

note d'

information

07.16
MAI

www.education.gouv.fr

Les enseignants du premier et second degrés ont des représentations semblables de la grande difficulté scolaire dont ils attribuent principalement l'origine 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 les faire progresser, ils pensent qu'il est prioritaire de leur faire acquérir des méthodes de travail. 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. 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.

Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants

L'aide individualisée aux élèves en difficultés dans leurs apprentissages scolaires et les moyens mobilisés en faveur de leur réussite scolaire sont les principaux enjeux de la loi d'orientation et de programme pour l'école ainsi que du plan de relance de l'éducation prioritaire. La participation des acteurs concernés est 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. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a réalisé dans le courant de l'année scolaire 2005-2006 une étude auprès d'un échantillon d'enseignants des premier et second degrés (*voir l'encadré p. 6*) afin d'analyser leurs représentations de la grande difficulté scolaire, leur perception de l'efficacité des traitements proposés, ainsi que 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 et, éventuellement, faire émerger des ressemblances se référant à des représentations communes.

TABLEAU 1

Selon l'enseignant, les origines de la grande difficulté scolaire seraient plutôt imputables (en %) :	École	Collège
À l'environnement dans lequel évolue l'élève	69,5	63,5
À l'organisation du système scolaire dans lequel est ou a été placé l'élève	16,7	26,4
À l'élève en tant qu'individu	11,7	8

Les représentations du phénomène de la grande difficulté scolaire

L'étude a mis en évidence une réelle convergence des représentations de la grande difficulté scolaire au sein de deux populations habituellement perçues comme différentes par leur formation, leur champ d'activité et leur pratique quotidienne. Les enseignants du premier comme du second degré réagissent la plupart du temps de la même façon ou manifestent, plutôt que de nettes divergences, des tendances différentes à l'intérieur de mêmes groupes d'opinions. Si celles-ci peuvent être influencées par des caractéristiques de niveau ou de discipline d'enseignement, ni le genre, ni l'ancienneté ou le grade des enseignants ne semblent jouer de rôle significatif dans leurs représentations de la grande difficulté scolaire. Les enseignants se sentent manifestement concernés par ce phénomène à leurs yeux crucial et urgent, mais il faut cependant être attentif au fait que les représentations mises en évidence dans le cadre de cette étude ont pu être influencées par la connotation négative véhiculée par le mot « difficulté ».

La grande difficulté scolaire : un phénomène jugé d'abord inacceptable...

Parmi une liste d'items proposés, des enseignants en proportion identique (38 %) dans le premier et dans le second degré choisissent de qualifier le phénomène d'*inacceptable* tandis qu'environ un quart le juge *inéluçtable* (25,5 % des professeurs des écoles et 26,4 % des professeurs de collège) et un peu plus d'un sur dix *ingérable* (12,5 % des professeurs des écoles et 13,7 % des professeurs de collège). L'avis des professeurs des écoles ne varie pas en fonction de leur niveau d'enseignement, alors qu'au collège les professeurs de lettres et d'histoire-géographie sont les plus nombreux à juger le phénomène *inacceptable* (respectivement 41 % et 44,8 %) et les professeurs de langues, les moins nombreux (28,6 %).

Il est intéressant de relever que la quasi-totalité des enseignants en poste dans le même établissement depuis ces cinq dernières années déclarent que le nombre de leurs élèves en grande difficulté scolaire n'a pas diminué, mais qu'une proportion deux fois plus grande de professeurs de collège (44 % contre 22 % de professeurs des écoles) estime que ce nombre a augmenté, et davantage de professeurs des écoles (46,3 % contre 36,1 % des professeurs de collège) pensent au contraire que ce nombre est resté constant.

... dont l'origine est principalement imputable à l'environnement et au rôle des familles

L'origine de la grande difficulté scolaire est attribuée par environ deux tiers des 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) (tableau 1). 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 %).

Il se trouve que l'appartenance de l'enseignant à un établissement situé ou non en ZEP joue un rôle significatif sur une seule réponse au questionnaire, celle de l'origine imputée par les professeurs de collège à la grande difficulté scolaire : parmi ceux qui désignent *l'environnement* (63,5 % en moyenne), les professeurs de collèges situés en ZEP sont surreprésentés (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 %). 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.

Un phénomène qui risque d'intervenir très précocement dans la scolarité...

Les enseignants s'accordent sur la précocité du risque de la grande difficulté scolaire : environ 70 % des professeurs des écoles affirment que les élèves sont les plus exposés *dès l'école maternelle* et, notamment, *à l'entrée en cours préparatoire*, tandis qu'un professeur de collège sur deux (49,9 %) désigne l'étape *avant le collège*. Deux professeurs des écoles sur dix (19,5 %) affirment d'ailleurs avoir constaté qu'un élève né en fin d'année civile – autrement dit plus jeune que le reste de la classe – est plus souvent exposé au risque de la grande difficulté scolaire, alors que ce n'est pratiquement pas le cas des élèves nés en début ou au milieu de l'année civile. Les professeurs des écoles soulignent que le risque est accru notamment *à l'entrée en cours préparatoire*, à leur avis parce que, outre la mise en place des apprentissages de base, la pression sur l'élève s'accroît et lèse celui dont le soutien familial fait défaut ; de leur côté, les

professeurs de collège qui perçoivent le risque surtout *avant le collège* mentionnent aussi l'importance de l'acquisition des fondamentaux, mais estiment que la famille est encore en mesure de jouer un rôle positif auprès des élèves du premier degré, tandis qu'au collège les difficultés déjà installées ne peuvent que s'aggraver ou s'amplifier, empêchant les lacunes de se combler.

... et qui nécessite d'être repéré et traité dès l'école maternelle

Une majorité d'enseignants considèrent donc logiquement que la grande difficulté scolaire peut le mieux être traitée *avant l'entrée au collège* (82,9 % des professeurs de collège), et *avant même l'entrée en grande section de maternelle* selon deux tiers (65,5 %) de professeurs des écoles. Ces derniers sont par 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 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 cohérence avec le fait qu'ils sont tout de même 29,7 % à penser que la classe de sixième est un palier à fort risque ; ils parlent alors « *d'exigences accrues, de nouveaux rythmes et d'une organisation différente du travail* », tandis que 13,8 % de professeurs des écoles mentionnent à propos de ce même palier l'impact de changements jugés déstabilisants tels « *la disparition de l'unique maître référent, l'obligation de s'habituer à plusieurs enseignants, de s'adapter à un cadre anonyme et moins sécurisant* ». Enfin, pour faire la distinction entre la difficulté scolaire et la grande difficulté scolaire, près de la moitié des enseignants (48,9 % professeurs des écoles, 46,9 % professeurs de collège) prennent en compte *l'installation des difficultés dans la durée* plutôt que leur *étendue* (34,6 % des professeurs des écoles, 29,7 % des professeurs de collège) ou leur *gravité* (14,3 % des professeurs des écoles, 20 % des professeurs de collège), ce qui confirme la prégnance du facteur temporel dans le repérage et le traitement de la grande difficulté scolaire.

La perception de l'élève en grande difficulté scolaire

Agitation, hyperactivité ou apathie des élèves : autant de signes tangibles de la grande difficulté scolaire...

Pour une majorité d'enseignants (53,6 % des professeurs des écoles, 46,3 % des professeurs de collège), l'agitation, l'hyperactivité et l'agressivité des élèves sont les premiers signes tangibles de leur grande difficulté qui ne concernent pas spécifiquement les activités scolaires ; 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 %) (tableau 2).

TABLEAU 2

Signes tangibles autres que ceux concernant les activités scolaires qui paraissent, selon l'expérience de l'enseignant, associés à la grande difficulté scolaire (en %) :	École	Collège
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
Autres	3,1	3,5

Par ailleurs, une question ouverte permet aux enseignants des premier et second degrés de décrire avec des mots semblables ce qu'ils ressentent dans le comportement de l'élève en grande difficulté scolaire : « manque de motivation, perte de repères, perte de l'intérêt et du sens de venir à l'École, rupture de communication conduisant à la marginalisation et à l'isolement, souffrance, mal-être. » Et ils pensent que ce dont cet élève aurait le plus besoin, en dehors d'une prise en charge scolaire, est de retrouver l'estime de soi (43,2 % des professeurs des écoles, 44,8 % des professeurs de collège) et avoir confiance (33,8 % et 24,4 %).

... qui n'en requièrent pas moins diverses façons de repérer les élèves à l'aide d'outils adaptés

Si les professeurs des écoles affirment que pour eux, un élève en grande difficulté scolaire se repère d'abord comme celui qui ne maîtrise pas les apprentissages de base (56,5 %), ils préfèrent aussi nettement (45,7 % contre 8,5 % des professeurs de collège) disposer de résultats complémentaires d'autres évaluations ; 15,3 % semblent tentés d'agir de manière plus intuitive que formelle puisque qu'ils disent se fonder sur le constat d'un manque de maîtrise du langage : 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 attendent d'avoir d'autres avis ou éclairages pour se faire une opinion définitive. Alors qu'aucun d'eux n'affirme repérer cet élève comme celui qui obtient régulièrement de faibles résultats aux divers types d'évaluation, un quart (24,9 %) des professeurs de collège se prononce de la sorte et un autre quart (24,2 %) pointe l'élève qui ne paraît pas s'intéresser aux activités scolaires ; ces réponses révèlent l'importance que les professeurs de collège accordent à la motivation de l'élève et aussi, probablement, à des critères qu'ils déterminent dans le cadre de leur propre discipline.

À la question précise de savoir de quels outils d'évaluation les enseignants se servent pour repérer la grande difficulté de leurs élèves, ils répondent le plus souvent qu'il s'agit d'outils élaborés par eux-mêmes (37,2 % des professeurs des écoles, 40,4 % des professeurs de collège). Après sont cités les outils de la DEPP (évaluations nationales, banque d'outils d'évaluation...), plus souvent par les professeurs des écoles (28,1 % contre 17,6 % des professeurs de collège), probablement en raison de l'existence de la banque d'outils GS/CP et aussi parce que les évaluations

TABLEAU 3

Question ouverte : Définition spontanée de la grande difficulté scolaire par l'enseignant (en %) :	École	Collège
Incapacité de l'élève à suivre le niveau et le rythme des apprentissages	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 difficultés	12,2	
Incapacité ou graves difficultés de compréhension	9,6	35,5
Influence conjuguée de plusieurs facteurs, notamment environnementaux	3,9	5,4
Ne sais pas ou non-réponse	3,9	3,1

nationales de CE1, de CE2-sixième leur rendent plus familiers et accessibles des outils que les inspecteurs de l'Éducation nationale les incitent d'ailleurs régulièrement à utiliser.

Identification des causes : manque de bases solides, retard accumulé, difficultés de compréhension...

En dépit de différences d'âge allant de 6 ans au CP à 14, 15 voire 16 ans en troisième, l'élève en grande difficulté est perçu de façon semblable dans le premier et le second degrés, les mêmes manques étant constatés dans les mêmes domaines. Parmi les causes de la grande difficulté scolaire qui lui sont imputées, on dénombre le manque de bases solides (58,8 % des professeurs des écoles et 64,6 % des professeurs de collège), le retard accumulé (respectivement 45,8 % et 56,5 %), les 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.

... qui se traduit par l'incapacité de l'élève à suivre la classe et à progresser

Une question ouverte permet d'affiner la perception des caractéristiques de l'élève en grande difficulté, variables selon le niveau des apprentissages et des contenus à inculquer (tableau 3) :

– les professeurs des écoles mentionnent en premier l'incapacité de l'élève à suivre le niveau et le rythme des apprentissages (43,5 %) : « impossibilité de suivre avec profit l'enseignement destiné à sa classe d'âge », « situation d'échecs permanents dans le parcours scolaire, installée depuis plusieurs années... ». Ils mentionnent

ensuite les compétences de bases non acquises (26,9 %), par exemple « *ne pas pouvoir acquérir les compétences ou connaissances normales selon l'âge* », « *échec dans les domaines du français et des mathématiques* », puis les manques d'ordre cognitif, essentiellement (12,2 %) : « *très peu de mémoire* », « *ne pas pouvoir, savoir fixer son attention...* », et enfin les difficultés de compréhension (9,6 %). Les maîtres en charge d'un CP sont les plus nombreux à relever l'incapacité de l'élève à suivre la classe (51,8 %) tandis que les maîtres de CE2 citent plutôt les compétences non acquises (38 %), et les maîtres de CM2 les difficultés de compréhension de l'élève (14,1 %) ;

- les professeurs de collège décrivent d'abord, sans les isoler, des difficultés de compréhension, les manques d'ordre cognitif qui affectent l'élève, le plus souvent en référence à son groupe-classe (35,5 %) : « *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* », « *difficulté à se concentrer et à se mettre en position de travailler* », « *élève d'un niveau très faible, avec beaucoup de lacunes* ». 31,7 % évoquent l'incapacité de l'élève à suivre la classe, de manière très pessimiste et parfois antinomique : élève en échec « *définitif* » « *quelles que soient ses aptitudes* », « *malgré ses efforts* » ou, au contraire, parce qu'il « *ne fait pas d'efforts* ». Un quart (24,3 %) citent les compétences de l'élève non acquises, qu'elles soient « *de base* » ou « *transversales* », qu'elles concernent « *la lecture* » ou « *l'écriture* ».

Les professeurs de mathématiques sont plus nombreux (44,7 %) à mentionner les manques qui, selon eux, affectent l'élève ; les professeurs de lettres et d'histoire-géographie mettent plutôt l'accent sur les compétences de base non acquises (34,7 % et 36,9 %) ; les professeurs d'EPS et, dans une moindre mesure, les professeurs de langue, soulignent l'incapacité de l'élève à suivre la classe (41,6 % et 37,4 %) ; les professeurs de technologie sont les seuls à ne pas se démarquer de la moyenne des réponses.

On remarque aussi que les enseignants dans leur ensemble tendent à définir la difficulté de l'élève à entrer dans les apprentissages par *l'incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif*, et ce, selon trois degrés distincts : 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. Il est clair que la définition de l'élève en grande difficulté scolaire se fait le plus souvent en référence à une norme institutionnelle.

Les enseignants face à la grande difficulté scolaire

Des enseignants combattifs, dévoués ou découragés : trois manières d'aborder la grande difficulté scolaire

Selon leur état d'esprit face au phénomène de la grande difficulté scolaire et la manière dont ils font évoluer leurs pratiques, les enseignants dans leur ensemble peuvent se structurer en trois groupes d'opinions, de taille sensiblement égale :

- ceux qui déclarent éprouver un sentiment de « *combattivité 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 *modifier 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 leurs pratiques face à la grande difficulté scolaire ne diffèrent pas globalement de celles de la moyenne des enseignants ; les professeurs d'histoire-géographie sont aussi un peu plus nombreux que la moyenne et ceux de mathématiques sont un peu moins nombreux ;

- ceux qui disent ressentir une impression « *d'impuissance, d'isolement ou de fatalisme* » (29,6 % des professeurs des écoles, 33,1 % des professeurs de collège) face à un phénomène perçu comme *inéluçtable* reconnaissent avoir davantage tendance à *baisser leur niveau d'exigence* ; dans ce groupe figurent un peu moins de maîtres de CP et un peu plus de professeurs de mathématiques et de langue vivante.

Les professeurs des écoles qui se disent « *combattifs* » pensent moins souvent que *l'environnement* est à l'origine de la grande difficulté scolaire (63,5 % contre une moyenne de 69,5 %) et dénoncent plutôt *l'organisation du système scolaire* (20,1 % contre 16,7 % de moyenne) ; les professeurs « *découragés* » sont au contraire plus enclins à dénoncer *l'environnement* (74,5 %) et moins tentés de mettre en cause le *système scolaire* (12,2 %). En revanche, la tendance à incriminer un manque de moyens ou un dysfonctionnement du système éducatif et à rendre l'élève responsable de son échec (sans doute parce que son âge suppose plus de maturité) concerne davantage les professeurs de collège dans leur ensemble, alors que les professeurs des écoles semblent plus enclins à se remettre en cause et à dévaloriser le travail qu'ils accomplissent auprès de l'élève en grande difficulté.

Des enseignants œuvrant pour faire acquérir des méthodes et qui tiennent compte du rythme d'apprentissage des élèves

À la question de savoir comment ils œuvrent pour faire progresser leurs élèves en grande difficulté scolaire, plus d'un tiers des professeurs de collège (34,9 %) répondent qu'ils leur font *acquérir des méthodes*, les professeurs des écoles étant moins nombreux à l'affirmer (21,8 %) parce qu'ils préfèrent *redonner* à ces élèves *confiance en l'École* (28,3 %) ou *les faire travailler autrement* (27,8 %) (tableau 4). L'acquisition de méthodes est donc l'objectif prioritaire des professeurs de collège qui d'ailleurs sont les plus nombreux (35 % contre 18,7 % des professeurs des écoles) à citer, dans le cadre d'une autre question, *l'absence de méthode de travail* comme critère « *souvent* » déterminant de la grande difficulté scolaire.

TABLEAU 4

Afin de faire progresser ses élèves en grande difficulté scolaire, l'enseignant œuvre principalement pour (en %)	École	Collège
Leur faire acquérir des méthodes	28,1	34,9
Leur redonner confiance en l'École	28,3	24,6
Les faire travailler autrement	27,8	20,4
Les inscrire dans une démarche de projet	13,8	17,7
Autre	2	4,8

TABLEAU 5 – Comment l’enseignant conçoit la prise en charge de ses élèves en grande difficulté scolaire (en %)

École	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Vous ajustez votre niveau d’exigence	53,1	35,1	8,8	1
Vous modifiez la quantité de travail demandé à ces élèves	39,8	46	12,2	0,7
Vous tenez compte du rythme d’apprentissage de ces élèves	53,9	36,2	8	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
Collège				
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	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	28,3
Vous confiez les élèves en grande difficulté à d’autres structures	2,7	7,6	36,1	48,4

Savoir gérer l’hétérogénéité des niveaux au sein de la classe est un besoin récurrent des enseignants confrontés à un ou plusieurs élèves en grande difficulté scolaire qui leur font « toujours » tenir compte de leur rythme d’apprentissage (53,9 % des professeurs des écoles, 31,3 % des professeurs de collège), ajuster leur niveau d’exigence (53,1 % et 27,7 %), modifier la quantité de travail qui leur est demandé (39,8 % et 13 %), procéder à leurs regroupements (tableau 5). Les professeurs des écoles, bien que disposant des réseaux d’aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), sont donc plus enclins à adapter leurs pratiques en fonction du profil de ces élèves, de leur rythme d’apprentissage et capacité de travail, en les regroupant si besoin est (8,5 % ne le font « jamais », pour 28,3 % de 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 professeurs décrivent les pratiques qu’ils instaurent pour favoriser les apprentissages des plus faibles : dans le premier degré « écouter les séances, traiter des erreurs à fond et de manière positive », dans le second degré « simplifier ou clarifier le cours » ; les enseignants 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 en difficulté » et d’une « plus grande tolérance » à son égard.

Des enseignants qui plébiscitent le soutien individualisé et doutent de l’efficacité du redoublement

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 %) et aux PPRE (49,7 %) ; en revanche, 63 % des professeurs de collège mentionnent l’orientation précoce des élèves en difficulté dans des structures particulières avant les 57 % qui évoquent 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 plus de suffrages, davantage parmi les professeurs de collège (83,8 %) que des écoles (62,5 %). Il est clair que, globalement, les enseignants, surtout dans le premier degré, 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).

Des enseignants en attente de formations pratiques, d’aides et d’outils ciblés sur la remédiation

Cette demande d’aide ciblée sur la remédiation est largement prioritaire par rapport à ce qui concerne la démarche d’enseignement quotidienne (aide pour l’ajustement des pratiques d’enseignement-apprentissage, pour la mise en œuvre des programmes) ; mais peu d’enseignants expriment le besoin de recevoir un appui pour interpréter les résultats de l’évaluation des élèves (3 à 6 % des réponses seulement)

TABLEAU 6

Domaine dans lequel l’enseignant a besoin d’aide pour être plus efficace à l’égard de ses élèves en grande difficulté scolaire (en %)	École	Collège
Élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves	71	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

(tableau 6), bien que par ailleurs, l’utilisation des outils d’évaluation fasse partie des besoins en formation continue exprimés, plus particulièrement dans le second degré, par le besoin d’« apprendre à évaluer les progrès plutôt que les performances » et d’avoir une approche plus disciplinaire de la question. Expriment en filigrane la difficulté qu’ils ont eux-mêmes à fournir des réponses adaptées aux difficultés de l’élève, les enseignants souhaitent en majorité recevoir une formation initiale (en IUFM) et continue moins théorique, « plus pratique », « proche du terrain », qui repose sur des « études de cas ». Ils sont curieux de la pédagogie et notamment des « techniques de l’enseignement spécialisé » ; le besoin, fréquemment exprimé, 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 regrettent de cumuler leur tâche d’enseignant avec celles d’éducateur, de psychologue ou de travailleur social, d’autres émettent le souhait de bénéficier d’une formation à la psychologie et psychopathologie de l’enfant et de l’adolescent (en particulier dans le domaine des troubles du langage) et de se rapprocher de « toutes les structures d’aide gravitant autour de l’enfant : psychologues, CMP, orthophonistes, assistantes sociales, etc. »

Des enseignants qui se disent prêts à travailler ensemble et autrement

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, chacun semble bien conscient qu'il ne pourra venir seul à bout de la grande difficulté scolaire. Tout ce qui peut favoriser le travail en équipe, des moyens en personnels accrus mais aussi un rapprochement avec des structures existantes est donc mis en avant, principalement par les professeurs des écoles. Les professeurs de collèges suggèrent plutôt des organisations pédagogiques nouvelles (tableau 7) qui requièrent une diversification des apprentissages ou permettent une meilleure prise en charge collective des élèves.

Paraissant bien informés des dispositifs qui existent pour lutter contre l'échec scolaire, les enseignants dans leur ensemble ont cependant 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 effet, 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 plus grande disponibilité des 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

TABLEAU 7

Question ouverte : Dispositifs novateurs qui pourraient, selon l'enseignant, être envisagés au sein de son établissement (en %) :	École	Collège
Dispositifs impliquant un travail d'équipe accru ou du personnel supplémentaire	38	18,5
Dispositifs axés sur des organisations pédagogiques	36,4	59,5
Ne sait pas ou pas de réponse	25,6	22

TABLEAU 8

Question ouverte : Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire a-t-il modifié ou non la conception du métier de l'enseignant et/ou sa façon de l'exercer ? En quoi ? (en %)	École	Collège
Modification des méthodes et des pratiques enseignantes	46,8	34
Modification de la relation à l'élève	18	32,4
Baisse de l'exigence et/ou impact négatif sur l'image de soi	12	13,9
Peu ou pas de modification	9,9	11,8
Ne sait pas ou pas de réponse	13,3	7,9

la direction de leur école (52,8 %), d'autres maîtres ainsi que 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 %). Cette collaboration avec les parents recoupe le fait que leur absence d'intérêt pour le travail de l'élève soit perçue, comme on l'a vu plus haut, par une majorité d'enseignants comme une source importante de la difficulté scolaire ; d'ailleurs les enseignants englobent désormais la communication avec les familles dans leurs besoins de formation.

Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire conduit huit enseignants sur dix à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Dans le cadre d'une question ouverte, 46,8 % des professeurs des écoles affirment avoir modifié leurs méthodes ou pratiques et 18 % leur relation à l'élève, tandis qu'autant de professeurs de collège auraient modifié

leurs méthodes (34 %) que leur relation à l'élève (32,4 %). Une même proportion d'enseignants (12 % à l'école et 13,9 % au collège) admettent avoir baissé leurs exigences ou modifié de manière négative l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ou de leur métier (tableau 8).

En fait, qu'il se déclare « combatif », « dévoué » ou « fataliste » face à la grande difficulté scolaire, chaque enseignant a son idée sur la question ; il veut avant tout être davantage aidé et soutenu pour apporter lui-même les réponses nécessaires, bref il aspire à trouver un équilibre satisfaisant et efficace entre sa pratique individuelle et des pratiques collectives. L'on constate ainsi, en filigrane du discours, 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.

Chi-Lan Do, DEPP B4

Méthodologie

Le recueil des données s'est fait sur le mode déclaratif, à l'appui de questionnaires écrits comportant une trentaine de questions fermées, semi-fermées et ouvertes.

L'enquête s'est déroulée en octobre 2005 sur la base de deux échantillons représentatifs d'écoles et de collèges publics et privés, de la métropole et des DOM (le parti a été volontairement pris de ne pas privilégier les zones dites sensibles du territoire ; les établissements en ZEP sont représentés à hauteur d'environ 8 % pour les écoles, 13 % pour les collèges).

– 600 écoles primaires ont reçu un questionnaire pour lequel 384 professeurs des écoles ont répondu : 134 maîtres de CP, 122 maîtres de CE2 et 128 maîtres de CM2.

– 1 200 collèges ont chacun reçu deux questionnaires pour lesquels ont répondu pour les quatre niveaux de classe, de la sixième à la troisième : 1 038 professeurs dont 190 professeurs de lettres, 165 professeurs d'histoire-géographie, éducation civique, 171 professeurs de langue vivante étrangère, 172 professeurs de mathématiques, 167 professeurs de technologie et 173 professeurs d'éducation physique et sportive (six disciplines d'enseignement représentées). Les taux de réponses sont de 64 % pour les professeurs des écoles, de 86,5 % pour les professeurs de collège.

Pour en savoir plus

Ch.-L. Do, avec la participation de F. Alluin, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, Les dossiers n° 182, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, mars 2007.

A. Hussenet, en collaboration avec Ph. Santana, *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 13, novembre 2004.

J. Chauvet et R. Gentil, « Les représentations liées à l'expression élève en difficulté », in *Les élèves en difficulté au collège*, revue *Éducation et Formations*, numéro spécial n° 36, octobre 1993, p. 13-19, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.