour ci-jointe, cachetée par vos soins, à votre directeur d'école qui le renverra à l'adresse suivante :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
Secrétariat DEP C3 (à l'attention de Mme DO)
61-65 rue Dutot - 75015 Paris

Merci de votre participation

Modalités de réponse au questionnaire

Dans le cas de questions fermées, il suffit :
- soit d'entourer le code de la réponse correspondant le mieux à votre cas parmi les réponses proposées ;
- soit de cocher les cases correspondantes si des réponses multiples sont proposées ;
- soit de numéroter les cases correspondantes si une hiérarchisation de vos réponses est demandée.

Dans le cas de questions ouvertes : répondre librement, de manière lisible, et cocher la case.

Représentations de la grande difficulté scolaire

1. Spontanément, quelle est votre définition de la grande difficulté scolaire ? [11] ☐
(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Vous considérez la grande difficulté scolaire comme un phénomène : [12]
(une seule réponse)

Inacceptable	1
Inéluctable	2
Ingérable	3
Ordinaire	4
Autre *(préciser)*	5

.....

3. Que prenez-vous en compte, prioritairement, pour faire la distinction entre la difficulté scolaire et la grande difficulté scolaire ? [13]
(une seule réponse)

L'étendue des difficultés	1
La gravité des difficultés	2
L'installation des difficultés dans la durée	3
Autre critère (*préciser*)	4

.....

4. Pour vous, un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme un élève qui : [14] *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à l'item jugé le plus pertinent)*

A un retard scolaire	☐
Maîtrise mal le langage	☐
Ne maîtrise pas les apprentissages de base	☐
Ne participe pas au travail de classe	☐
Ne progresse pas	☐
Ne travaille pas	☐
Obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation	☐
Autre (*préciser*)	☐

.....

5. Par expérience, quels signes tangibles autres que ceux concernant les activités scolaires, vous paraissent-ils associés à la grande difficulté scolaire ? [22]

(cocher 2 cases au choix)

Absentéisme chronique ou épisodique non justifié	☐
Agitation, hyperactivité, agressivité	☐
Anxiété, stress	☐
Apathie, isolement, repli sur soi	☐
Conduites d'évitement, refus de communiquer	☐
Expression d'une souffrance physique	☐
Manquements graves et répétés aux règles …	☐
Autre (*préciser*)	☐

.....
.....

6. A quelle étape du parcours scolaire pensez-vous que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire ? [30]

(*une seule réponse*)

A l'entrée à l'école maternelle	1
A l'entrée en Grande Section	2
A l'entrée en Cours Préparatoire	3
A l'entrée en CE1	4
A l'entrée du CE2	5
A l'entrée au collège	6

7. Pourquoi ? ☐ [31]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Depuis ces cinq dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans la même école, vous semble-t-il que le nombre de vos élèves en grande difficulté : [32]

(une seule réponse)

A augmenté ?	1
A diminué ?	2
Est resté constant ?	3

9. Depuis ces cinq dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans la même école, vous semble-t-il, concernant vos élèves en grande difficulté scolaire, que le nombre des garçons et des filles : [33]

(une réponse par colonne)

	garçons	filles
A augmenté ?	1	1
A diminué ?	2	2
Est resté constant ?	3	3

Représentations des causes de la grande difficulté scolaire

10. Pour vous, les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables : [35]

(*une seule réponse*)

A l'élève en tant qu'individu	1
A l'organisation du système scolaire dans lequel est, ou a été placé l'élève	2
A l'environnement dans lequel évolue l'élève	3

11. Parmi les causes possibles de la grande difficulté scolaire, imputables à l'élève, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? [36]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Déficience (ouie, vue…) légère	1	2	3	4
Difficultés de langage	1	2	3	4
Troubles de la santé	1	2	3	4
Capacité de concentration limitée	1	2	3	4
Difficultés de mémorisation	1	2	3	4
Difficultés de compréhension	1	2	3	4
Lenteur dans l'exécution des tâches	1	2	3	4
Précipitation dans l'exécution des tâches	1	2	3	4
Absence de méthode de travail	1	2	3	4
Manque de bases solides	1	2	3	4
Manque de travail personnel	1	2	3	4
Motivation fluctuante pour les apprentissages	1	2	3	4
Retard accumulé	1	2	3	4
Problèmes psycho-affectifs personnels	1	2	3	4
Difficulté à travailler en grand groupe	1	2	3	4
Refus de se plier aux contraintes et à la discipline	1	2	3	4
Rejet de l'école dans sa globalité	1	2	3	4
Autre (*préciser*)	1	2	3	4
.....				
.....				

12. Avez-vous constaté un lien entre le risque de grande difficulté scolaire et la période de naissance des élèves ? [54]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Elèves nés en début d'année civile	1	2	3	4
Elèves nés en milieu d'année civile	1	2	3	4
Elèves nés en fin d'année civile	1	2	3	4

13. Parmi les causes possibles, imputables au système scolaire, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la cause jugée la plus déterminante)* [57]

Absence de prise en charge des élèves en grande difficulté	
Carences dans la formation du corps enseignant	
Cloisonnement entre les apprentissages	
Décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves	
Effet d'entraînement par d'autres élèves en difficulté	
Image de l'école fréquentée	
Insuffisance des relations entre l'Ecole et les familles	
Manque de flexibilité de l'organisation pédagogique	
Autre (*préciser*)	
.....	

14. Parmi les causes possibles, imputables à l'environnement, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la cause jugée la plus déterminante)*

[66]

Absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève…	
Conditions socio-économiques défavorables…	
Faible implication des familles dans les relations avec l'école	
Langue parlée à la maison autre que le français.....	
Mauvaise hygiène de vie.....	
Pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique	
Pression excessive des familles sur les résultats scolaires	
Problèmes familiaux.....	
Autre (*préciser*).....	
.....	

Appréciation des réponses apportées à la grande difficulté scolaire

15. S'agissant de la grande difficulté scolaire de vos élèves, quels outils d'évaluation utilisez-vous en priorité pour la repérer, l'analyser, l'identifier ? [75]

(une réponse par colonne)

	Repérer	analyser	identifier
Outils d'éditeurs	1	1	1
Outils élaborés par l'équipe pédagogique	2	2	2
Outils élaborés par vous-même	3	3	3
Outils de la DEP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation…)	4	4	4
Autres outils institutionnels	5	5	5
Autres (*préciser*)	6	6	6
.....			

16. Estimez-vous nécessaire de disposer de résultats complémentaires pour comprendre la nature de la grande difficulté de certains élèves ? [78]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Entretiens	1	2	3	4
Tests	1	2	3	4
Autres évaluations	1	2	3	4
Autre (préciser)	1	2	3	4
.....				

17. Dans quelles disciplines ou dans quels grands domaines vos élèves rencontrent-il les difficultés les plus graves ? [82]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Mathématiques…	1	2	3	4
Découverte du monde, histoire et géographie	1	2	3	4
Sciences et technologie	1	2	3	4
Langue étrangère ou régionale	1	2	3	4
Education artistique	1	2	3	4
Education physique et sportive	1	2	3	4
Lecture	1	2	3	4
Ecriture	1	2	3	4
Expression orale	1	2	3	4
Production écrite	1	2	3	4
Attention	1	2	3	4
Concentration	1	2	3	4
Compréhension	1	2	3	4
Mémorisation	1	2	3	4
Autre (préciser)	1	2	3	4

18. Afin de faire progresser vos élèves en grande difficulté scolaire, vous œuvrez principalement pour : *(numéroter 2 cases au choix, le 1 correspondant à l'item jugé le plus utile)* [97]

Les faire travailler autrement	
Leur faire acquérir des méthodes	
Les inscrire dans une démarche de projet	
Leur redonner confiance en l'Ecole	
Autre (*préciser*)	
.....	

19. Comment concevez-vous la prise en charge de vos élèves en grande difficulté scolaire ? [102]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Vous ajustez votre niveau d'exigence	1	2	3	4
Vous modifiez la quantité de travail demandé à ces élèves	1	2	3	4
Vous tenez compte du rythme d'apprentissage de ces élèves	1	2	3	4
Vous procédez à des regroupements d'élèves	1	2	3	4
Vous confiez les élèves en grande difficulté à d'autres structures	1	2	3	4

20. Vous recherchez des solutions adaptées aux besoins de vos élèves en grande difficulté avec : [107]

1 = systématiquement 2 = parfois 3 = jamais

(une réponse par ligne)

Le directeur ou la directrice d'école	1	2	3
D'autres maîtres de l'école	1	2	3
Des membres du RASED	1	2	3
L'inspecteur(trice) de l'éducation nationale	1	2	3
Le ou la conseiller(ère) pédagogique	1	2	3
Le ou la psychologue scolaire	1	2	3
Le médecin de l'Education nationale	1	2	3
Un(e) assistant(e) d'éducation	1	2	3
Les parents d'élèves ou leurs représentants légaux	1	2	3
Des personnes relevant de l'accompagnement à la scolarité	1	2	3
Autres (*préciser*)	1	2	3

21. A votre avis, en dehors d'une prise en charge scolaire, de quoi ont le plus besoin les élèves en grande difficulté : *(numéroter 2 cases au choix, le 1 correspondant au besoin jugé le plus important)* [118]

Apprendre à vivre avec les autres	
Avoir confiance	
Etre davantage écoutés	
Retrouver l'estime de soi	
Se sentir responsables	
Sortir de l'isolement	
Autre (*préciser*)	

.....

.....

22. Quelle formule résumerait le mieux votre état d'esprit face à la grande difficulté scolaire ? [125]

(*une seule réponse*)

Combativité	1
Défi	2
Fatalisme	3
Respect des droits de l'Enfant	4
Sens du devoir	5
Sentiment d'impuissance	6
Sentiment de solitude	7
Souci d'équité	8
Autre (*préciser*)	9

.....

.....

Représentations de l'efficacité des traitements de la grande difficulté scolaire

23. Parmi ces mesures qui peuvent prévenir la difficulté scolaire à l'école, lesquelles vous paraissent les plus utiles : *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la mesure jugée la plus utile)* [126]

Recherche d'une collaboration avec les familles	☐
Exigence de travail régulier à l'école et à la maison.....	☐
Intervention immédiate et graduée en cas de difficultés de lecture	☐
Souci de continuité pédagogique entre l'école maternelle et le CP	☐
Repérage des difficultés dès l'école maternelle	☐
Travail en commun de l'équipe pédagogique.....	☐
Autre *(préciser)*	☐
.....	

24. Par expérience, vous pensez que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités : [133]

(*une seule réponse*)

A l'entrée à l'école maternelle	1
A l'entrée en Grande Section	2
A l'entrée en Cours Préparatoire	3
A l'entrée en CE1	4
A l'entrée du CE2.....	5
A l'entrée au collège	6

25. Parmi ces dispositifs, lequel vous paraît : [134]

1 = très efficace 2 = peu efficace

(une réponse par ligne)

Aide au travail personnel	1	2
Consolidation	1	2
Orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières.....	1	2
Programme personnalisé de réussite éducative *(PPRE – ex PPAP)*	1	2
Recours au RASED (*aide et soutien aux élèves en difficulté*)	1	2
Redoublement.....	1	2
Soutien individualisé	1	2
Tutorat entre pairs, parrainage.....	1	2
Autre *(préciser)*	1	2
.....		

26. Dans quel domaine auriez-vous besoin d'aide pour être plus efficace à l'égard de vos élèves en grande difficulté scolaire? [143]

(*une seule réponse*)

Ajustement de vos pratiques d'enseignement/apprentissage	1
Interprétation des résultats de l'évaluation des élèves.....	2
Elaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves	3
Mise en œuvre des programmes d'enseignement	4

27. Précisez comment, selon vous, le traitement de la grande difficulté scolaire pourrait trouver des inflexions nouvelles concernant : ☐ [144]

(répondre et cocher la case)

<u>L'organisation pédagogique</u> :.....
.....
.....
.....
.....

<u>La formation continue des enseignants</u> : .....
.....
.....
.....
.....

28. A votre avis, quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de votre établissement ? En quoi ?

☐ [145]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

29. En définitive, 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 ?

☐ [146]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Caractéristiques personnelles

30. Votre âge : ..... ☐☐ [147]

31. Vous êtes : [149]

Un homme 1
Une femme..... 2

32. Indiquez votre nombre d'années d'études après le baccalauréat : [150]
(une seule réponse)

1 an 1
2 ans 2
3 ans 3
4 ans ou plus..... 4

33. A ce jour, combien de rentrées scolaires avez-vous effectuées ? [151]

☐☐

34. Depuis combien d'années scolaires enseignez-vous dans votre école ? [153]

☐☐

ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Direction de l'évaluation et de la prospective

Sous-direction de l'évaluation

Bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse

LES REPRÉSENTATIONS PAR LES ENSEIGNANTS DE LA GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Année scolaire 2005 - 2006

Questionnaire destiné aux enseignants de collège

NOM ET ADRESSE DU COLLEGE
.....
.....
.....
.....
.....
……..

E [S]

Identifiant du collège [2 – 9]

Niveau de classe pour lequel l'enseignant est sollicité pour répondre à ce questionnaire [10]

(entourer un seul code)

6ème	1
5ème	2
4ème	3
3ème	4

L'enquête, qui a fait l'objet d'une déclaration à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL), est couverte par le secret statistique. Toutes les précautions sont prises par la DEP pour qu'au plan de l'exploitation, le traitement des données s'effectue de façon globale et anonyme.

La Direction de l'évaluation et de la prospective(DEP) a inscrit à son programme de travail de l'année 2005 une étude visant à apprécier les représentations que se font les enseignants de la grande difficulté scolaire, tant à l'école élémentaire qu'au collège.

Cette étude, dont la réalisation a été confiée au bureau de l'évaluation des pratiques et des politiques en matière d'éducation et de jeunesse (DEP C3) a bénéficié, lors de sa mise en place, du concours d'inspecteurs généraux, d'IPR-IA de plusieurs disciplines, de représentants de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et d'un universitaire.

Il est notoire que la grande difficulté scolaire, si elle se constate aisément, est difficile à circonscrire tant ses causes paraissent multiples et indissociables. Une meilleure connaissance des représentations qu'en ont les enseignants devrait aider à la prise des décisions les plus aptes à renforcer l'efficacité, l'équité de l'Ecole ainsi que sa capacité à assurer ses missions.

Votre point de vue est donc précieux pour l'institution. Les résultats des travaux de cette étude donneront lieu à publication dans les collections de la DEP (http://www.education.gouv.fr/stateval/).

Vous êtes destinataire du présent questionnaire

L'enquête est conduite sous forme d'un questionnaire auto renseigné auprès de 1200 enseignants répartis sur 600 collèges retenus par tirage aléatoire (deux enseignants par collège). Vous êtes sollicité pour répondre en fonction d'un niveau de classe déterminé. Dans le cas où vous enseignez dans plusieurs niveaux de classe, répondez en fonction des élèves se situant à ce niveau. Il s'agit d'une précaution méthodologique destinée à assurer la répartition, la plus homogène possible, des niveaux d'enseignement sur l'ensemble des collèges de l'échantillon.

Confidentialité

Les réponses des enseignants à ce questionnaire sont couvertes par la plus stricte confidentialité et toutes les précautions sont prises par la DEP, sous contrôle de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, pour qu'au plan de l'exploitation, le traitement des questionnaires s'effectue de façon globale et anonyme

Pour plus d'informations

En cas de doute sur certaines questions ou si vous souhaitez un complément d'information, il vous est toujours possible de joindre le bureau DEP C3 (Mme DO : tél : 01 55 55 77 50).

Après avoir répondu

Une fois le questionnaire rempli, dans les quinze jours, vous voudrez bien le remettre dans l'enveloppe-retour ci-jointe, cachetée par vos soins, à votre chef d'établissement qui le renverra à l'adresse suivante :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
Secrétariat DEP C3 (à l'attention de Mme DO)
61-65 rue Dutot - 75015 Paris

Merci de votre participation

Modalités de réponse au questionnaire

Dans le cas de questions fermées, il suffit :
- soit d'entourer le code de la réponse correspondant le mieux à votre cas parmi les réponses proposées ;
- soit de cocher les cases correspondantes si des réponses multiples sont proposées ;
- soit de numéroter les cases correspondantes si une hiérarchisation de vos réponses est demandée.

Dans le cas de questions ouvertes : répondre librement, de manière lisible, et cocher la case.

Représentations de la grande difficulté scolaire

1. Spontanément, quelle est votre définition de la grande difficulté scolaire ? [11] ☐
(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Vous considérez la grande difficulté scolaire comme un phénomène : [12]
(une seule réponse)

Inacceptable 1
Inéluctable 2
Ingérable 3
Ordinaire 4
Autre *(préciser)* 5
.....

3. Que prenez-vous en compte, prioritairement, pour faire la distinction entre la difficulté scolaire et la grande difficulté scolaire ? [13]
(une seule réponse)

L'étendue des difficultés 1
La gravité des difficultés 2
L'installation des difficultés dans la durée 3
Autre critère (*préciser*) 4
.....

4. Pour vous, un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme un élève : *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à l'item jugé le plus pertinent)* [14]

Qui a un retard scolaire ..... ☐
Qui ne paraît pas s'intéresser aux activités scolaires ..... ☐
Qui ne participe pas au travail de classe ..... ☐
Qui ne progresse pas ..... ☐
Qui ne travaille pas ..... ☐
Qui obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation ..... ☐
Autre (*préciser*) ..... ☐
.....

5. Par expérience, quels signes tangibles autres que ceux concernant les activités scolaires, vous paraissent-ils associés à la grande difficulté scolaire ? [21]

(*cocher 2 cases au choix*)

Absentéisme chronique ou épisodique non justifié	☐
Agitation, hyperactivité, agressivité	☐
Anxiété, stress	☐
Apathie, isolement, repli sur soi	☐
Conduites d'évitement, refus de communiquer	☐
Expression d'une souffrance physique	☐
Manquements graves et répétés aux règles …	☐
Autre (*préciser*)	☐

.....

.....

6. A quelle étape du parcours scolaire estimez-vous que les élèves sont le plus exposés au risque de la grande difficulté scolaire ? [29]

(*une seule réponse*)

Avant l'entrée au collège	1
A l'entrée en 6e	2
A l'entrée en 5è	3
A l'entrée en 4è	4
A l'entrée en 3è	5
A l'entrée au lycée	6

7. Pourquoi ? ☐ [30]

(répondre et cocher la case)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Depuis ces cinq dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans le même collège, vous semble-t-il que le nombre de vos élèves en grande difficulté : [31]

(une seule réponse)

A augmenté ?	1
A diminué ?	2
Est resté constant ?	3

9. Depuis ces cinq dernières années, et à condition que vous ayez enseigné dans le même collège, vous semble-t-il, concernant vos élèves en grande difficulté scolaire, que le nombre des garçons et des filles : [32]

(une réponse par colonne)

	garçons	filles
A augmenté ?	1	1
A diminué ?	2	2
Est resté constant ?	3	3

Représentations des causes de la grande difficulté scolaire

10. Pour vous, les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables : (*une seule réponse*) [34]

A l'élève en tant qu'individu 1
A l'organisation du système scolaire dans lequel est, ou a été placé l'élève 2
A l'environnement dans lequel évolue l'élève 3

11. Parmi les causes possibles de la grande difficulté scolaire, imputables à l'élève, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? [35]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Déficience (ouie, vue…) légère	1	2	3	4
Difficultés de langage	1	2	3	4
Troubles de la santé	1	2	3	4
Capacité de concentration limitée	1	2	3	4
Difficultés de mémorisation	1	2	3	4
Difficultés de compréhension	1	2	3	4
Lenteur dans l'exécution des tâches	1	2	3	4
Précipitation dans l'exécution des tâches	1	2	3	4
Absence de méthode de travail	1	2	3	4
Manque de bases solides	1	2	3	4
Manque de travail personnel	1	2	3	4
Motivation fluctuante pour les apprentissages	1	2	3	4
Retard accumulé	1	2	3	4
Problèmes psycho-affectifs personnels	1	2	3	4
Difficulté à travailler en grand groupe	1	2	3	4
Refus de se plier aux contraintes et à la discipline	1	2	3	4
Rejet de l'école dans sa globalité	1	2	3	4
Autre (*préciser*)	1	2	3	4

12. Parmi les causes possibles, imputables au système scolaire, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la cause jugée la plus déterminante)* [53]

Absence de prise en charge des élèves en grande difficulté	
Carences dans la formation du corps enseignant	
Cloisonnement entre les apprentissages	
Décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves	
Effet d'entraînement par d'autres élèves en difficulté	
Image du collège fréquenté	
Insuffisance des relations entre l'Ecole et les familles	
Manque de flexibilité de l'organisation pédagogique	
Autre (*préciser*)	

13. Parmi les causes possibles, imputables à l'environnement, de la grande difficulté scolaire, lesquelles vous semblent déterminantes pour vos élèves ? *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la cause jugée la plus déterminante)* [62]

Absence d'intérêt des familles pour le travail de l'élève…	
Conditions socio-économiques défavorables…	
Faible implication des familles dans les relations avec l'école	
Langue parlée à la maison autre que le français	
Mauvaise hygiène de vie	
Pauvreté de l'environnement culturel ou linguistique	
Pression excessive des familles sur les résultats scolaires	
Problèmes familiaux	
Autre (*préciser*)	

Appréciation des réponses apportées à la grande difficulté scolaire

14. S'agissant de la grande difficulté scolaire de vos élèves, quels outils d'évaluation utilisez-vous en priorité pour la repérer, l'analyser, l'identifier ? [71]

(une réponse par colonne)

	Repérer	analyser	Identifier
Outils d'éditeurs	1	1	1
Outils élaborés par l'équipe pédagogique	2	2	2
Outils élaborés par vous-même	3	3	3
Outils de la DEP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation…)	4	4	4
Autres outils institutionnels	5	5	5
Autres (*préciser*)	6	6	6
.....			

15. Estimez-vous nécessaire de disposer de résultats complémentaires pour comprendre la nature de la grande difficulté de certains élèves ? [74]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Entretiens	1	2	3	4
Tests	1	2	3	4
Autres évaluations	1	2	3	4
Autre (*préciser*)	1	2	3	4
.....				

16. Quelle compétence, propre à votre discipline, est la moins souvent maîtrisée par vos élèves en grande difficulté scolaire ? ☐ [78]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....

17. Dans quels grands domaines vos élèves rencontrent-ils les difficultés les plus graves ? [79]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(une réponse par ligne)

Expression orale	1	2	3	4
Production écrite	1	2	3	4
Attention	1	2	3	4
Concentration	1	2	3	4
Compréhension	1	2	3	4
Mémorisation	1	2	3	4
Autre (*préciser*)	1	2	3	4
.....				

18. Afin de faire progresser vos élèves en grande difficulté scolaire, vous œuvrez principalement pour : *(numéroter 2 cases au choix, le 1 correspondant à l'item jugé le plus utile)* [86]

Les faire travailler autrement	☐
Leur faire acquérir des méthodes	☐
Les inscrire dans une démarche de projet	☐
Leur redonner confiance en l'Ecole	☐
Autre (*préciser*)	☐
.....	

19. Comment concevez-vous la prise en charge de vos élèves en grande difficulté scolaire ? [91]

1 = toujours 2 = souvent 3 = parfois 4 = jamais

(*une réponse par ligne*)

Vous ajustez votre niveau d'exigence	1	2	3	4
Vous modifiez la quantité de travail demandé à ces élèves	1	2	3	4
Vous tenez compte du rythme d'apprentissage de ces élèves	1	2	3	4
Vous procédez à des regroupements d'élèves	1	2	3	4
Vous confiez les élèves en grande difficulté à d'autres structures	1	2	3	4

20. Vous recherchez des solutions adaptées aux besoins de vos élèves en grande difficulté avec : [96]

1 = systématiquement 2 = parfois 3 = jamais

Vos collègues enseignants	*(une réponse par ligne)*		
Le(la) professeur(e) principal(e)	1	2	3
Des collègues de la classe	1	2	3
Des collègues de classes différentes	1	2	3
Des collègues de même discipline	1	2	3
Des membres de la communauté éducative			
Le (la) principal(e) du collège	1	2	3
Le (la) principal(e) adjoint(e) du collège	1	2	3
L'assistante sociale	1	2	3
Le ou la conseiller(ère) d'orientation-psychologue	1	2	3
Le ou la conseiller(ère) principal d'éducation	1	2	3
Le ou la documentaliste	1	2	3
L'infirmier(ère) ou le médecin scolaire	1	2	3
Les parents des élèves	1	2	3
Des élèves (tutorat)	1	2	3
Des personnes relevant de l'accompagnement à la scolarité (*préciser*)	1	2	3
Autres (*préciser*)	1	2	3

21. A votre avis, en dehors d'une prise en charge scolaire, de quoi ont le plus besoin les élèves en grande difficulté : *(numéroter 2 cases au choix, le 1 correspondant au besoin jugé le plus important)* [111]

Apprendre à vivre avec les autres	
Avoir confiance	
Etre davantage écoutés	
Retrouver l'estime de soi	
Se sentir responsables	
Sortir de l'isolement	
Autre (*préciser*)	

22. Quelle formule résumerait le mieux votre état d'esprit face à la grande difficulté scolaire ? [118]

(*une seule réponse*)

Combativité	1
Défi	2
Fatalisme	3
Respect des droits de l'Enfant	4
Sens du devoir	5
Sentiment d'impuissance	6
Sentiment de solitude	7
Souci d'équité	8
Autre (*préciser*)	9

Représentations de l'efficacité des traitements de la grande difficulté scolaire

23. Parmi ces mesures préventives de la difficulté scolaire au collège, lesquelles vous paraissent les plus utiles : *(numéroter 3 cases au choix, le 1 correspondant à la mesure jugée la plus utile)* [119]

Recherche d'une collaboration avec les familles	
Exigence de travail régulier au collège et à la maison	
Intervention immédiate et graduée en cas de difficultés scolaires	
Souci de continuité pédagogique entre l'école et le collège	
Repérage précoce des difficultés dès le cycle d'adaptation (6ème)	
Travail en commun de l'équipe pédagogique	
Autre *(préciser)*	

.....

24. Par expérience, vous pensez que les problèmes liés à la grande difficulté scolaire peuvent être le mieux traités : [126]

(*une seule réponse*)

Avant l'entrée au collège	1
En classe de 6ème	2
En classe de 5ème	3
En classe de 4ème	4
En classe de 3ème	5

25. Parmi ces dispositifs, lequel vous paraît : [127]

1 = très efficace 2 = peu efficace *(une réponse par ligne)*

Aide au travail personnel (*études surveillées, dirigées, encadrées…*)	1	2
Consolidation	1	2
Dispositifs en alternance	1	2
Orientation précoce des élèves en grande difficulté dans des structures particulières	1	2
Redoublement	1	2
Regroupement transitoire d'élèves en difficulté(*classes relais,ateliers relais…*)	1	2
Soutien individualisé	1	2
Tutorat entre pairs, parrainage	1	2
Autre *(préciser)*	1	2

.....

26. Dans quel domaine auriez-vous besoin d'aide pour être plus efficace à l'égard de vos élèves en grande difficulté scolaire? [136]

(*une seule réponse*)

Ajustement de vos pratiques d'enseignement/apprentissage	1
Interprétation des résultats de l'évaluation des élèves	2
Elaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves	3
Mise en œuvre des programmes d'enseignement	4

27. Précisez comment, selon vous, le traitement de la grande difficulté scolaire pourrait trouver des inflexions nouvelles concernant : [137]

(répondre et cocher la case)

L'organisation pédagogique : .....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

La formation continue des enseignants :.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

28. A votre avis, quels dispositifs novateurs pourraient être envisagés au sein de votre établissement ? En quoi ? [138]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

29. En définitive, 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 ? [139]

(répondre et cocher la case)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Caractéristiques personnelles

30. Votre âge : ..... [140]

31. Vous êtes : [142]

Un homme 1
Une femme..... 2

32. Vous êtes : *(une seule réponse)* [143]

Agrégé(e) 1
Certifié(e) et assimilé(e) 2
Adjoint(e) ou chargé(e) d'enseignement 3
Autre *(préciser)* 4

33. Indiquez votre discipline principale enseignée au collège : [144]
(une seule réponse)

Français 1
Histoire-géographie, éducation civique 2
Langue vivante étrangère 3
Mathématiques..... 4
Technologie..... 5
Education physique et sportive 6

34. A ce jour, combien de rentrées scolaires avez-vous effectuées ? [145]

35. Depuis combien d'années scolaires enseignez-vous dans votre établissement ? [147]

collection
Les Dossiers

thème
Enseignement scolaire

titre du document
Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants
Année scolaire 2005-2006

éditeur
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

date de parution
Mars 2007

conception et impression
Département de la valorisation et de l'édition

accès internet
www.education.gouv.fr

15 euros

ISSN 1141-4642
ISBN 978-2-11-095414-5
N° 005 7 2 182

Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants

Année scolaire 2005-2006

L'étude lancée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance s'est appuyée sur la participation de 384 professeurs des écoles des trois niveaux de CP, CE2 et CM2 et 1 038 professeurs de collège de six disciplines (français, histoire-géographie, éducation civique, langue vivante étrangère, mathématiques, technologie et éducation physique et sportive), sollicités au mois d'octobre 2005 à partir de deux échantillons représentatifs d'établissements publics et privés, de la métropole et des DOM.

L'analyse des données recueillies sur le mode déclaratif, à l'appui de questionnaires écrits comportant des questions ouvertes et fermées, a d'abord permis de constater une convergence globale au sein de deux populations habituellement perçues comme différentes. Les enseignants des premier et second degrés attribuent principalement l'origine de la grande difficulté scolaire à *l'environnement de l'élève*. Ils la distinguent par son ancrage *dans la durée* et s'accordent sur la précocité de son risque. C'est donc par le *retard accumulé* et le *manque de bases solides*, mais aussi par les *difficultés de compréhension* qu'ils repèrent le plus souvent les élèves en détresse, à propos desquels ils pensent qu'en dehors d'une prise en charge scolaire, le plus grand besoin est de *retrouver l'estime de soi.*

Pour faire progresser ces élèves, ils pensent prioritaire de leur *faire acquérir des méthodes de travail* et préconisent un traitement avant même l'entrée au collège et notamment à l'étape de la grande section de maternelle. S'ils jugent le *redoublement* inefficace, ils plébiscitent le *soutien individualisé* et l'*aide au travail personnel* et sont demandeurs d'outils, d'aides et de formations concrètes pour être en mesure d'élaborer eux-mêmes des réponses adaptées à des besoins perçus comme multiples et qui peuvent les amener à modifier, au quotidien, leurs pratiques ainsi que leur relation à l'élève.

ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
[depp]
secrétariat général