

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale

madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire

Novembre 2013

Jean-Pierre Delaubier

*Inspecteur général
de l'éducation nationale*

Gérard Saurat

*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Ont participé à la conception de ce rapport :

Daniel Auverlot, Olivier Barbarant, Michel Bovani, Patrice Bresson, Roger Chudeau, Françoise Guillet, Annaïck Loisel, Marie-Pierre Luigi, Chantal Manes, Gilles Pétreault, Jean-François Raynal, Henri-Georges Richon, Juliana Rimane, Yannick Tenne

Résumé

La notion de « grande difficulté » ne fait l'objet d'aucune définition. En revanche, elle renvoie à une réalité : la situation de tous les élèves qui, à un moment de leur scolarité, sont en échec, ou considérés « en échec », dans leur parcours d'apprentissage et ne parviennent pas à approcher les compétences attendues. Elle est, bien évidemment, relative aux exigences de l'institution et des enseignants eux-mêmes.

Il n'y a pas un « élève-type », un profil de l'élève en grande difficulté. Il faut s'insurger contre l'idée, trop répandue, que certains enfants seraient prédestinés à la grande difficulté.

À l'inverse, elle concerne **des élèves très différents les uns des autres** et la situation de chacun d'eux est singulière et complexe. Si, majoritairement, ils appartiennent aux catégories sociales les plus défavorisées, si les obstacles rencontrés se manifestent d'abord dans la maîtrise de la langue française, si la plupart posent des problèmes de comportement, chacun présente différemment tel ou tel de ces traits ou ne le présente pas. De même, ils peuvent être reconnus « handicapés » ou ne pas l'être, être porteurs de troubles du langage ou n'en pas porter, devenir des « décrocheurs » ou poursuivre une scolarité pénible mais sans rupture jusqu'à 18 ou 20 ans. Ils n'ont en commun que l'échec d'une étape de leur parcours.

Un double constat s'impose. **Nombreux, trop nombreux, sont ceux qui sont en grande difficulté avant l'entrée en sixième**, c'est-à-dire ceux que l'école n'a pas su conduire, en huit ou neuf ans, aux objectifs minimaux qui lui étaient fixés ; mais encore **plus nombreux sont ceux dont l'échec est constaté au terme de la scolarité obligatoire** : un élève sur cinq n'a pas acquis les compétences nécessaires « pour affronter les défis de la vie adulte » et près d'un sur dix n'atteint pas le plus faible niveau défini en français et/ou en mathématiques aux évaluations internationales.

Le système éducatif français est fondé sur **le principe de l'école et du collège uniques**. Tous les élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes et c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées.

Ainsi à l'école primaire, chaque enfant, quels que soient ses difficultés et ses besoins, est scolarisé, **24 heures par semaine, dans une classe « ordinaire » confiée à un maître** qui a la lourde responsabilité de le conduire aux acquisitions attendues, définies par les programmes. La situation de « grande difficulté » se révèle dans cet espace et c'est, d'abord, dans celui-ci que les réponses sont apportées.

Des aides complémentaires sont mises en place, parfois surabondantes, parfois absentes ou limitées au seul soutien de l'enseignant à travers le dispositif d'aide personnalisée. Parmi celles-ci, l'intervention des membres des RASED constitue une ressource importante. Mais, dans sa forme actuelle, elle reste encore trop coupée de ce qui se noue et se dénoue dans la classe.

D'une manière générale, **les maîtres apparaissent démunis face aux situations de grande difficulté**. Il leur faut, à la fois, une formation beaucoup plus approfondie pour personnaliser et ajuster leur action et une coopération renforcée avec les autres professionnels que sont les

médecins de l'éducation nationale, les psychologues et les enseignants spécialisés pour analyser et comprendre chacune de ces situations. De même, tout ne peut pas être fait pendant les 24 heures de classe. L'élève en grande difficulté, ou celui qui glisse vers cette situation, a besoin d'un temps qui lui soit réservé quotidiennement. L'école doit prévoir ce temps dans le prolongement de la classe. Enfin, quels que soient la nature et le volume des aides périphériques, elles doivent prendre cohérence et s'articuler dans un projet d'accompagnement personnalisé dont seul le maître peut être concepteur et porteur en lien constant avec les parents.

Cependant, cette action convergente autour de l'élève doit être engagée bien avant le constat de la situation de grande difficulté. **La réduction de l'échec passe d'abord par une prise en compte efficace et anticipée des besoins éducatifs particuliers dès que ceux-ci sont identifiés.** Dans cette perspective, **le rôle de l'école maternelle** est évidemment essentiel.

Plus encore que pour les autres, **l'entrée au collège est une rupture** pour l'élève en situation de grande difficulté. Il subit plus durement le passage d'un milieu proche et sécurisant à un environnement complexe dans lequel il peine à trouver sa place.

L'organisation du collège est mal adaptée (et peu adaptable) à la spécificité des élèves les plus fragiles. **Le morcellement de l'enseignement** entre dix ou onze professeurs et, plus largement, de l'action éducative répartie entre de multiples professionnels constitue un obstacle majeur à l'élaboration d'un projet cohérent impliquant la prise en charge de besoins transversaux. **L'absence de marge de souplesse** dans la distribution des volumes horaires entre les disciplines, dans la conception des emplois du temps, figés par une grille hebdomadaire, et dans la répartition des contenus fixés par des programmes annuels ne facilite pas la personnalisation des parcours.

Dans ce cadre contraint, les professeurs peinent à aménager leur enseignement en fonction de la diversité du public qui leur est confié et, comme leurs collègues du primaire, ils expriment leur attente d'un appui et d'une formation. D'une manière générale, les équipes ne parviennent pas à compenser les lacunes constatées à l'entrée en sixième. Les informations recueillies laissent penser que les écarts s'accroissent et que le nombre d'élèves en échec augmente.

S'ajoutent fréquemment **des problèmes de comportement.** Le collégien est aussi un adolescent qui supporte parfois mal le cadre scolaire et cela d'autant plus s'il y connaît des échecs répétés. Les difficultés s'accumulent autour de la classe de quatrième.

Les équipes tentent d'apporter une solution à travers l'installation de dispositifs variés orientés soit vers le soutien et la remédiation, soit, à partir de la quatrième, vers la remobilisation et la préparation d'une poursuite d'études vers la voie professionnelle. Si l'engagement des enseignants et des autres personnels est indéniable, il manque là encore une double cohérence : celle du projet d'ensemble fédérant l'ensemble des actions conduites et celle du projet personnel de l'élève en grande difficulté qui n'est pas construit sur la continuité.

La réduction de la grande difficulté passe inévitablement par un changement profond de l'organisation et du fonctionnement du collège.

À l'intérieur du collège, **la SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive** dans son principe comme dans son fonctionnement. Si cette structure d'exception doit évoluer, il semble inenvisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3 % d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet « enseignement adapté ». La SEGPA apporte à ces élèves deux éléments essentiels : d'une part, elle les remobilise en restaurant **leur confiance en eux-mêmes et la conviction qu'ils peuvent progresser** ; d'autre part, elle les accompagne dans **la préparation de leur orientation vers la voie professionnelle**.

En revanche, **elle doit s'ouvrir davantage et proposer des parcours plus diversifiés**, et parfois plus ambitieux, comportant des temps d'apprentissage partagés avec les autres collégiens. De même, la préparation du projet d'orientation gagnerait à s'enrichir d'une expérience plus large, fondée sur l'exploration effective des champs professionnels présentés et permettant de véritables choix. Enfin la mise en réseau des SEGPA doit être relancée pour favoriser cette démarche.

Au niveau national, l'éparpillement des textes, l'instabilité du vocabulaire utilisé, la multiplication des mesures et la discontinuité de leur suivi traduisent l'incapacité à construire dans la durée une stratégie prenant en compte globalement la population en grande difficulté. À tous les niveaux de responsabilité, **la prise en compte de la grande difficulté n'est pas apparue suffisamment claire et cohérente**. Pour beaucoup d'acteurs, ce n'est pas un objet identifié. Si certaines problématiques telles que le « décrochage » font parfois l'objet d'une réelle mobilisation, elles ne sont que rarement mises en perspective par rapport à la grande difficulté. Trop souvent aussi, l'approche pédagogique est séparée de l'approche éducative, en particulier dans le pilotage du second degré.

Il en va de même pour **le dispositif de formation initiale et continue** qui, jusqu'à aujourd'hui, n'était pas mobilisé sur cette question ou seulement à partir de situations spécifiques telles que le handicap.

Cinq priorités orientent les recommandations formulées au terme de ce rapport :

- **construire une réponse réellement personnalisée de la maternelle à la classe de seconde ;**
- **mettre en cohérence les aides autour de l'élève, du maître et de la classe dans le premier degré ;**
- **adapter le collège aux situations de grande difficulté ;**
- **faire de la SEGPA une voie d'inclusion ;**
- **placer au cœur de la nouvelle formation la réponse à la diversité des besoins.**

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Qui sont les élèves « en grande difficulté » ?.....	3
1.1. Une notion imprécise	3
1.1.1. L'absence de définition dans les textes qui régissent le système éducatif.....	3
1.1.2. La grande difficulté, une notion absente des textes à portée internationale	7
1.1.3. Quelle définition pour les personnels de l'éducation nationale ?.....	10
1.1.4. La grande difficulté une notion à reconsidérer.....	13
1.2. Les élèves	15
1.2.1. Quelques repères	15
1.2.2. Que sait-on des élèves en grande difficulté ?.....	26
2. Quelles réponses ?	32
2.1. Des principes clairs, mais une constellation de dispositifs	32
2.2. Une école mobilisée mais qui peine à être efficace.....	42
2.2.1. L'élève, le maître, la classe.....	43
2.2.2. Autour de l'élève en grande difficulté, un nécessaire travail collectif.....	56
2.2.3. La place des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté)	66
2.2.4. Le parcours de l'élève en grande difficulté à l'école primaire	81
2.3. Un collège peu adapté à la scolarisation des élèves en grande difficulté ?.....	86
2.3.1. Un autre monde.....	86
2.3.2. Comment le collège est-il organisé face à la grande difficulté ?	88
2.3.3. Le parcours du collégien en grande difficulté	104
2.4. Le rôle de la SEGPA	112
2.4.1. Une « section » à part.....	112
2.4.2. Une volonté de personnalisation.....	117
2.4.3. Un cadre stable : le groupe-classe.....	120
3. Pilotage et leviers	125
3.1. Quel pilotage ?	126
3.1.1. Au niveau national	126
3.1.2. Au niveau académique	128
3.1.3. Au niveau départemental	131
3.1.4. Au niveau local	134

3.2. Les leviers	136
3.2.1. <i>La ressource humaine</i>	136
3.2.2. <i>La formation</i>	141
3.2.3. <i>Les moyens engagés</i>	148
Vers une conclusion	151
Des axes de travail	154
Annexes	165

Introduction

Un jeune sur dix, de plus de 17 ans, ne possède que de très faibles capacités en lecture¹ ; de même, le nombre d'élèves de 15 ans présentant des acquis très insuffisants est plus élevé en France que dans tous les pays voisins, en mathématiques comme en lecture², et cette situation s'est dégradée au cours de la dernière décennie.

« Depuis une dizaine d'années, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de sixième. Si le niveau des élèves moyens a peu évolué, les évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés parmi les élèves les plus faibles. »³

Le constat dressé dans le rapport annexé à la loi pour la refondation de l'école de la République met en évidence la nécessité d'une mobilisation des acteurs de l'éducation face au nombre des jeunes en difficulté grave à la sortie du système éducatif et à l'accroissement de l'écart qui sépare ceux-ci du reste de la population.

Il a été demandé aux deux inspections générales de l'éducation nationale d'examiner *le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*. Cette question, inscrite dans leur programme de travail, a fait l'objet d'une démarche en deux étapes. En un premier temps, les inspecteurs généraux ont porté plus particulièrement leur attention sur **le premier degré et sur le rôle des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)**. Les observations réalisées, assorties de propositions pour l'évolution du dispositif, ont été présentées à travers une note d'étape qui est annexée au présent rapport. La seconde phase a permis d'étendre l'étude à la continuité de la scolarité obligatoire et à l'ensemble des réponses apportées.

L'enquête a été conduite autour de deux interrogations :

- en premier lieu, qu'est-ce que la grande difficulté ? Cette notion semblait *a priori* imprécise et surtout relative. Il était donc important de définir la population scolaire concernée. Il convenait aussi de mieux connaître ces élèves en échec dans leurs apprentissages, de tenter de comprendre la complexité de leur situation et leur histoire ;
- mais la question essentielle était celle de l'action conduite en faveur de ces élèves. Que fait-on pour eux ? Comment l'école s'organise-t-elle pour les aider et pour susciter leur réussite ? Il s'agissait de recenser les principaux dispositifs et les soutiens dont ils bénéficient, d'en examiner la continuité et la cohérence et surtout de regarder comment l'enseignement et le quotidien de la classe s'adaptent à leurs besoins.

¹ Jeunes de 17 ans et plus ayant participé aux *journées défense et citoyenneté* en 2012.

² Enquête PISA (*Program for International Student Assessment*) réalisée en 2009. Ces résultats seront présentés de manière précise dans la première partie du rapport.

³ Annexe de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* publiée au journal officiel n° 0157 du 9 juillet 2013.

Pour traiter ces questions, les inspecteurs généraux ont souhaité s'appuyer sur de nombreuses visites de classes et sur des échanges avec les enseignants et les autres professionnels de l'éducation rencontrés dans les écoles et les collèges. Ces visites qui ont débordé du cadre strict de la mission ont été accomplies dans 17 départements de la métropole ou de l'outre-mer⁴. Des entretiens ont également pu être conduits au niveau académique et au niveau départemental (recteurs, DASEN, corps d'inspection, conseillers techniques, etc.).

Au niveau national, outre des échanges avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), des auditions ont été prévues avec plusieurs organismes et partenaires de l'école. Les inspecteurs généraux se sont également employés à rassembler les données accessibles nationales et internationales et à consulter de nombreux rapports, articles et travaux. Toutefois, l'ampleur du sujet et la diversité des contextes de la grande difficulté ont conduit à renoncer à toute prétention à l'exhaustivité.

En particulier, il aurait été vain de tenter de rendre compte de tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement qui ont été mis en place dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire, de la prévention de l'absentéisme et du décrochage ou de la réponse à des besoins particuliers tels que le handicap. Si le traitement de la grande difficulté croise l'ensemble de ces approches, il a semblé préférable de partir de la situation de l'élève dans la classe et d'examiner comment l'enseignement et les actions déployées autour de lui sont aménagés dans l'espoir de favoriser la réussite de son parcours.

Dans le même esprit, le choix a été fait de traiter successivement de l'école, puis du collège. En effet, la nature des réponses apportées et l'organisation même des enseignements au cours de ces deux étapes se révèlent profondément différentes. Il paraissait intéressant de suivre l'itinéraire de l'élève dans sa continuité.

La section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), comme les RASED, fait l'objet d'un développement particulier, car elle constitue la seule structure explicitement destinée aux élèves les plus en difficulté. Toutefois, il n'était pas possible d'en traiter tous les aspects dans le cadre d'une réflexion aussi large. Cette structure justifierait une étude spécifique dans les prochaines années.

Enfin, des propositions sont formulées à la fin du rapport. Elles sont complétées par quelques préconisations insérées au fil du texte et récapitulées en annexe.

⁴ Allier, Bouches-du-Rhône, Essonne, Eure-et-Loir, Guadeloupe, Guyane, Haute-Garonne, Isère, Loire-Atlantique, Lot-et-Garonne, Meuse, Nord, Rhône, Seine-Maritime, Val-de-Marne, Vosges, Yonne.

1. Qui sont les élèves « en grande difficulté » ?

1.1. Une notion imprécise

1.1.1. L'absence de définition dans les textes qui régissent le système éducatif

La notion de « grande difficulté » n'apparaît pas dans la législation française, ni même dans les textes réglementaires. Les seules occurrences d'une expression proche concernent des difficultés « *graves et permanentes* » que l'on peut relever à l'article L. 321-4 (pour les écoles) et à l'article L. 332-4 (pour les collèges) du code de l'éducation. Il s'agit d'une disposition, toujours en vigueur, de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « loi Haby » :

« Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté ». (article 7)

Cet article à portée législative est également repris, avec une légère inflexion, dans la partie réglementaire :

- pour les écoles, dans l'article D. 321-3
« Des aides spécialisées et des enseignements adaptés sont mis en place au profit des élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes ».
- pour les collèges, dans l'article D. 332-7
« Des enseignements adaptés sont organisés dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables ».

La seule distinction établie par les textes est donc celle d'une difficulté « grave » et « permanente » (ou « persistante » ou « durable » dans les décrets) qui s'oppose implicitement à la difficulté passagère qui peut et doit être surmontée avec un « soutien ». Elle est celle qui « résiste » aux aides et qui n'a pas de solution dans le cours normal des enseignements. Elle est en quelque sorte caractérisée par l'échec des apprentissages et des réponses apportées.

Si l'expression « grande difficulté » est absente du code de l'éducation, le mot « difficulté » est à l'inverse fréquent. Dans le prolongement de l'article 7, déjà cité, de la loi de 1975, est déclinée l'obligation faite au système éducatif d'apporter aux élèves qui rencontrent des « difficultés » des « aménagements particuliers » et des « actions de soutien ». Ainsi, la répartition des moyens doit « *permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé* » (article L. 111-1 du code de l'éducation). De même, l'école maternelle « *tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités* » (article L. 321-2) ; ou encore « *à tout moment de la scolarité, une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun* » (article D. 332-6) ; « *Dès que des difficultés apparaissent, un dialogue est engagé* » avec les parents (article D. 321-6). C'est également « *pour répondre aux besoins des élèves qui*

rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages » qu'a été mise en place en 2008, l'aide personnalisée dans le premier degré (article D. 521-15).

La notion de difficulté n'est jamais définie et son extension semble variable d'un texte à l'autre. Parfois très large, elle englobe l'ensemble des « *difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles* » (article D. 321-1 du code de l'éducation), les « *troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie* » (article L. 321-4) ou les difficultés liées à la santé (article L. 111-1) ; parfois, plus restreinte, elle se distingue du handicap (L. 321-2) ou des « besoins éducatifs particuliers » (D. 332-6).

Si elle est absente des textes strictement normatifs, l'expression « grande difficulté » figure néanmoins dans quelques circulaires, mais dans des contextes différents. Par exemple, dans deux circulaires récentes⁵, elle désigne les élèves pris en charge par les RASED⁶ et ceux qui sont scolarisés en SEGPA⁷, c'est à dire ceux qui sont considérés comme en « difficulté grave et durable » dans les articles déjà cités du code de l'éducation. Parmi les circulaires plus anciennes, celle du 27 mars 2006⁸, présentait les PPRE comme « *une modalité de prévention de la grande difficulté* », celle du 15 avril 2005⁹ évoquait la situation du « *petit nombre d'élèves en grande difficulté* » pour lequel un dispositif dérogatoire de type troisième d'insertion pouvait encore être envisagé et celle du 16 mai 2003¹⁰ qualifiait d'élèves « *en grandes difficultés* » le public des ateliers et classes-relais.

Ces rares occurrences doivent être resituées parmi les expressions, très diverses, utilisées dans les circulaires pour qualifier un degré ou un type de difficulté. On peut citer parmi des dizaines d'exemples : « *des difficultés d'apprentissage* », « *des difficultés scolaires et sociales particulières* », « *des difficultés scolaires importantes* », « *des difficultés plus ou moins importantes et généralisées* », « *des difficultés risquant de les mettre en danger* », « *des difficultés potentielles* » « *des difficultés marquées* », « *des difficultés avérées* », « *des difficultés préjudiciables* », « *des difficultés sévères* » « *des difficultés résistant aux aides* », « *des difficultés importantes ou moyennes* », « *des difficultés scolaires lourdes* », « *des difficultés plus lourdes* », « *des difficultés fortes et nombreuses* », « *des difficultés susceptibles de grever leur avenir* »... De même, avec la nuance apportée par le terme « fragilité », sont évoqués les élèves « *les plus fragiles* », « *les plus fragilisés* », « *les plus en difficulté* », « *en trop grande difficulté* », des élèves qui manifestent « *des signes de fragilité* », « *qui risquent d'éprouver des difficultés* », qui rencontrent « *des fragilités importantes ou des difficultés structurées* », etc.¹¹

⁵ Circulaires n° 2012-201 du 18 décembre 2012 et n° 2013-060 du 10 avril 2013.

⁶ Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012.

⁷ Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013.

⁸ Circulaire n° 2006-051 de préparation de la rentrée 2006.

⁹ Circulaire n° 2005-067 de préparation de la rentrée 2005.

¹⁰ Circulaire n° 2003-085 du 16 mai 2003 sur le pilotage et l'accompagnement des dispositifs relais.

¹¹ Exemples pris dans les circulaires n° 2001-051 du 21 mars 2001, n° 2002-074 du 10 avril 2002, n° 2002-075 du 10 avril 2002, n° 2002-113 du 30 avril 2002, n° 2006-051 du 27 mars 2006, n° 2006-138 du 25 août 2006, n° 2007-115 du 13 juillet 2007, n° 2008-042 du 4 avril 2008, n° 2009-068 du 20 mai 2009, n° 2009-088 du 17 juillet 2009, n° 2010-38 du 16 mars 2010, n° 2011-071 du 2 mai 2011, n° 2011-128 du 26 août 2011, n° 2012-056 du 27 mars 2012.

Ces exemples renvoient à des situations et à des élèves différents et témoignent de **l'instabilité de cette notion d'un contexte à l'autre**. La « difficulté » est invoquée pour désigner tout obstacle rencontré dans les apprentissages et cela à tout moment de la scolarité, et plus largement tout écart à la norme et aux attentes du système éducatif. Depuis la difficulté repérée dès la maternelle « en amont » du parcours scolaire jusqu'à l'échec, « en aval », de l'adolescent qui quitte le collège avant la troisième, elle conduit à établir des catégories mal définies d'élèves que l'on distingue des autres et que l'on regroupe parfois à travers des dispositifs de toutes sortes. De la difficulté éphémère liée à la complexité d'un apprentissage à la difficulté sociale, linguistique ou familiale ou encore à celle qui révèle un trouble ou une déficience, c'est le même terme qui est employé.

Préconisation 1 : préciser et mettre en cohérence le vocabulaire utilisé pour caractériser la nature et le degré des difficultés des élèves dans les textes officiels.

Par-delà les variations du vocabulaire et les imprécisions qui en résultent, la lecture de l'ensemble des textes officiels (ou récents) conduit néanmoins à retenir deux approches de ce que l'on peut appeler « la grande difficulté » :

- la première est celle qu'établit la loi du 11 juillet 1975 en distinguant une difficulté ordinaire liée aux obstacles rencontrés dans tout processus d'apprentissage que l'élève doit surmonter avec le « soutien » de l'enseignant et **des situations plus « graves » qui justifient une « adaptation » de l'enseignement et des aides spécifiques**. Cette opposition est largement développée dans des circulaires telles que celle de 2002 sur les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré¹² :

« La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle.

Toutefois, dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées. »

- La seconde approche est celle qui repose sur le constat réalisé au terme d'une étape de la scolarité. **L'élève en grande difficulté, c'est celui qui est en échec** à un moment ou à un autre, c'est celui dont les acquis sont insuffisants en CE1, celui qui n'acquiert pas les « compétences de base » en CM2, puis en troisième, ou encore celui qui n'obtient aucun diplôme ou qui interrompt prématurément ses études. Cette perspective, ancrée dans le développement des évaluations nationales et internationales, est perceptible dans divers textes portant par exemple sur la prévention de l'illettrisme ou du « décrochage ». Il faut citer ici **la seule circulaire qui porte explicitement sur « la grande difficulté » : la circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998** qui, bien qu'orientée vers la mise en œuvre des

¹² Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, aujourd'hui abrogée.

programmes personnalisés d'aide et de progrès, développe une stratégie complète à l'intention des élèves « en grande difficulté » au niveau de l'école et du collège¹³ :

« [...] La priorité porte sur la qualité du diagnostic concernant les élèves en grande difficulté, voire même en situation d'illettrisme [...] Pour faciliter ce diagnostic, il est souhaitable d'identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté. »

C'est également dans cette optique que se situent certains textes d'orientation comme le rapport annexé à la loi pour la refondation de l'école¹⁴ :

« [...] les comparaisons internationales et européennes soulignent qu'une part trop importante d'élèves est en grande difficulté au collège, avec une corrélation marquée avec l'origine sociale. »

Ces deux approches répondent à des logiques différentes et ne concernent pas exactement les mêmes élèves. Elles posent néanmoins deux regards complémentaires sur le parcours de ceux qui sont les plus éloignés des attentes du système éducatif. On retrouve la distinction entre un amont (l'élève en grande difficulté est celui qui risque de ne pas réussir) et un aval (l'élève en grande difficulté est celui qui ne réussit pas).

Enfin, il faut rappeler que de nombreux textes officiels portent sur des situations reconnues comme pouvant constituer des obstacles au cours normal des apprentissages et provoquer, faute de réponse adaptée, des difficultés majeures. On peut citer sans prétendre à l'exhaustivité : les élèves nouvellement arrivés en France et non francophones¹⁵, les enfants issus de familles de voyageurs¹⁶, les enfants malades¹⁷, les élèves intellectuellement précoces¹⁸, les détenus (mineurs ou non)¹⁹, les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage²⁰, et bien sûr la situation spécifique des élèves porteurs de handicap, ou encore les spécificités territoriales ou sociales susceptibles de générer des difficultés particulières (réseaux ECLAIR, réseaux de réussite scolaire). Chaque problématique fait l'objet d'un ou plusieurs textes présentant un ensemble de mesures et parfois une stratégie complète, souvent débordant le champ de compétence réservé de l'éducation nationale (de nombreuses

¹³ Ce texte, encore très actuel, bien qu'abrogé, est pratiquement le seul texte officiel portant explicitement sur la grande difficulté.

¹⁴ *La programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République* - document annexé à la loi n° 2013-593 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

¹⁵ Code de l'éducation (articles L. 321-4 et L. 332-4 ; D. 321-3 et D. 332-6) ; circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 - *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

¹⁶ Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 - *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*.

¹⁷ Circulaire n° 98-151 du 17 juillet 1998 - *Assistance pédagogique à domicile en faveur des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période* ; circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 - *Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé*.

¹⁸ Code de l'éducation (articles L. 321-4 et L. 332-4 ; D. 321-7 et D. 332-6) ; circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 - *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège* ; circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009 - *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*.

¹⁹ Circulaire interministérielle (DAP-DGESCO) n° 2011-239 du 8 décembre 2011.

²⁰ Code de l'éducation (article L. 321-4) ; circulaire n° 024 du 31 janvier 2002 - *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*.

circulaires ont un caractère interministériel). Tous, dans des langages différents, abordent la question de la prévention et du traitement des difficultés susceptibles d'être générées par la situation (parfois sans utiliser le mot « difficulté »). En revanche, chaque circulaire (ou note, ou arrêté...) a été écrite indépendamment des autres ou, plutôt, de celles qui étaient extérieures à son champ : par exemple, les nombreuses dispositions destinées aux élèves en situation de handicap ont été conçues sans liens avec celles qui concernent les élèves allophones, ni avec les dispositifs créés dans les réseaux ECLAIR. De même, les difficultés « graves et durables » des élèves de SEGPA n'ont pas été mises en relation avec chacune des problématiques faisant l'objet de dispositions particulières. Cette approche fragmentée des besoins et des contextes ne prend pas non plus en considération le fait que **chaque élève en difficulté (grande ou non) peut relever de plusieurs problématiques** : il peut être mal voyant et non francophone, précoce et dyspraxique, il peut vivre dans un logement précaire, être scolarisé en SEGPA et avoir une maladie grave le conduisant à de fréquents séjours en hôpital.

Rares sont les textes qui tentent de fédérer cette diversité de situations. Les décrets du 24 août 2005²¹ esquissaient une mise en relation en présentant dans un même article le dispositif général de soutien et les publics particuliers à prendre en compte. On retrouve cet essai de mise en cohérence et, au moins, de regroupement dans une même rubrique dans quelques circulaires de rentrée²². Quelques textes se réfèrent à la notion de besoin éducatif particulier, issue de la réflexion conduite au niveau international, pour évoquer tout ou partie des élèves en situation spécifique, mais avec des extensions variables, voire contradictoires²³.

1.1.2. La grande difficulté, une notion absente des textes à portée internationale

Les principales conventions, déclarations ou recommandations formulées par des instances internationales et auxquelles la France s'est associée, dans le champ de l'enfance et de l'éducation, ne comportent **aucune mention de la grande difficulté scolaire** (ou de la difficulté, grave, durable, importante...). Le terme même de « difficulté », quelle qu'en soit la traduction, est extrêmement rare²⁴ et n'est pas utilisé pour désigner une catégorie d'élèves.

Si cette notion n'apparaît pas dans la plupart des textes élaborés au niveau mondial ou européen dans le champ de l'éducation, ceux-ci sont traversés par **deux points de vue sur les différences ou les écarts observés entre les élèves** qui ont orienté les principales résolutions formulées au cours des trente dernières années.

²¹ Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005, relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école et décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège, en particulier articles 4 et 5 (codifiés dans les articles D. 332-5 et 332-6 du code de l'éducation).

²² Par exemple, la circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005 ou la circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013.

²³ Les occurrences de cette notion sont relativement rares. Parfois, elle porte sur l'ensemble des situations particulières (circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004), parfois elle est limitée au handicap (circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009), parfois même elle est distinguée du handicap (circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013).

²⁴ À l'exception de quelques occurrences dans le cadre d'action présenté en annexe de la déclaration de Salamanque (1994).

- le premier s’est construit autour de la notion de « **besoins éducatifs particuliers** » ou « spéciaux » et, plus largement, de la nécessité d’adapter l’organisation des systèmes éducatifs à la diversité des besoins des élèves ;
- le second résulte du constat du nombre excessif d’élèves **sortant de la formation initiale sans avoir acquis les compétences nécessaires pour s’insérer dans la société** et de la volonté d’améliorer la performance des systèmes éducatifs.

▪ **La prise en compte des besoins éducatifs particuliers (ou spéciaux)**²⁵

Celle-ci a fait l’objet d’un large accord dans le cadre de la **déclaration de Salamanque** en 1994. Elle s’inscrit dans la continuité de la *convention internationale pour les droits de l’enfant*²⁶ (1989) et de la *déclaration mondiale sur l’éducation pour tous* (1990)²⁷ qui affirme le droit de toute personne « [...] à bénéficier d’une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux ». Par-delà le droit universel à l’éducation, elle repose sur un principe général : **les enfants sont différents les uns des autres** et il appartient à l’école, non seulement de les accueillir sans discrimination, mais encore d’**adapter l’enseignement à la diversité de leurs besoins**.

*« Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d’apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins, [...] »*²⁸

Parmi eux, **certains ont des besoins plus spécifiques**. Qu’ils résultent de facteurs sociaux, linguistiques ou culturels, ou encore de handicaps²⁹, l’organisation de l’école doit permettre de les accueillir avec les autres et surtout d’apporter des réponses pertinentes. À l’idée d’une difficulté conçue négativement comme un écart à la norme scolaire, les rédacteurs de la Déclaration de Salamanque préfèrent la conception d’une diversité « normale » et positive dont la prise en compte doit constituer un principe d’organisation des systèmes éducatifs.

*« L’éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux intègre les principes avérés d’une bonne pédagogie, dont bénéficient tous les enfants. Elle a pour point de départ que les différences humaines sont normales et que, par conséquent, l’apprentissage doit être adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d’obliger l’enfant à s’adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d’apprentissage. »*³⁰

L’évolution engagée par la déclaration de Salamanque aboutit, à la fin des années 2000, à la **définition d’une organisation inclusive de l’école**. Les recommandations énoncées au terme

²⁵ La notion de besoin éducatif particulier ou « spécial » est apparue dès les années 70 dans le système éducatif britannique (*special educational needs*).

²⁶ Adoptée par l’Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1989.

²⁷ *Conférence mondiale sur l’éducation pour tous* organisée à Jomtien (Thaïlande) du 5 au 9 mars 1990, à l’initiative de plusieurs institutions internationales dont l’UNICEF, l’UNESCO et la Banque mondiale.

²⁸ Article 2 de la déclaration de Salamanque.

²⁹ La notion de besoin éducatif particulier (ou spécial) est plus large que celle de handicap et elle vise précisément à dépasser tout clivage entre des catégories d’élèves. Pourtant, il y a souvent confusion entre ces deux notions, parfois même présentées comme équivalentes. Cette tendance est perceptible dans certains textes européens (charte de Luxembourg), mais aussi, comme cela a déjà été relevé dans les rares circulaires françaises se référant aux besoins éducatifs particuliers.

³⁰ Cadre d’action présenté en annexe de la déclaration de Salamanque.

de la conférence internationale de Genève en 2008³¹ témoignent d'une réflexion visant à abolir toute forme de discrimination dans l'organisation de l'école. L'organisation inclusive de l'école est celle qui est « capable de répondre aux divers besoins de tous les apprenants ».

« 1. Reconnaître que l'éducation pour l'inclusion est un processus à long terme qui vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toute forme de discrimination. »³²

Dans le même sens, on peut évoquer les « recommandations » publiées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers qui, en 2009, dans la ligne des principes énoncés à Genève, propose des principes³³ qui « portent sur l'égalité des chances en termes d'accès véritable aux expériences d'apprentissage, de respect des différences entre individus et d'éducation de qualité pour tous et s'attachent davantage à la force des personnes qu'à leurs faiblesses. »

Préconisation 2 : s'appuyer sur les principes de l'école inclusive, désormais inscrite dans la loi, pour passer d'une logique de traitement des difficultés, donc des écarts à la norme, à une logique beaucoup plus préventive de réponse aux besoins éducatifs particuliers.

- **La volonté de réduire le nombre d'élèves sortant des systèmes éducatifs sans maîtriser les compétences nécessaires pour s'insérer dans la société**

Si cette préoccupation est au cœur des réflexions conduites au cours de la dernière décennie, elle apparaît déjà sous d'autres formulations dans des textes antérieurs par exemple dans le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base annexé à la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 qui pose dès lors la nécessité d'améliorer la performance des systèmes éducatifs et de se doter d'indicateurs, par exemple pour suivre le niveau d'acquisition atteint à l'âge de 14 ans ou le taux d'analphabétisme.

C'est évidemment la démarche d'évaluation comparative pilotée, en particulier, par l'OCDE avec le programme PISA, qui engage une mobilisation collective pour réduire la part des jeunes sortant de formation sans avoir acquis les compétences « qui leur permettent de participer de manière efficace et productive à la vie de la société »³⁴. Les résultats de l'évaluation réalisée en 2009, centrée sur la « compréhension de l'écrit » mettent en évidence que près d'un élève sur cinq n'atteint pas ce niveau. L'OCDE alerte sur les conséquences de cette situation :

« Il est indispensable de savoir lire et compter dans les sociétés modernes du monde entier. Ceux dont les compétences en la matière sont insuffisantes ne

³¹ 48^{ème} session de la conférence internationale de l'éducation organisée à Genève en novembre 2008 par l'UNESCO autour du thème général de *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*.

³² Article 1 de la déclaration finale.

³³ *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive* (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers – Odense 2009). Il faut rappeler que cette agence a été créée à la fin des années 90 dans l'esprit de la Convention de Salamanque.

³⁴ Définition du niveau 2 de compétence à l'évaluation PISA 2009.

peuvent espérer des salaires supérieurs à la moyenne. [...] ces compétences conditionnent l'obtention du diplôme en fin d'études secondaires, puis la poursuite d'études tertiaires. »³⁵

Si, là encore, la notion de difficulté n'est que rarement invoquée³⁶ et si les concepteurs du programme PISA sont plus attachés à **définir des profils fondés sur ce que les élèves savent faire plutôt que sur leurs manques ou leurs incapacités**³⁷, ils contribuent à cerner et à analyser cet ensemble d'élèves « *peu performants* », qui « *peinent à maîtriser des compétences élémentaires* » et qui « *risquent d'avoir des difficultés à utiliser la lecture pour apprendre tout au long de la vie* » ou qui « *éprouvent de grandes difficultés à utiliser efficacement les mathématiques* »³⁸.

Au niveau européen, c'est dès l'année 2000 que les États membres se sont mobilisés pour réduire la part des jeunes sortant de formation sans avoir accédé aux compétences nécessaires pour répondre aux besoins de la société et pour pouvoir y trouver leur place. Par exemple, le Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000, fixe l'objectif de « *réduire de moitié, d'ici à 2010, le nombre des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation* » et décide d'élaborer « *un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales* ».

Cette démarche prolongée et redéfinie dans **la stratégie Europe 2020**³⁹ conduit à fixer pour 2020 l'objectif d'une réduction à 10 % du taux de sortie précoce de formation initiale et à 15 % du pourcentage de jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences de base.

1.1.3. Quelle définition pour les personnels de l'éducation nationale ?

Chaque fois que possible, il a été demandé aux enseignants des écoles et des collèges visités et, plus largement, à l'ensemble des autres personnels rencontrés⁴⁰ d'exprimer leur définition de la grande difficulté. Les réponses révèlent des points de vue très différents (et souvent indépendamment du statut et de la fonction).

En revanche, rares sont ceux qui refusent de répondre à cette question, qui estiment qu'elle n'a pas de sens. Certains invoquent la nécessité de se garder « **de la stigmatisation et du déterminisme** ». Si quelques enseignants disent « *cette année, aucun de mes élèves n'est en*

³⁵ Volume II de la présentation des résultats de PISA 2009 : *Surmonter le milieu social : l'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité de rendement de l'apprentissage* (publication OCDE 2011).

³⁶ Les occurrences citées ci-dessous sont très isolées.

³⁷ Par exemple, le niveau le plus faible niveau défini pour la compréhension de l'écrit dans le programme PISA (niveau 1b en 2009), n'est pas présenté en référence à des manques ou à des difficultés, mais à des aptitudes : il caractérise des élèves qui « sont capables de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts et simples dont le contenu et le style leur sont familiers [...] ».

³⁸ Présentation des résultats du PISA 2009 (OCDE 2011), déjà citée.

³⁹ Europe 2020 - *Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*.

⁴⁰ La question a été posée de manière systématique au cours des premières phases de l'enquête aux responsables académiques et aux inspecteurs, aux enseignants, aux personnels d'éducation, d'orientation, d'encadrement, aux psychologues, aux assistants sociaux, aux médecins et infirmiers, aux membres des RASED, à certains AVS ou personnels administratifs...

grande difficulté », la plupart considèrent qu'au moins un ou deux de leurs élèves se trouvent dans cette situation.

Certains soulignent la difficulté d'une telle définition et surtout son caractère relatif :

« Multiforme, la grande difficulté présente d'une certaine manière plusieurs modèles. Ces élèves ont chacun leur grande difficulté ». (enseignant en collège)

« Il n'y a pas de base statistique fiable pour cerner cette population scolaire ». (cadre académique)

« Lorsqu'il s'agit de dénombrer le nombre d'élèves en grande difficulté, on ne sait pas où placer la barre ». (enseignant du premier degré)

« La notion est très subjective, ce qui est normal dans notre métier : c'est de l'humain ». (enseignant du premier degré)

Il n'est pas possible de dégager une conception vraiment majoritaire de la grande difficulté. Seule, une personne interrogée sur trois se réfère exclusivement aux apprentissages scolaires et aux acquis. Pour la plupart, l'origine de la grande difficulté est d'un autre ordre (social ou comportemental) ou prend racine dans un ensemble complexe de facteurs, souvent variable d'un élève à l'autre.

Pour ceux qui se réfèrent principalement aux apprentissages et aux acquis, les élèves en grande difficulté sont ceux **« qui ne peuvent accéder aux paliers 1 ou 2 du socle commun »** (inspecteur), **« qui n'arrivent pas à suivre normalement les cours malgré l'aide des enseignants »** (enseignant du premier degré), **« qu'on ne parvient pas à faire progresser »** (cadre académique), **« qui n'arrivent pas à accéder aux compétences demandées et ne disposent pas des connaissances pour les atteindre »** (enseignant du premier degré).

Parmi eux, beaucoup soulignent le caractère massif de la grande difficulté, mais relèvent la présence constante des difficultés de compréhension et de maîtrise de la langue.

« La grande difficulté tient d'abord au cumul des difficultés, en particulier, la compréhension des consignes » (enseignant du premier degré).

« Dans le cas de la très grande difficulté scolaire, il est difficile de trouver un domaine où les élèves réussissent quelque peu. Ceux qui peinent en mathématiques ont généralement aussi du mal à maîtriser la langue » (cadre académique).

« L'enfant est en échec et ne comprend pas ce que l'on attend de lui ; il rencontre de grosses difficultés » (enseignant du premier degré).

« La grande difficulté se reconnaît lorsque il faudrait des PPRE pour tout » (enseignant du premier degré).

Des situations qui souvent s'aggravent dans le second degré :

« Les élèves en grande difficulté sont ceux qui n'arrivent ni à compter ni à formuler. Ils ne parviennent pas à expliquer quelque chose, ne serait-ce que des concepts simples, a fortiori quand ils sont issus de familles non francophones » (enseignant en collège).

« Ils ont des difficultés massives dans la maîtrise de la langue » (enseignant en collège).

« Ceux-ci n'ont rien validé du palier 2. Ils connaissent mal les outils de la langue et ont du mal à traduire leur pensée en phrases construites » (enseignant en collège).

Parmi ceux qui considèrent que la grande difficulté prend racine dans d'autres facteurs que les problèmes directement liés aux apprentissages, c'est le comportement qui est le plus souvent cité :

« Ce sont des « poly-exclus » qui cumulent des problèmes que l'institution aurait certainement mieux enrayés en les traitant plus tôt car peu nombreuses sont, finalement, les difficultés d'apprentissage. » (IEN-IO).

« Parmi eux, un nombre croissant d'élèves manifestent un "refus scolaire anxieux". Ce symptôme révèle une réelle pathologie » (médecin conseiller technique).

« Ici, ce sont essentiellement des difficultés comportementales et non cognitives. Ces élèves ont plus de mal à s'organiser que les autres. C'est à cause de leur manque d'autonomie et d'initiative : ils sont très assistés ; il faut tout leur dire » (enseignant du premier degré).

« Ils sont connus dès la maternelle et l'élémentaire. Il est rare que le collège les découvre. Il s'agit surtout de problèmes de posture, de difficultés comportementales » (enseignant en collège).

Le manque de motivation est souvent évoqué ainsi que la difficulté à entrer dans les apprentissages :

« La plus grande difficulté est pour certains, la mise au travail : d'une certaine manière on ne peut plus alors vraiment parler de difficulté scolaire puisque ces élèves n'entrent pas dans le scolaire » (enseignant du premier degré).

« Ce sont surtout des difficultés d'attention ; des élèves qui ont du mal à se poser, bavards, agités » (enseignant du premier degré).

« Un élève en grande difficulté est celui qui manque de motivation, est un peu perdu, pas structuré » (enseignant du premier degré).

« Des enfants qui ne sont pas élèves à l'école » (enseignant du premier degré).

« Il existe deux types de difficultés : les élèves « qui n'y arrivent pas » et « ceux qui ne veulent pas » (enseignant en collège).

Moins nombreux (et essentiellement dans le second degré) sont ceux qui définissent la grande difficulté par le contexte social ou familial, même si celui-ci est très souvent cité comme élément d'un tableau complexe.

« La grande difficulté se caractérise principalement par une origine sociale et familiale défavorisée » (enseignant du premier degré).

« Ces difficultés sont surtout d'ordre environnemental, familial ou social, bien davantage que des difficultés d'ordre cognitif ou consécutives à une non maîtrise de la langue française » (principal de collège).

« Je dirais volontiers et de manière apparemment provocatrice qu'être en difficulté, c'est normal au collège ; et même si les élèves n'éprouvaient aucune difficulté, il nous reviendrait de faire en sorte d'en créer parce que la confrontation à la difficulté est inhérente à l'apprentissage, et nécessaire. La grande difficulté apparaît lorsque le contexte social franchit le seuil de la classe » (enseignant en collège).

La grande difficulté c'est celle qui n'a pas de solution dans la classe et qui parfois résiste à toutes les formes d'aides. Pour les enseignants du premier degré, la grande difficulté *« commence quand le RASED doit prendre le relais », « se manifeste quand un enfant ne décolle pas malgré les aides scolaires », « se caractérise par le fait que malgré toutes les aides proposées y compris par les RASED, les compétences ne peuvent être acquises »*, elle concerne des élèves *« qui résistent à toutes les prises en charge », « qui saturent tous les dispositifs d'aide », « pour lesquels ont été mis en place des dispositifs spécifiques mais qui n'ont pas fait de progrès significatifs »*.

Pour la plupart, les acteurs évoquent leurs propres difficultés devant des situations face auxquelles ils n'ont pas de réponse :

« La grande difficulté c'est tout ce qui nous met en difficulté face aux apprentissages » (cadre académique).

« L'élève en grande difficulté est celui que l'on n'arrive pas à atteindre » (enseignant du premier degré).

« C'est donc aussi une caractéristique de l'impuissance à agir envers ces élèves qui ont déjà connu toutes les aides possibles et tous les dispositifs d'accompagnement » (enseignant en collège).

« L'aide qui était possible au début ne l'est plus. Il y a, au fur et à mesure, comme un "abandon pédagogique" car personne ne sait plus comment faire » (enseignant en collège).

« La très grande difficulté scolaire des élèves est bien aussi la très grande difficulté du système » (cadre académique).

« Ces élèves sont, de fait, sortis du système scolaire » (IEN).

Les élèves en grande difficulté sont rarement définis par le décrochage scolaire qui, dans les esprits constituent une catégorie distincte. Toutefois, un principal de collège précise :

« Le décrochage est aussi un élément de catégorisation mais sans que l'on sache si celui-ci est une conséquence de la situation des élèves » (principal de collège).

Enfin, peu nombreux sont les interlocuteurs qui définissent la grande difficulté par rapport à la situation finale et par l'échec de la scolarité, seuls un directeur académique et quelques professionnels de l'orientation adoptent ce point de vue. Pour eux, la grande difficulté, c'est *« quand on n'a pas de réponse quant à l'avenir des élèves »*, ce sont *« les élèves ayant 15-16 ans, sortis de troisième et dont ne sait que faire »* ou *« au final, pour l'affectation, ce sont les dossiers qui restent, ceux qui ne trouvent pas "preneur" »* (IIO).

« Quand on veut mesurer la grande difficulté scolaire, on regarde tout au bout du parcours des élèves ; on arrive aux jeunes qui sortent sans qualification. (...) Il y a aussi les élèves ayant entre 16 et 18 ans auxquels on ne propose plus rien car ils refusent tout » (IIO).

1.1.4. La grande difficulté une notion à reconsidérer

La notion de grande difficulté ne fait l'objet d'aucune **définition rigoureuse et partagée** et son extension varie selon les contextes et les locuteurs. Elle recouvre néanmoins une réalité aux yeux des acteurs et dans certains textes officiels : la « grande » difficulté, c'est d'abord la situation des élèves sur lesquels *« l'enseignement n'a pas de prise », celle qui ne peut être*

surmontée dans le cours normal des apprentissages et qui subsiste en dépit de l'action quotidienne des enseignants et des aides « ordinaires » apportées par ceux-ci. Elle s'oppose à la difficulté commune, banale qui, quant à elle, est perçue comme un obstacle « surmontable » que l'on peut identifier, comprendre et dépasser dans le cadre de la classe. La grande difficulté est ressentie comme échappant à toute remédiation interne et à toute démarche pédagogique. Elle requiert, aux yeux des enseignants, une intervention « spéciale », extérieure ou non à l'école, parfois à une prise en charge médicale ou sociale.

Trois éléments semblent caractériser la grande difficulté scolaire :

- quels que soient les outils d'évaluation utilisés, **l'appréciation de la grande difficulté scolaire est doublement relative** : relative à une situation (école ou collège, classe, domaines d'apprentissage, voire territoire...) et relative à un degré d'exigence ou à un niveau de référence qui permette d'établir la limite entre « difficulté » et « grande difficulté ». Elle dépend du regard porté par un enseignant (ou une équipe) sur la situation d'un élève dans un contexte donné⁴¹. En fait, elle désigne des élèves qui, dans une population donnée (de la classe jusqu'au niveau national), sont les plus éloignés de la norme, de la moyenne ou du « niveau » attendu ;
- **elle n'est pas attachée à un profil d'élève particulier**. Elle est souvent considérée comme globale et aucun facteur déterminant n'est présenté comme *a priori* caractéristique de la grande difficulté. Elle concerne à la fois des élèves pour lesquels on estime que la difficulté est massive et indéterminée, des situations complexes mettant en jeu de multiples facteurs et plus largement tous les cas pour lesquels on n'a pas de réponse spécifique. L'élève en grande difficulté est non seulement celui qu'on ne parvient pas à faire progresser, mais il est aussi celui dont on n'explique pas la situation (ou dont on pense qu'elle est due à une cause sur laquelle on n'a pas de prise). La grande difficulté rassemble des élèves en situation sociale très sensible voire marginalisée, des élèves présentant une légère déficience intellectuelle, de grands absentéistes, des jeunes porteurs de troubles du comportement, des enfants immigrés arrivés non alphabètes, des élèves « dyslexiques »... mais aussi des élèves qui cumulent plusieurs de ces traits ou qui, dans quelques cas, n'en révèlent aucun ;
- **la « grande difficulté » suppose une certaine durée**. Elle est définie comme persistante, résistante ou durable⁴². Elle s'oppose à la **difficulté passagère** qui peut et doit être surmontée avec des aides ciblées et ponctuelles. On ne découvre pas soudainement la grande difficulté, elle est l'aboutissement d'un processus au cours duquel les stratégies et les aides ordinaires ont été épuisées. Elle se révèle quand l'écart à la moyenne ou à la norme est perçu comme trop important ; elle se confirme à travers l'absence de progrès et l'échec des actions entreprises ; et, trop souvent, se perpétue, voire s'aggrave, au fil de la scolarité.

⁴¹ Les inspecteurs généraux ont constaté cette très grande différence d'appréciation d'une situation à l'autre. Certains interlocuteurs évoquent la « constante macabre » en constatant que dans la plupart des classes, au moins un élève est considéré comme en grande difficulté (il est celui qui est le plus éloigné de la moyenne ou de la norme).

⁴² Par exemple, circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006.

L'expression « grande difficulté » n'est, cependant, que rarement utilisée pour qualifier la situation des élèves dont l'échec est constaté à l'âge de 15, 16 ou 17 ans, c'est à dire **la difficulté qui persiste jusqu'au terme du parcours** et qui se traduit, sous des formes diverses, de l'insuccès aux examens jusqu'au décrochage et à la rupture. D'une manière générale, le lien entre la grande difficulté révélée tout au long de la scolarité et le résultat final de celle-ci n'est que rarement pris en compte et analysé. Et pourtant l'abandon, l'illettrisme ou la sortie sans qualification ne surgissent pas de nulle part.

Enfin, la notion même de grande difficulté doit sans doute être reconsidérée ou, pour le moins, explicitée. Son utilisation induit, en effet, trois conséquences négatives (ou ressenties comme telles) :

- **elle appose durablement sur l'élève une étiquette dévalorisante** à travers une catégorie définie par l'échec des apprentissages : il est celui qu'on prend à part, celui qu'on sort de la classe pour une aide, celui qui « est en grande difficulté » ;
- de plus, **il s'agit d'une catégorie indéterminée** puisque non reliée à une problématique, à un profil ou à un besoin identifié ; elle n'est caractérisée que par l'impuissance du système à élaborer une réponse dans son fonctionnement ordinaire ;
- et surtout, **son aspect résistant ou persistant conduit les acteurs à une certaine résignation**, voire à un déterminisme : ce sont des élèves dont on pense trop vite qu'ils n'accéderont pas à la maîtrise du socle commun et qu'ils devront limiter leurs ambitions à des études courtes et à une qualification de niveau V ; ils ne sont pas, pour la plupart, considérés comme « handicapés » et pourtant le code de l'éducation évoque des « difficultés permanentes ».

Préconisation 3 : éviter de considérer la « grande difficulté » comme une catégorie qui caractériserait *a priori* une population d'élèves ; évoquer plutôt la « situation de grande difficulté », situation qui est celle de celui qui, à un moment de sa scolarité, est en échec grave et durable, par rapport aux compétences attendues au niveau considéré.

Dans le présent rapport, l'inspection générale, tout en relevant la relativité, voire l'ambiguïté, de l'expression « grande difficulté », fait le choix d'adopter la définition la plus commune de cette notion et de centrer son attention sur **la situation des élèves qui, en dépit de l'action quotidienne des équipes enseignantes, restent très éloignés des compétences attendues à chaque palier de la scolarité obligatoire**. La question essentielle est de tenter de comprendre comment ces élèves en sont arrivés là et ce qui est fait, ou pourrait être fait, pour surmonter une telle situation et, en amont, pour la prévenir.

1.2. Les élèves

1.2.1. Quelques repères

Qui sont les élèves en situation de grande difficulté ? La première approche est purement quantitative : quelle est, à un moment du parcours, cette part de la population scolaire dont les

difficultés sont telles que les compétences visées apparaissent inaccessibles avec les moyens ordinaires de l'école ? La réponse à cette question est essentielle : si l'on veut réduire le noyau de la « grande difficulté », il faut être capable de l'évaluer et de quantifier l'effectif concerné. On perçoit bien la complexité de cette tâche. Comment déterminer des critères pertinents et fiables permettant de distinguer l'élève en « grande difficulté » de celui qui présente des lacunes ou des difficultés passagères ? Sans ouvrir, dans ce chapitre, une réflexion, pourtant indispensable, sur la méthodologie de l'évaluation de la grande difficulté, il faut souligner que la relativité de cette notion rend fragile toute estimation du nombre d'élèves concernés. Qu'elle s'appuie sur la détermination d'un seuil en deçà duquel les acquisitions des élèves sont jugées « insuffisantes » ou sur l'identification de compétences « de base » dont la maîtrise est considérée comme une condition, voire un prérequis pour la poursuite des apprentissages, **une telle estimation repose sur un choix qui comporte une part d'arbitraire.**

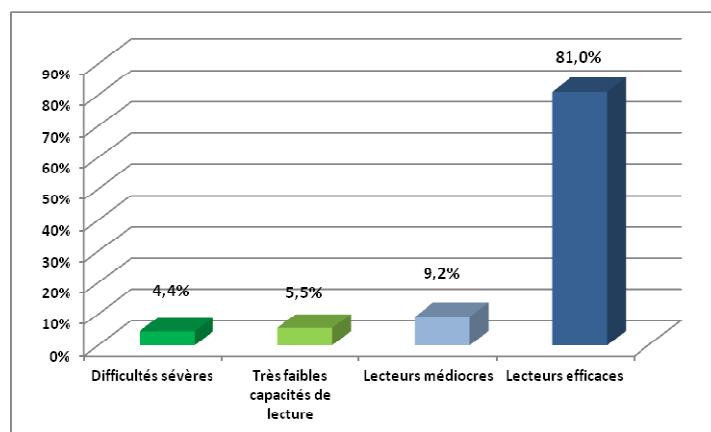
Préconisation 4 : définir quelques indicateurs stables référés aux évaluations nationales et internationales permettant de suivre la population scolaire la plus en difficulté et de mieux cerner les composantes de ces situations.

▪ **La grande difficulté au terme de la scolarité obligatoire**

Deux types d'information permettent d'approcher la situation des jeunes qui sont en grande difficulté, autour de 16 ans, au moment où ils sortent de « l'école obligatoire » : d'une part, des informations sur les compétences dites « de base » considérées comme acquises ou non acquises à ce stade, c'est-à-dire les compétences considérées comme les clefs de l'accès au savoir ou les conditions d'une poursuite d'études au-delà du premier cycle secondaire ; d'autre part, des informations sur les élèves qui sortent du système éducatif sans diplôme (ou « sans qualification »), c'est-à-dire ceux pour lesquels l'insertion dans la société va se révéler extrêmement difficile. Bien évidemment, les deux approches ne se recouvrent qu'en partie. Par exemple, des élèves de SEGPA quittent le collège avec des compétences très éloignées des attentes définies dans le socle commun, mais peuvent accéder à une qualification de niveau V. À l'inverse, des élèves obtiennent jusqu'à la classe de troisième des résultats acceptables mais abandonnent leurs études et sortent sans aucun diplôme. Le croisement des deux regards est donc indispensable.

Une première donnée doit être prise en compte : plus d'un jeune sur dix peut être considéré comme en grande difficulté en lecture au terme de la scolarité obligatoire. Sur près de 750 000 jeunes ayant participé aux *journées défense et citoyenneté* en 2012, 10 % rencontrent des « difficultés sévères » ou n'ont acquis que de « très faibles capacités » en lecture.

Répartition des jeunes de 17 ans (et plus) en fonction des compétences en lecture⁴³



Il faut ajouter que seulement, quatre sur cinq sont considérés comme des « lecteurs efficaces » et donc possèdent le niveau pour poursuivre les études vers un baccalauréat et/ou vers l'insertion professionnelle. Certes, n'est en jeu qu'une compétence, mais chacun mesure à quel point celle-ci est sollicitée dans l'ensemble des disciplines de l'enseignement secondaire : l'inspection générale a pu constater de classe en classe à quel point l'absence de compréhension des consignes écrites ou des documents supports pouvait générer l'échec dans tous les domaines.

Si certains troubles graves (par exemple, faibles possibilités cognitives) ou certaines situations sociales (arrivée récente de jeunes non scolarisés antérieurement) ne peuvent que conduire à de grandes difficultés dans l'accès à la lecture, ils ne sauraient expliquer un tel taux.

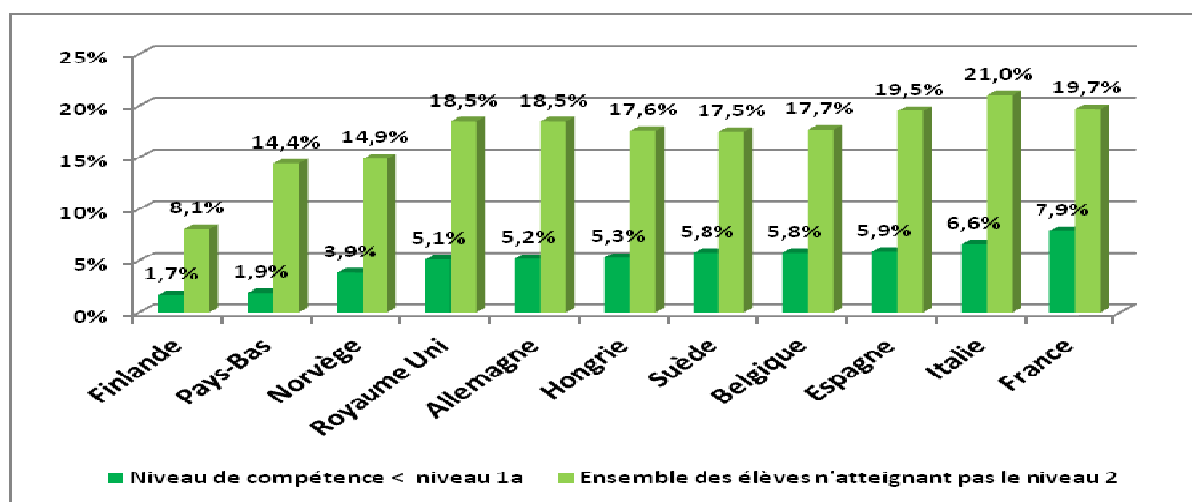
L'enquête PISA⁴⁴ permet de mettre en perspective cette première approche en la resituant par rapport aux autres systèmes éducatifs. **Le pourcentage d'élèves de 15 ans en grande difficulté du point de vue de la compréhension de l'écrit se révèle plus important, voire nettement plus important, en France que dans la plupart des pays voisins**, y compris dans des pays qui, globalement, ont un résultat inférieur au nôtre. Ce sont en effet près de 8 % des élèves de 15 ans des collèges ou lycées français qui ne parviennent pas « à reconnaître les thèmes principaux et l'objectif d'un texte portant sur un sujet familier » et donc se situent

⁴³ Jeunes ayant participé aux journées défense et citoyenneté 2012, soit près de 750 000 jeunes. On rappellera que sont organisés, à l'occasion de ces journées, des tests systématiques destinés à évaluer les compétences en lecture avec trois entrées : l'automatisme de la lecture, les connaissances lexicales et le traitement complexe des supports écrits. Cela conduit à distinguer huit profils (1, 2, 3, 4, 5a, 5b, 5c et 5d) que l'on peut regrouper en quatre catégories : « difficultés sévères » (1 et 2), « très faibles capacités » (3 et 4), « lecteurs médiocres » (5a et 5b) et « lecteurs efficaces » (5c et 5d). Les profils 1 à 4 échouent dans le traitement d'un texte complexe ; les jeunes du profil 1 (2,8 %) ne révèlent aucune compétence attendue (peuvent être considérés comme non lecteurs). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2013*, MEN-DEPP.

⁴⁴ Comparaison de quelques pays européens ayant participé à l'enquête PISA réalisée en 2009. Celle-ci, organisée tous les trois ans par l'OCDE, porte sur les compétences des élèves âgés de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Pour ce qui concerne, la compréhension de l'écrit, sept niveaux de compétence sont distingués (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 et 6). Les élèves n'atteignant pas le niveau 2 sont considérés comme ne disposant pas des compétences minimales pour s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. Les données utilisées ici sont prélevées dans *Résultats du Pisa 2009 : savoirs et savoirs faire des élèves* (OCDE, mars 2011).

au-dessous du niveau « 1a » de cette évaluation alors que ceux-ci ne représentent que 5,9 % de l'effectif en Espagne, 5,2 % en Allemagne et 1,7 % en Finlande.

PISA 2009 : part des élèves ayant le niveau le plus faible en lecture (inférieur au niveau 2 de compétence)⁴⁵



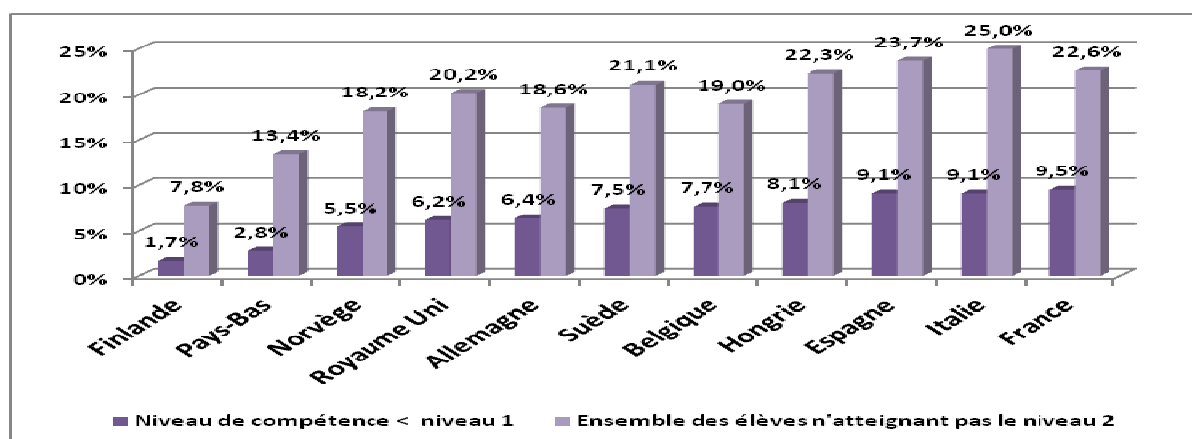
Par ailleurs, **19,7 % des élèves se trouvent sous le niveau 2 considéré comme le minimum « pour affronter les défis de la vie adulte »**. Ce taux est supérieur à celui des pays proches, à l'exception de l'Italie, mais l'écart est moins marqué que pour les élèves rencontrant les plus grandes difficultés.

Les résultats sont analogues en mathématiques⁴⁶ : avec 9,5 % d'élèves n'accédant pas au niveau 1, soit le plus faible niveau de compétence (9,1 % de l'effectif en Espagne, 6,4 % en Allemagne, 1,7 % en Finlande) et un total de 22,6 % en deçà du niveau 2.

⁴⁵ Sont portés sur ce graphique, d'une part (en clair), le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétence, considéré comme le minimum nécessaire (« Être capable d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles »), d'autre part (en foncé), la part de ceux qui parmi ces derniers, rencontrent les plus grandes difficultés et se situent sous le niveau 1a.

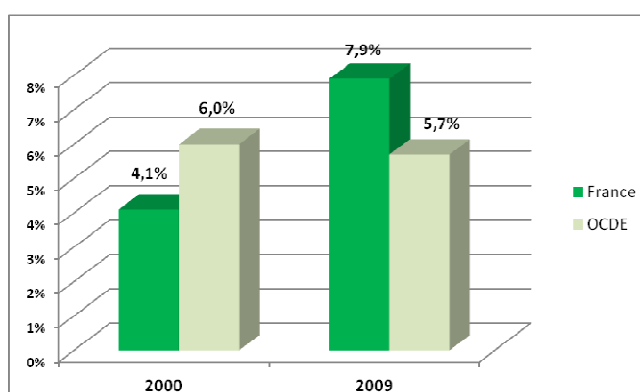
⁴⁶ PISA 2009 Pour ce qui concerne, la culture mathématique, six niveaux de compétence sont distingués (1, 2, 3, 4, 5 et 6). Comme pour la compréhension de l'écrit, les élèves n'atteignant pas le niveau 2 sont considérés comme n'atteignant pas le niveau attendu minimal. Les données utilisées ici sont prélevées dans *Résultats du Pisa 2009 : savoirs et savoirs faire des élèves* (OCDE, mars 2011).

**PISA 2009 : part des élèves ayant le niveau le plus faible en culture mathématique
(inférieur au niveau 2 de compétence)**



Il faut ajouter que les résultats de l'évaluation PISA laissent penser qu'au cours de la dernière décennie la part des élèves de 15 ans ayant le niveau de compétence le plus faible a nettement augmenté en français comme en mathématiques. La place de la France par rapport aux autres pays s'est nettement dégradée sur ce point.

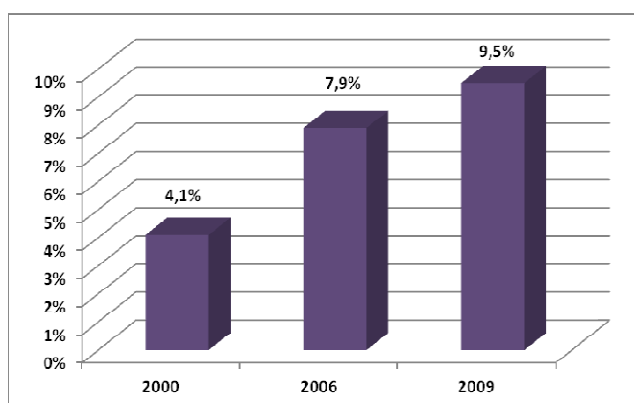
PISA 2000 et 2009 : évolution de la part des élèves ayant les compétences les plus faibles en lecture⁴⁷



On observe même que ce noyau de la plus grande difficulté en mathématiques représente aujourd'hui près du double de ce qu'il était en 2000.

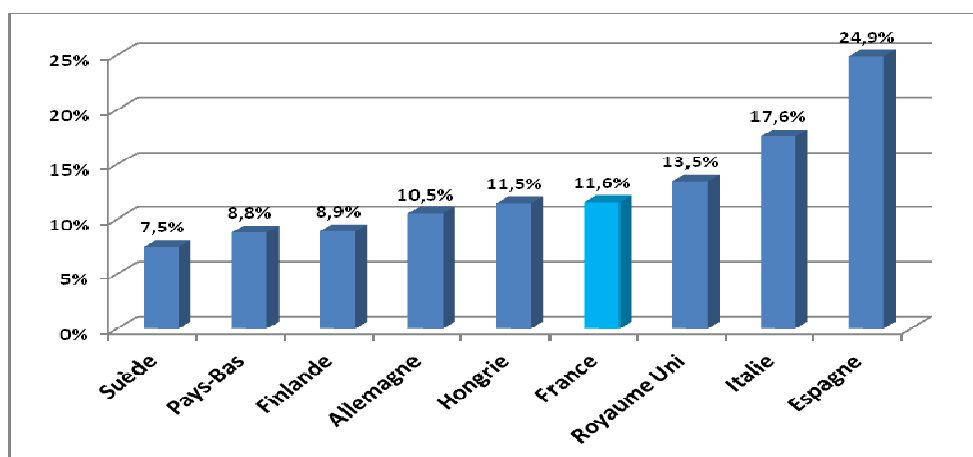
⁴⁷ Il s'agit des élèves qui n'atteignent pas le niveau 1a de l'évaluation de 2009 (correspondant au niveau 1 de l'évaluation conduite en 2000) en compréhension de l'écrit. Les données utilisées ici sont prélevées dans *Résultats du PISA 2009 : savoirs et savoirs faire des élèves* (OCDE, mars 2011).

**PISA 2000-2006-2009 : évolution de la part des élèves français
présentant les compétences les plus faibles en culture mathématique⁴⁸**



L'observation du devenir des élèves au terme de la scolarité obligatoire permet une autre approche de la grande difficulté. Si on examine la situation, en 2011-2012, des jeunes qui avaient alors 16 ans, 23 805 se trouvaient encore en collège avec de deux à quatre ans de retard, 8 596 étaient scolarisés en EREA ou SEGPA et 58 493 (7,3 %) étaient recensés comme sortis de formation. On peut donc parler, pour cette part de 11,4 % de la population de 16 ans, d'une situation « difficile » révélant rupture ou retard⁴⁹. L'examen de l'ensemble des sorties du système éducatif relève que **9 % quittent la formation sans aucun diplôme** (moyenne de 2009 à 2011) et 7 % avec seulement le brevet. En partant des critères retenus au niveau européen, **les sorties précoces sont estimées à 11,6 %**. Elles situent néanmoins la France dans une position plus favorable que la moyenne européenne qui est de 12,8 %.

Sorties précoces de formation (Eurostat 2012)⁵⁰



⁴⁸ Il s'agit des élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 de compétence. Les données utilisées ici sont prélevées dans *Résultats du PISA 2009 : savoirs et savoirs faire des élèves* (OCDE, mars 2011).

⁴⁹ Situation de 804 043 jeunes. L'apprentissage est pris en compte. L'estimation des élèves sortis doit bien sûr être examinée avec la plus grande prudence. Il faut ajouter que 372 élèves sont déjà dans le post-bac. Données issues de RERS 2013, déjà cité.

⁵⁰ Proportion de jeunes de 18 à 24 ans qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières années et qui n'ont pas terminé avec succès le second cycle d'enseignement secondaire. Données Eurostat, reprises dans RERS 2013.

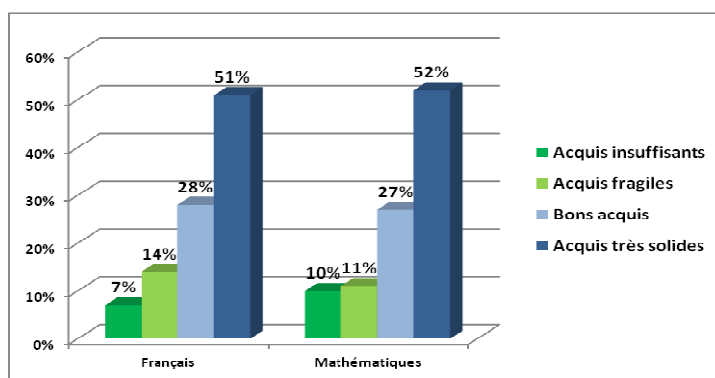
Les quelques données rapportées ici traduisent des points de vue différents sur la grande difficulté. L'insuffisance des acquis et les obstacles rencontrés dans la poursuite du parcours scolaire ne concernent pas exactement les mêmes élèves. S'il y a un lien évident entre ces deux dimensions, il n'y a pas pour autant un lien de présupposition. On relève par exemple que les élèves suédois qui ont des résultats relativement moyens à l'évaluation PISA n'ont par ailleurs qu'un faible taux de sortie précoce.

▪ La grande difficulté au fil de la scolarité

Les informations disponibles sur les élèves en situation de grande difficulté à un moment ou un autre de leur parcours sont plus rares et elles ne peuvent être utilisées qu'avec la plus grande prudence. Elles reposent avant tout sur **les évaluations, exhaustives ou sur échantillon, des « acquis » des élèves** réalisées à certaines étapes. Elles portent donc essentiellement sur les compétences observées au terme d'un cycle et permettent, entre autres, de repérer les élèves les plus éloignés du niveau attendu pour le champ considéré.

Ainsi, aucun élément pertinent et fiable ne permet de quantifier cette population avant la fin du cycle 2, c'est-à-dire avant la fin de la période réservée aux apprentissages dits « fondamentaux ». On peut seulement se référer aux résultats récemment publiés par la DEPP sur les acquis des élèves à l'entrée du CP qui mettent en évidence, par delà une amélioration globale des performances observées depuis 1997, une réduction du pourcentage des élèves se situant au niveau le plus faible (3 % au lieu de 10 %) ⁵¹. Seule, l'évaluation en CE1 identifiait, en deçà d'un certain taux d'échec, des élèves « n'ayant pas les acquis suffisants » et donc déjà très éloignés des attentes du cycle. Là encore, il s'agit d'un seuil qui reste relatif à une attente et à un degré d'exigence ⁵². Ainsi, ce sont **7 % des élèves en français et 10 % des élèves en mathématiques** qui étaient alors considérés comme rencontrant des difficultés particulières.

Répartition des élèves en fonction des résultats en français et en mathématiques relevés à l'évaluation nationale réalisée en CE1 en 2011 ⁵³



On relèvera aussi que 21 % des élèves, dans les deux domaines se situent au dessous du niveau attendu et donc dans une zone de « fragilité » qui, sans réponse appropriée, peut préfigurer des difficultés ultérieures. Toutefois, cette évaluation, qui n'a donné lieu à des

⁵¹ Ces observations résultent de la mise en place d'un panel d'élèves de CP en 2011, comparable à celui qui avait été défini en 1997 au même niveau. Des épreuves d'évaluation comparables ont été conduites en pré-lecture, écriture et numération (note d'information n° 13-19 publiée en septembre 2013 par la DEPP).

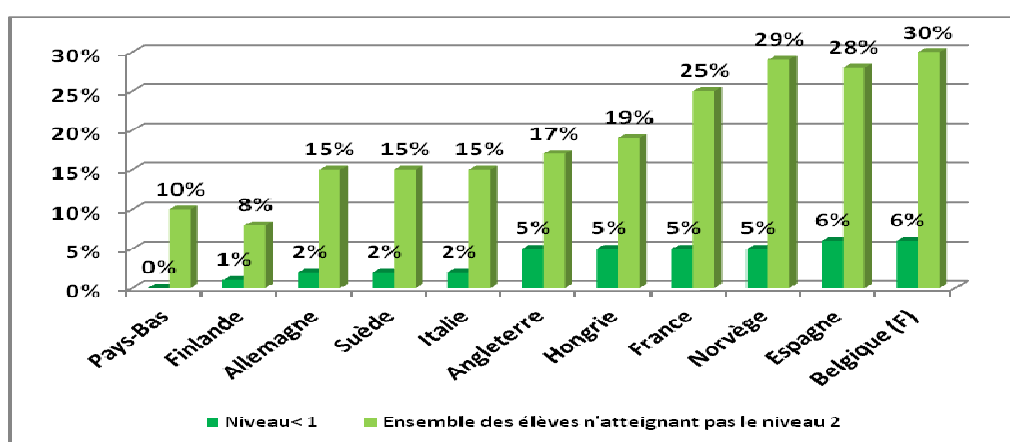
⁵² Ces évaluations ont été construites en fonction des programmes de 2008 en français et en mathématiques.

⁵³ Résultats publiés par la DGESCO en 2011 (repris sur des fichiers d'archives).

remontées systématiques que pendant trois ans et a fait l'objet de réajustements d'une année sur l'autre, doit être interprétée avec prudence, en particulier pour des comparaisons diachroniques.

L'évaluation « PIRLS »⁵⁴, fournit les premiers éléments comparatifs en situant les compétences en lecture des élèves de CM1 par rapport à celles des élèves des autres pays en quatrième année d'enseignement primaire. Parmi les indications fournies, elle met en évidence qu'en France, comme dans la moyenne des systèmes éducatifs concernés, **5 % des élèves n'ont atteint aucune des compétences visées à ce stade** alors que ce taux se situe à 2 % en Allemagne, en Suède ou en Italie (élèves n'ayant pas atteint le niveau 1). De même, le quart des élèves n'atteint pas le niveau 2 que l'on peut sans doute considérer comme un niveau minimum de référence dans une échelle analogue à celle de PISA.

PIRLS 2011 : part des élèves de CM1 ayant le niveau le plus faible en lecture



Plusieurs dispositifs visent à évaluer les acquis des élèves en CM2, donc à la fin de la scolarité primaire. Parmi ceux-ci, l'évaluation nationale, pour l'année 2011, présente une distribution analogue à celle du CE1 avec 7 % d'élèves présentant des acquis insuffisants en français et 10 % en mathématiques.

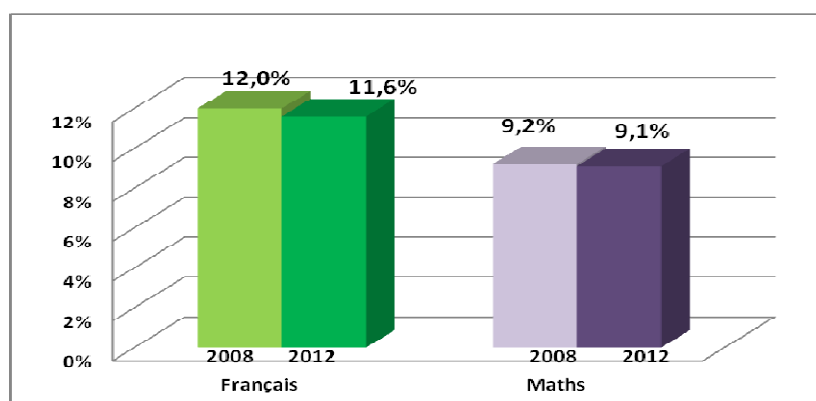
Un autre dispositif, mis en place pour évaluer sur échantillon, la « maîtrise des compétences de base » en CM2 et en troisième, donc aux paliers 2 et 3 du socle commun (en français et en mathématiques)⁵⁵, met en évidence que 12 % des élèves en français et 9 % en mathématiques ne maîtrisent pas les compétences de base attendues à la fin du CM2. Il faut relever que cette proportion est relativement stable depuis cinq ans⁵⁶.

⁵⁴ L'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) porte sur les compétences en lecture des élèves en quatrième année de scolarité élémentaire (en France, le CM1). Le niveau 1 est considéré comme le plus bas niveau (atteint par 95 % des élèves des pays engagés dans l'évaluation). Les données utilisées ici sont prélevées dans *PIRLS 2011 : International Results in Reading* (TIMSS & PIRLS, International Study Center, Boston College ; 2012).

⁵⁵ Cette évaluation annuelle, organisée depuis 2007, est réalisée sur un échantillon de 8 000 élèves de CM2 et 8 000 élèves de troisième, en référence aux programmes et aux compétences du socle. Résultats publiés par la DEPP (entre autres, RERS 2012, déjà cité).

⁵⁶ Compte tenu de l'intervalle de confiance annoncé qui est de 1,4 %.

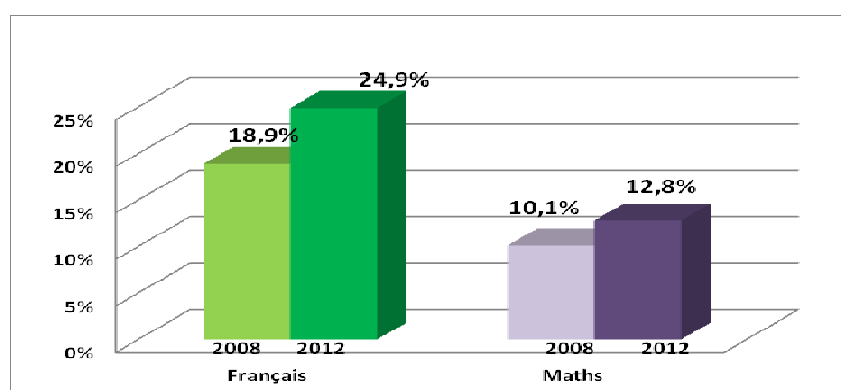
Part des élèves de CM2 ne maîtrisant pas les compétences de base (2008-2012)



Cette stabilisation de la proportion des élèves les plus en difficultés à la fin du primaire semble confirmée par la plupart des évaluations : par exemple, le groupe de ceux qui n'atteignent pas le niveau 1 de l'évaluation PIRLS reste stable autour de 5 % depuis 2001. On peut également relever, avec le dispositif CEDRE (*cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon*), une légère amélioration en compréhension de l'écrit entre 2003 et 2009.⁵⁷

À l'inverse, la part des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en troisième a sensiblement augmenté entre 2008 et 2011.

Part des élèves de troisième ne maîtrisant pas les compétences de base (évolution)⁵⁸



Enfin, le dispositif CEDRE déjà cité, confirme le recul observé en troisième et déjà mis en évidence par PISA. L'ensemble de ces constats laisse penser que **c'est au niveau du collège que la dégradation des résultats a été la plus marquée au cours des dernières années.**

▪ Un constat : la répartition territoriale de la grande difficulté est loin d'être homogène

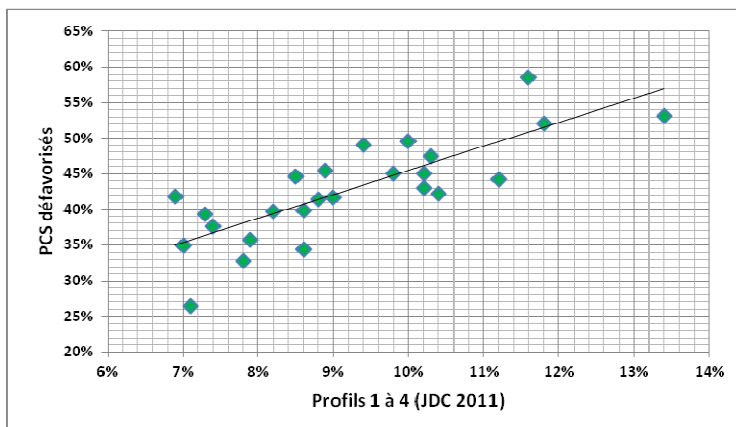
Ainsi, le pourcentage de jeunes présentant des difficultés sévères en lecture varie en France métropolitaine de 2,3 % (Paris) à 5,5 % (Amiens) et, si l'on prend en compte l'ensemble des

⁵⁷ Résultats publiés par la DEPP (accessibles dans *L'État de l'école 2011* ou RERS 2011) - Échantillon de 6 000 élèves de CM2.

⁵⁸ Cette évaluation annuelle, organisée depuis 2007, est réalisée sur un échantillon de 8 000 élèves de CM2 et 8 000 élèves de troisième, en référence aux programmes et aux compétences du socle. Résultats publiés par la DEPP (entre autres, RERS 2012, déjà cité).

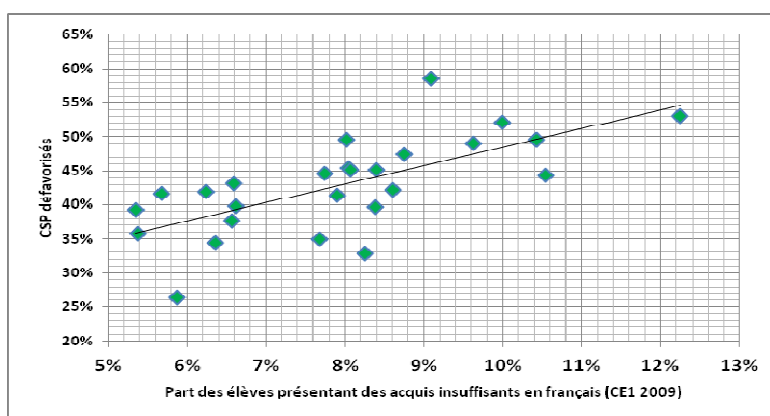
lecteurs « en difficulté » (profils 1 à 4 des journées « défense citoyenneté »⁵⁹) de 5,5 % (Paris) à 13,3 % (Amiens).

Distribution des académies en fonction des difficultés en lecture constatées chez les jeunes de 17 ans (et plus) et du pourcentage de catégories socioprofessionnelles défavorisées (taux de corrélation : 0,80)⁶⁰



De telles corrélations peuvent être établies dès le début de la scolarité, mais de manière moins significative, par exemple, à partir des résultats de l'évaluation nationale réalisée en 2009 au niveau du CE1.

Distribution des académies en fonction des difficultés relevées en français à l'évaluation conduite en CE1 en 2009 et du pourcentage de catégories socioprofessionnelles défavorisées (taux de corrélation : 0,69)⁶¹



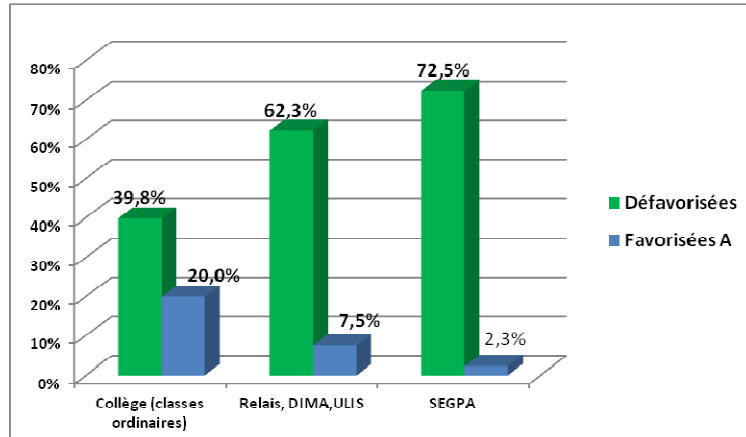
Toutes les données sur la population accueillie dans des structures spécifiques confirment la surreprésentation des catégories les plus défavorisées. En SEGPA, par exemple, plus de sept élèves sur dix sont issus de milieux défavorisés, soit près du double de ce que l'on relève en classe ordinaire du premier cycle. À l'inverse, la présence des élèves les plus favorisés y est presque dix fois plus faible.

⁵⁹ Journées défense et citoyenneté 2012 : les profils 1 à 4 regroupent les jeunes présentant des « difficultés sévères » (1 et 2) et ceux qui manifestent de « très faibles capacités » (3 et 4) - RERS 2013 déjà cité.

⁶⁰ Journées défense et citoyenneté 2011 : les profils 1 à 4 regroupent les jeunes présentant des « difficultés sévères » (1 et 2) et ceux qui manifestent de « très faibles capacités » (3 et 4) - RERS 2012 déjà cité. PCS défavorisés relevés dans le bilan de rentrée 2012 (premier degré) diffusé par la DGESCO.

⁶¹ Graphique construit à partir des résultats détaillés de l'évaluation des élèves de CE1 conduite en juin 2009 (données DGESCO non publiées).

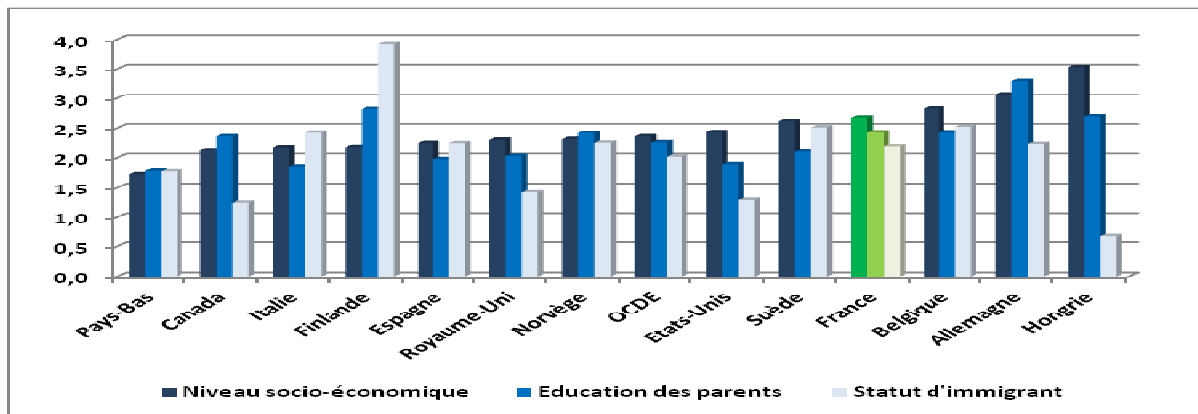
Part des catégories sociales « défavorisées » et « favorisées A » dans les dispositifs accueillant des élèves en grande difficulté⁶²



On peut aussi observer que la part des catégories défavorisées reste de 65,7 % en CAP (4,2 % pour les catégories favorisées A) où poursuivent leurs études beaucoup de ceux qui sont accueillis dans ces dispositifs.

L'étude réalisée à partir de l'évaluation PISA 2009 montre nettement que **la France fait partie des pays pour lesquels les facteurs familiaux et sociaux pèsent le plus lourdement**, qu'il s'agisse de la catégorie sociale, du niveau d'études des parents, du statut d'immigré.

Risque d'obtenir un résultat insuffisant pour une population de niveau socio-économique défavorisé, pour des élèves dont les parents ont un faible niveau d'éducation ou pour des élèves ayant un statut d'immigrant (PISA 2009 - lecture)⁶³



⁶² Données issues de RERS 2012 déjà cité.

⁶³ Graphique produit à partir des données issues de *PISA 2009 Results : Volume II, Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OCDE, Paris (2010). Il s'agit du risque d'obtenir un résultat inférieur au niveau 2 de l'échelle (voir plus haut) pour chacune des populations considérées.

1.2.2. *Que sait-on des élèves en grande difficulté ?*

Au cours de la mission, une question a été souvent posée : « que savez-vous d’eux, de leur cadre de vie et de leur itinéraire ? »⁶⁴ L’inspection générale ne s’est jamais heurtée à un refus d’évoquer les difficultés et le contexte de vie des élèves. La presque totalité des personnes rencontrées s’exprime facilement sur des situations de souffrance, d’échec ou de décrochage. En revanche, beaucoup d’enseignants n’ont que peu d’informations sur l’itinéraire des élèves qu’ils considèrent « en grande difficulté ». Ce constat doit néanmoins être nuancé : les maîtres et les directeurs du primaire, dans leur grande majorité, savent beaucoup de choses de l’itinéraire de chaque élève **dans leur école**, si eux-mêmes y travaillent depuis plusieurs années. À l’inverse, ils ne savent rien (ou presque rien) de l’élève qui a changé d’école. En dehors de certaines situations de handicap (suivies par un « enseignant référent »), le propos le plus courant est « *je ne sais pas, il arrive d’une autre école...* », y compris pour la maternelle lorsque la grande section n’est pas dans le groupe scolaire. **C’est en collège que les enseignants ont semblé les plus mal informés.** En dehors des SEGPA, les professeurs interrogés n’ont pas connaissance du déroulement de la scolarité avant l’année précédente ou dans l’établissement antérieur (en cas de déménagement ou d’exclusion). Ce qui s’est passé en primaire est très mal connu et dans tous les cas n’est pas transmis au-delà des professeurs de sixième participant activement aux opérations de « liaison ». Si un suivi est parfois installé pendant les quatre années du collège⁶⁵, l’inspection générale n’a pas pu disposer d’itinéraires complets et précis de la maternelle à la troisième. D’une manière générale, **l’information « ne passe pas », ou passe mal, quand l’élève change de lieu de formation.**

Le premier constat est celui de **la très grande diversité des situations** rencontrées ou décrites. Le profil scolaire, le contexte de vie ou l’itinéraire (d’après ce que l’on peut en percevoir) de chacun d’eux sont spécifiques et ne pourraient se résumer à travers un portrait type. **Chacun a sa complexité.** Pourtant, quels que soient l’âge des élèves, le niveau ou le mode de scolarisation, certaines caractéristiques traversent l’hétérogénéité de la population scolaire en grande difficulté.

- **Le domaine dans lequel la grande difficulté est le plus souvent située est le champ de la maîtrise de la langue**

Rares sont les cas où les compétences liées à la communication écrite (et parfois orale) ne sont pas évoquées. Dans les propos des enseignants ou d’après les documents consultés, lorsque des précisions sont données sur les disciplines concernées, le français est cité neuf fois sur dix. Ce n’est que dans dix pour cent des cas que les obstacles rencontrés dans les apprentissages mathématiques sont présentés comme prépondérants sans que soit mentionnée une difficulté liée à la langue écrite ou orale. Aucun autre domaine n’est précisé comme révélateur de la grande difficulté. Les observations accomplies directement dans les classes et l’examen des cahiers et des autres travaux confirment ce constat général. La plupart des

⁶⁴ Des informations ont pu ainsi être recueillies sur plus d’une centaine d’élèves considérés par leurs enseignants comme « en grande difficulté » à l’école ou au collège. Elles n’ont évidemment aucune prétention statistique. Bien évidemment, les exemples rassemblés ont été traités en respectant l’anonymat des élèves.

⁶⁵ Tel collège a établi un tableau retraçant, mais de manière schématique, la scolarité sur quatre ans des élèves entrés en sixième en 2009 ; dans tel autre, situé en réseau ECLAIR, un préfet des études a, parmi ses missions, le suivi des élèves en difficulté.

élèves dits « en grande difficulté » ont du mal à comprendre les consignes écrites ou orales, les propos de l'enseignant ou les textes supports d'apprentissage, quel qu'en soit le champ disciplinaire de référence ; leur vocabulaire est souvent trop restreint ; leurs prises de parole sont généralement brèves et, surtout, peu élaborées ; la phrase complexe, les liens logiques ou la polysémie leur posent problème... Si le degré de difficulté, les contextes et les facteurs explicatifs varient considérablement d'un élève à l'autre, la difficulté à dire et à comprendre, à lire et à écrire est sans doute la première composante des situations observées.

Une attention particulière doit être portée à **la part des élèves allophones**, ou vivant dans un milieu allophone. Ceux-ci sont en effet surreprésentés à l'intérieur de la population en grande difficulté (11 élèves sur 91 situations examinées sur ce critère)⁶⁶, y compris parmi les élèves de SEGPA. La non-maîtrise de la langue française par des élèves arrivés en cours de scolarité et/ou dont la famille parle au quotidien une autre langue conduit à des situations de difficulté parfois durables. Si certains élèves surmontent rapidement l'obstacle de la langue et, après une ou deux années transitoires, progressent très normalement, voire obtiennent d'excellents résultats en faisant de leur bilinguisme un véritable atout, d'autres tardent à accéder à la langue de l'école et restent privés de l'accès au savoir. Certes, d'autres facteurs (sociaux, culturels, affectifs, etc.) peuvent peser lourdement sur le devenir de l'enfant ou de l'adolescent allophone, mais, dans tous les cas, l'écart linguistique et la non-compréhension de ce qui se joue dans la classe conduisent inéluctablement à l'échec des apprentissages. Trop souvent, les équipes pédagogiques considèrent que l'accompagnement d'un dispositif adapté (UPE2A)⁶⁷, pendant quelques mois, et « l'immersion » dans la classe suffisent à régler le problème alors que celui-ci peut nécessiter une prise en charge plus massive et un soutien dans la durée. **La non-francophonie, mal assumée et « mal traitée », constitue indiscutablement une composante possible de la grande difficulté.** Les observations conduites en Guyane et à Mayotte démontrent, si besoin est, l'impact de ce facteur sur des résultats scolaires sans équivalent en métropole⁶⁸.

▪ **La situation sociale et, plus précisément, familiale apparaît déterminante**

Dans la plupart des cas rencontrés (au moins six ou sept élèves sur dix parmi ceux pour lesquels l'information était disponible⁶⁹), le contexte de vie pèse fortement. Si les indicateurs socio-économiques mettent clairement en évidence la forte prépondérance des CSP défavorisées, les inspecteurs généraux ont néanmoins été surpris par la proportion, parmi les élèves rencontrés, de ceux qui vivent dans des conditions douloureuses et parfois d'une

⁶⁶ Les situations relevées outre-mer ne sont pas prises en compte dans ces chiffres. Voir ci-dessous.

⁶⁷ Les *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) se substituent aux dispositifs antérieurs (classes d'initiation, classes d'accueil, etc.) dans le cadre défini par la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012.

⁶⁸ Par exemple, le rapport réalisé, en août 2011, par l'inspection générale de l'éducation nationale sur *La situation scolaire dans l'ouest guyanais* tentait de mettre en évidence le poids du facteur linguistique dans l'échec constaté des élèves de ce secteur qui, par exemple, pour 80% d'entre eux, révélaient des acquis insuffisants en français comme en mathématiques à l'évaluation nationale conduite en CM2 cette année là. Le rédacteur écrivait alors : « *La première difficulté est purement linguistique : les élèves n'accèdent pas au sens. Ils « n'entendent pas » ce qui est dit, ils ne lisent pas ce qui est écrit. La langue française, celle de l'école, leur est étrangère et, à partir de là, le contenu des enseignements est inaccessible* ».

⁶⁹ L'inspection générale n'a pas estimé possible de faire une enquête systématique sur les données personnelles et familiales. En revanche, elle a recueilli de nombreux témoignages qui font état de situations douloureuses et d'une extrême gravité.

extrême gravité. La violence subie, le dénuement, le manque de soins, le refus des aides ou le sentiment d'abandon reviennent souvent dans les tableaux dressés par les enseignants et en particulier par ceux qui ont la responsabilité de dispositifs ou d'aides spécialisées. S'il faut se garder de l'anecdote, on se doit de relever, parmi les élèves identifiés comme « en grande difficulté », la part significative de ceux qui appartiennent à des familles monoparentales (souvent, père absent et mère seule pour élever plusieurs enfants), la situation de ceux qui font l'objet de mesures sociales ou judiciaires ou encore le nombre d'hébergements en famille d'accueil ou en foyer (jusqu'à trois dans une même classe de SEGPA visitée). Ces contextes ne peuvent être sans effet sur la scolarité des élèves concernés. Sont souvent évoquées :

- **l'indisponibilité pour les apprentissages** : les élèves entrent à l'école ou au collège porteurs de leur vécu familial et personnel ; beaucoup n'ont ni l'envie ni même la possibilité de se mettre au travail ; ce qu'ils vivent est trop fort, trop prégnant pour qu'ils puissent adhérer à la classe et se concentrer sur leur projet et leurs tâches d'élève ; certains arrivent fatigués et en retard, parfois sans matériel, sans livre ni cahier ;
- **l'impossibilité de tout travail personnel** : nombreux sont ceux qui n'ont pas de lieu pour apprendre, lire, réviser et qui ne sont ni aidés, ni encouragés pour cela ; et puis, il y a ceux qui doivent prendre en charge les tâches ménagères, s'occuper de la fratrie ;
- **la distance entre la famille et l'école** : dans ces situations, les parents ne viennent pas volontiers à l'école ; certains manifestent une défiance, voire une hostilité ; d'autres rejettent toutes les décisions et propositions qui émanent des enseignants ;
- **la discontinuité du parcours** : certains élèves vivent des déménagements fréquents, des changements de situation ou d'établissement et sont parfois conduits à des scolarités intermittentes, et souvent glissent vers un absentéisme subi ou volontaire.

D'une manière générale, l'écart entre l'école et la réalité vécue par l'enfant ou l'adolescent dans sa famille revient de manière répétitive dans le propos de l'ensemble des professionnels entendus. Bien sûr, ce tableau doit être nuancé : les inspecteurs généraux ont aussi rencontré des parents mobilisés, présents dans la vie de l'école ou du collège et soucieux de coopérer dans la recherche de solutions pour leur enfant. Ce qui doit être souligné c'est le caractère majoritaire des contextes sociaux sensibles et l'exceptionnelle gravité d'un nombre significatif de situations.

▪ **Les problèmes de comportement sont souvent cités**

Lorsqu'il est demandé aux enseignants de préciser la nature des difficultés rencontrées. Dans un cas sur deux⁷⁰, figure un élément qui place le comportement (ou « l'attitude ») parmi les principaux domaines de difficulté. S'il reste souvent un aspect particulier d'un tableau complexe dans lequel les difficultés proprement scolaires sont au centre de la situation, il est présenté comme le principal obstacle aux apprentissages pour une vingtaine d'élèves observés

⁷⁰ Soit 39 sur les 74 cas pour lesquels, les informations recueillies sont suffisamment détaillées sur la situation de grande difficulté.

ou évoqués.⁷¹ Certains d'entre eux, décrits comme « opposants », « perturbateurs » ou « agités », sont reconnus comme ayant de « réelles possibilités », des « aptitudes », une « capacité à progresser », etc. La forme et le degré de ces difficultés, et surtout les descriptions qui sont rapportées, varient considérablement depuis des situations de violence (« troubles du comportement », « crise », « tendance suicidaire », « insulte et frappe », « non maîtrisable », etc.), jusqu'à des attitudes plus passives (« refuse de travailler », « transparente », « ne dit rien », « timide et en souffrance », etc.). Ils sont nombreux à bénéficier de soins, d'un suivi psychologique (par exemple dans un centre médico-psychologique) ou d'une rééducation. Certains ont fait l'objet de saisine de la CDAPH⁷² et disposent d'un projet personnalisé de scolarisation. Le passage par un ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique) a été évoqué plusieurs fois.

Par-delà cette diversité, reviennent souvent dans les descriptions, **le manque de motivation des élèves concernés et leur difficulté à se concentrer sur les tâches qui leur sont proposées**. Quel que soit leur âge, ils n'adhèrent pas, ou adhèrent avec réticence, aux objectifs de l'école, au statut d'élève et aux contraintes qui en résultent. Certains expriment leur refus de participer aux activités par l'agressivité ou l'agitation, d'autres se taisent mais « ne font pas » ou abandonnent rapidement. De même, nombreux sont les enfants ou adolescents observés pour lesquels sont relevés **des besoins « affectifs » importants, des besoins de « mise en confiance », de « valorisation » et de « relation positive avec l'adulte »**. Ils sollicitent l'enseignant et demandent sa présence, son aide et ses encouragements.

Il faut se garder cependant de toute assimilation : il n'y a que peu de points communs entre certains cas pathologiques et les réactions variées d'élèves placés en situation d'échec dans des apprentissages dont ils ne comprennent pas le sens. Dans la population observée et dans les témoignages recueillis, le comportement est plus un facteur de diversité que d'homogénéité. Enfin, on rencontre aussi des élèves « scolaires », « appliqués », « intéressés » et même, « persévérants », « très motivés » et « volontaires », et pourtant dits « en grande difficulté » (y compris en SEGPA...).

- **Une part importante des élèves présentés comme en grande difficulté est par ailleurs reconnue comme « en situation de handicap »**

Parmi les élèves sur lesquels des informations ont pu être rassemblées, un sur quatre est, ou a été à un moment de son parcours, considéré comme « handicapé »⁷³. Certains n'ont fait l'objet que tardivement d'une saisine de la MDPH (*maison départementales des personnes handicapées*), par exemple vers l'âge de neuf ou dix ans ; d'autres, y compris parmi d'anciens élèves de CLIS, sont sortis de ce statut d'élève handicapé au cours de leur scolarité en collègue (fréquemment en SEGPA).

⁷¹ Là encore sur 74 situations.

⁷² Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

⁷³ Ont été pris en compte les élèves ayant fait l'objet d'une décision de la CDAPH à un moment de leur scolarité et ceux pour lesquels une démarche auprès de la MDPH est en cours (24 situations sur 100 cas exploités). Cette estimation constitue un minimum puisque manquent des beaucoup d'informations (en particulier sur des refus d'orientation, ou des « sorties du handicap »).

Ce taux important de situations de handicap parmi les élèves en grande difficulté n'est évidemment pas une anomalie. Si certains jeunes déficients sensoriels ou porteurs de troubles physiques peuvent surmonter les conséquences de leur handicap et parvenir à une belle réussite scolaire et universitaire, la majorité des situations de handicap est, par elle-même, génératrice de difficultés scolaires « profondes et durables ». Il n'y a sans doute pas de présupposition réciproque entre les deux situations, néanmoins il faut prendre acte du fait qu'une partie de la population scolaire est à la fois dans le champ du handicap et dans celui de la grande difficulté.

L'écart entre l'élève « en grande difficulté » reconnu handicapé et celui qui ne l'est pas est parfois très faible. L'observation de certaines classes de SEGPA a souvent conduit à constater que les élèves qui peinent le plus dans les apprentissages ne sont pas toujours ceux qui ont fait l'objet, à un moment ou à un autre, d'une mesure de la CDAPH. **De très nombreux élèves ont des profils qui les situent autour de la limite du handicap (dans la zone « d'indécision »).** Cela est vrai pour les élèves porteurs de troubles légers des fonctions cognitives⁷⁴, mais aussi pour tous ceux qui sont affectés de troubles des apprentissages. Il faut rappeler le constat dressé par les inspections générales dans de récents rapports qui mettaient en évidence l'hétérogénéité des décisions d'une CDAPH à l'autre⁷⁵. Selon le département, la part des élèves reconnus handicapés (premier et second degré) varie de 1,11 % à 3,01 %⁷⁶. Les enquêtes réalisées confirment que pour une très grande partie, cette différence porte sur une population d'élèves rencontrant des difficultés scolaires plus ou moins lourdes. D'une manière générale, les déficiences physiques et sensorielles, les troubles sévères des fonctions cognitives, les polyhandicaps ou les troubles envahissants du développement sont, très tôt, pris en compte et suscitent des mesures appropriées sur l'ensemble du territoire. En revanche, ce qui est plus variable, c'est la prise en compte au titre du handicap de difficultés révélées plus tardivement à l'école et, souvent, par l'école. Faut-il rappeler que près de la moitié des situations de handicap sont identifiées chez des élèves de plus de six ans ? Pour beaucoup, c'est la difficulté scolaire qui est le point de départ de la démarche de signalement. D'une certaine façon, la reconnaissance du handicap et, de manière évidente, les aides et accompagnements qui lui sont associés, font partie des réponses à la grande difficulté⁷⁷.

- **Deux sur trois élèves en situation de grande difficulté sont des garçons**

C'est le cas de 65 sur 100 situations observées. À l'échelle nationale, ils représentent 62 % des élèves de SEGPA, 66 % des élèves du second degré en situation de handicap et 68 % de ceux du primaire dans la même situation ou encore 75 % des jeunes accueillis dans des dispositifs relais, 58 % des sorties précoces du système éducatif, 57 % de ceux qui sont « en retard » en sixième et 60 % de ceux qui ont deux ans de retard à ce même niveau. De même, les taux constatés aux diverses évaluations des compétences acquises à la sortie de la scolarité

⁷⁴ Sans réveiller un débat sur l'utilisation des tests psychométriques et du quotient intellectuel, il faut rappeler à quel point est relative et arbitraire toute décision conduisant à fixer un seuil au delà duquel on considérera que l'on est en présence d'un trouble constitutif d'une situation de handicap.

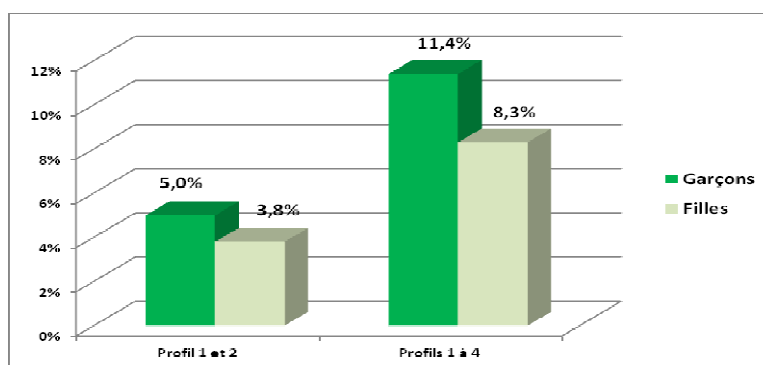
⁷⁵ *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale* (juillet 2012) et *L'accompagnement des élèves en situation de handicap. Les prescriptions : état des lieux – propositions* (décembre 2012).

⁷⁶ Taux calculés à partir de données fournies par la DEPP pour l'année 2011-2012, hors établissements sanitaires et médico-sociaux, (données non publiées).

⁷⁷ Ce point sera repris plus loin.

obligatoire témoignent de répartitions analogues, par exemple pour les évaluations réalisées au cours des journées « défense et citoyenneté ».

Répartition des situations de difficultés en lecture parmi les garçons et les filles de 17 ans (et plus)⁷⁸



Cet écart est particulièrement significatif pour les résultats de PISA en 2009 dans le domaine de la lecture⁷⁹ : 11,5 % des garçons ont des résultats très faibles (inférieurs au niveau 1a) contre 4,6 % des filles. Cet écart peut également être observé dans les autres pays (la France est proche de la moyenne sur ce point), mais il s'est amplifié entre 2000 et 2009.

▪ Dans leur grande majorité, ils ont été scolarisés depuis la petite section

Ce n'est pas le défaut de scolarisation qui peut expliquer l'origine des obstacles rencontrés. À l'exception de quelques situations de l'outre-mer⁸⁰ et des arrivées de l'extérieur, les élèves qui sont considérés comme « en grande difficulté » ont bénéficié d'un parcours à peu près complet de la petite section jusqu'à leur sortie du collège, même si celle-ci est parfois prématurée.

Beaucoup de difficultés ont été repérées dès la maternelle. Des situations de handicap mais aussi des comportements inquiétants ou des retards dans l'acquisition du langage sont identifiés et signalés. Très rares sont les cas où un élève est considéré comme « en grande difficulté » en sixième sans qu'aucune forme d'aide n'ait été apportée antérieurement. Bien au contraire, de nombreux exemples d'enfants qui ont cumulé jusqu'au CM2 toutes les aides possibles ont été relevés : aide personnalisée, stages de remise à niveau, accompagnement éducatif, RASED, voire CMP ou CMPP, etc.⁸¹ Certains ont bénéficié de l'intervention d'un orthophoniste pendant plusieurs années.

⁷⁸ Journées défense et citoyenneté 2012 : les profils 1 à 4 regroupent les jeunes présentant des « difficultés sévères » (1 et 2) et ceux qui manifestent de « très faibles capacités » (3 et 4). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2013* (RERS 2013) déjà cité.

⁷⁹ Les données utilisées ici sont prélevées dans *Résultats du Pisa 2009 : savoirs et savoir-faire des élèves* (OCDE, mars 2011).

⁸⁰ Par exemple, à Mayotte et en Guyane, de nombreux cas de non-scolarisation ou de scolarisation tardive ont été relevés. On peut se reporter aux rapports déjà cités.

⁸¹ Tout cela fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans la partie suivante.

- **Enfin, la plupart des collégiens présentés comme en grande difficulté ont une année de retard**

C'est le cas de neuf sur dix parmi les exemples recueillis. Il s'agit, en général, de la conséquence d'un maintien dans l'un des cycles du primaire, parfois dès la grande section, mais surtout en CP ou CE1. S'ajoutent des redoublements du CM1 ou du CM2 pour des élèves dont l'orientation en SEGPA est envisagée et que l'on maintient dans le cycle 3 avec l'idée, très contestable, que cela constitue une condition de l'admission dans les enseignements adaptés⁸². Au niveau national, 99 % des élèves de SEGPA ont au moins un an de retard, alors que ce taux est de 70 % pour les classes relais⁸³.

2. Quelles réponses ?

2.1. Des principes clairs, mais une constellation de dispositifs

Le traitement de la grande difficulté s'inscrit dans un cadre normatif qui repose sur trois principes simples :

- tous les élèves sont scolarisés dans une école et un collège « uniques » ouverts à la diversité sans relégation ni constitution de filières ;
- seuls, ceux qui sont confrontés aux difficultés les plus graves bénéficient d'un « enseignement « adapté » ;
- pour les autres, des aménagements et des dispositifs complètent les actions conduites dans la classe.

- **Un cadre : l'école et le collège « uniques »**

« Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. [...] Les collèges dispensent un enseignement commun réparti sur quatre niveaux successifs. »⁸⁴

Ce principe, posé par l'article 4 de la loi du 11 juillet 1975, préservé par chaque loi d'orientation et complété par la définition d'un **socle commun de compétences, de connaissances et de culture**⁸⁵, est fermement confirmé par la loi du 8 juillet. Il suffit de citer le rapport annexé :

« Il est donc nécessaire de réaffirmer le principe du collège unique à la fois comme élément clé de l'acquisition, par tous, du socle commun et comme creuset du vivre

⁸² L'inspection générale s'étonne de la persistance de cette pratique ancienne, vestige d'un temps où les élèves étaient placés devant des machines dangereuses dès la quatrième ou la troisième. Si on peut comprendre, à la limite, un maintien pour éviter l'enseignement adapté et réussir une entrée en sixième générale, le prolongement « dans l'attente de la SEGPA » apparaît comme une aberration coûteuse pour l'école et, surtout, pour l'élève.

⁸³ RERS 2012, déjà cité : données 2011-2012.

⁸⁴ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 publiée au journal officiel du 12 juillet 1975. Cet article a été repris et complété par la référence au socle commun dans l'article L332-2 du code de l'éducation.

⁸⁵ Son principe a été posé par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 et repris par l'article 37 de la loi du 8 juillet 2013, déjà citée.

ensemble. [...] Il convient de remettre en cause tout dispositif ou classe d'éviction précoce qui détournerait les élèves de l'objectif de maîtrise du socle et les enfermerait trop tôt dans une filière. »⁸⁶

Tout élève a sa place dans l'école, puis dans le collège de son quartier. Il y est scolarisé, avec sa classe d'âge, dans une division hétérogène. Quels que soient ses besoins particuliers, y compris dans une situation de handicap⁸⁷, c'est d'abord à l'intérieur de cette classe banale qu'ils doivent être pris en compte. La première réponse à la difficulté est donc apportée dans le cours normal des activités et donc repose sur une gestion de classe différenciée. Depuis les premiers textes sur le « soutien » jusqu'à la circulaire de 2009 sur les réseaux d'aides, cette responsabilité première de l'enseignant est fréquemment soulignée :

« Ainsi, le maître est à même de déceler les situations de difficulté dans lesquelles peuvent se trouver tel ou tels élèves au moment où elles se manifestent, et d'y remédier sur le champ en adaptant ses interventions auprès de ces élèves, dans leur contenu, dans le rythme qu'elles imposent comme dans leur tonalité affective, de telle sorte que, compte tenu des difficultés qu'il rencontre, chacun soit confronté aux exigences et reçoive les stimulations les mieux appropriées à son cas ». (Circulaire du 28 mars 1977)⁸⁸

« Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidés par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève ». (Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009)

S'il appartient aux enseignants de trouver des solutions pour adapter les enseignements aux besoins et aux difficultés des élèves, un certain nombre de dispositifs et de leviers viennent compléter l'action conduite dans le temps et l'espace de la classe. Un principe général inscrit dans la loi établit la possibilité de mettre en place « **des aménagements particuliers et des actions de soutien** » pour répondre aux difficultés (code de l'éducation L. 321-4 et 332-4). Ainsi, cette possibilité de concevoir un dispositif, plus ou moins durable, dédié aux élèves en difficulté, est portée, pour les collèges, par les arrêtés qui organisent la formation à ce niveau⁸⁹.

⁸⁶ Rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁸⁷ La loi du 11 février 2005 fait de ce principe un droit de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. Celle du 8 juillet 2013 établit que le service public d'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 2).

⁸⁸ Circulaire n° 77-123 du 28 mars 1977 (BOEN n° 13 du 7 avril 1977 et n° 16 du 28 avril 1977). La mise en place d'actions de soutien, qui résulte de l'article 7 de la loi de 1975, déjà cité, a d'abord fait l'objet d'un arrêté (arrêté du 28 mars 1977, publié au BOEN n° 13 du 7 avril 1977). Celui-ci en imposait l'organisation « dans les écoles et dans les collèges afin de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés temporaires » et la plaçait sous la responsabilité directe des enseignants de la classe concernée.

⁸⁹ « Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté. » - article 2 des arrêtés du 14 janvier 2002 publiés au journal officiel du 9 février (organisation des enseignements dans les classes de sixième de collège) et du 10 février 2002 (organisation des enseignements du cycle central de collège).

Dans ce cadre, **la nécessité de « personnaliser » la réponse apportée à la difficulté** s'est imposée progressivement, par exemple, avec l'organisation de la scolarité en « cycles »⁹⁰ et surtout avec la mise en place de « programmes personnalisés », introduits dès 1998 à travers les PPAP (en référence à la « grande difficulté »)⁹¹ puis installés à travers les PPRE destinés aux élèves qui « *manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier* »⁹² ou à des « *élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages* »⁹³. Il s'agit de mettre en cohérence les aides, aménagements et soutiens dont ils bénéficient dans la classe et hors de la classe et de les ajuster en fonction d'un repérage des acquis et des besoins de chacun. **Cette personnalisation de l'aide est indissociable de l'exigence d'évaluation :**

« La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin, notamment ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture [...] et en calcul [...]. Un diagnostic juste et précis est en effet la première condition d'une bonne définition des actions à mettre en œuvre. »⁹⁴

« L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle. Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants. »⁹⁵

Enfin, **la réponse aux difficultés passe d'abord par la prévention** de celles-ci et cela, dès l'école maternelle qui « *tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités* »⁹⁶. Dans cette perspective, le rôle du médecin de l'éducation nationale, du psychologue scolaire et des autres spécialistes est évidemment essentiel⁹⁷.

▪ **Un « enseignement adapté » réservé aux élèves confrontés aux difficultés les plus graves**

Depuis près de 40 ans, la loi prévoit que lorsqu'ils « *éprouvent des difficultés graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.* », et cela aussi bien dans les écoles que dans les collèges. Cette disposition issue de la loi de 1975 et reprise aux articles

⁹⁰ Article L. 311-1 du code de l'éducation : « *Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.* »

⁹¹ « *Pour chacun de ces élèves, une action spécifique doit être mise en place systématiquement. Elle prend la forme d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents. Ce programme est bâti avec l'élève pour mieux cerner ses qualités puis les difficultés qu'il a rencontrées dans chaque épreuve de l'évaluation, mais aussi pour repérer les acquis et les motivations sur lesquels s'appuyer pour le travail à venir et pour l'associer à l'envie de progresser et de réussir.* » - Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998.

⁹² Article D. 122-3 du code de l'éducation.

⁹³ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 relative à la mise en œuvre des dispositifs d'aides et de soutien pour la réussite des élèves de l'école primaire et à la mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège parue au BOEN n° 31 du 31 août 2006.

⁹⁴ Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 publiée au BOEN n° 44 du 26 novembre 1998.

⁹⁵ Article D. 122-3 du code de l'éducation, créé par le décret n° 006-830 du 11 juillet 2006 - art. annexe (V).

⁹⁶ Code de l'éducation - L 321-2.

⁹⁷ Le rôle de ces professionnels pour améliorer « *la compréhension des difficultés et des besoins des élèves* » est par exemple évoqué dans l'article D. 321-9 du code de l'éducation.

L. 321-4 (premier degré) et L. 332-4 (collèges) est aujourd'hui appliquée différemment à chaque niveau.

Dans le premier degré, les structures qui, en 1975, relevaient de l'enseignement adapté ont été progressivement supprimées. **Les classes de perfectionnement**, créées en 1909 et dont les programmes ont été redéfinis en 1964 (on rappelait alors qu'elles étaient « *destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel* »⁹⁸), ont persisté jusqu'au début des années 2000. Si leur fermeture avait été progressivement engagée, dans certains départements, au cours de la décennie précédente, c'est la circulaire du 30 avril 2002⁹⁹ qui invite fermement les autorités académiques à mettre un terme définitif à ce mode de prise en charge des élèves en grande difficulté :

« Dans une organisation d'ensemble de l'école qui coordonne les compétences individuelles des enseignants, l'implication des personnels des réseaux d'aides et les diverses modalités d'intégration, le maintien des classes de perfectionnement ne saurait se justifier car elles perpétuent une forme de scolarisation des élèves en difficulté scolaire, incompatible avec l'école telle que la définit la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et telle que l'organise l'ensemble des textes publiés depuis. »¹⁰⁰

En revanche, ce même texte admettait encore la constitution de classes et regroupements dits « d'adaptation » :

« La classe d'adaptation fonctionne dans la continuité selon la dynamique d'un groupe-classe permanent à effectif réduit (15 élèves maximum) ; (...) Le regroupement d'adaptation qui peut avoir une variété de formes (types de difficultés, durée et rythme de la prise en charge) fonctionne de manière discontinue.(...) Selon que les difficultés scolaires sont plus ou moins importantes et généralisées aux divers domaines d'activités ou champs disciplinaires, que des problèmes de comportement s'y conjuguent ou pas, l'indication sera donnée pour la classe ou pour le regroupement d'adaptation. »¹⁰¹

Si ces dispositifs n'ont pas été formellement supprimés¹⁰², les textes récents, depuis la loi du 23 avril 2005, n'évoquent plus la constitution de « classes d'adaptation ». La notion même de « regroupement d'adaptation » est absente de la circulaire de 2009 définissant le rôle des RASED.¹⁰³ **On peut donc considérer qu'il n'y a plus « d'enseignement adapté » dans le premier degré au sens de la loi de 1975.**

Les élèves qui présentent des difficultés « graves et persistantes » sont aujourd'hui scolarisés dans la classe ordinaire, à la seule exception des plus lourdement handicapés qui sont susceptibles de bénéficier d'une structure spécialisée. Pour ces élèves, ce sont les *réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* (RASED) qui ont mission d'apporter une aide experte, lorsque les difficultés repérées par les enseignants n'ont pas de solution dans le cadre

⁹⁸ Arrêté du 12 août 1964 publié au BOEN n° 32 du 3 septembre 1964.

⁹⁹ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 qui porte sur *les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré* (RASED et CLIS).

¹⁰⁰ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002.

¹⁰¹ Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002.

¹⁰² La notion d'enseignement adapté reste présente dans les textes normatifs (L. 321-4, D. 321-3). Par ailleurs, l'inspection générale a pu constater que la dénomination « classe d'adaptation » restait présente dans plusieurs départements, y compris dans certains tableaux ou courriers officiels.

¹⁰³ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009, déjà citée.

du fonctionnement ordinaire de la classe ou dans celui des aides et accompagnements organisés à l'intérieur de l'école, et cela de la maternelle au CM2 si nécessaire.

*« Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. Elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée ».*¹⁰⁴

À l'inverse, en collège, les élèves pour lesquels tout a été tenté en primaire, voire dans les premières années du secondaire, et qui sont reconnus, au terme d'un bilan pluridisciplinaire, « en difficulté grave et durable »¹⁰⁵ bénéficient d'un **mode de scolarisation spécifique : les enseignements généraux et professionnels adaptés (EGPA)**¹⁰⁶. Ceux-ci s'inscrivent aussi dans la continuité des anciennes « classes spéciales ». C'est le prolongement de la scolarité obligatoire¹⁰⁷ qui a conduit à créer les sections d'éducation spécialisée (SES)¹⁰⁸ à partir de 1967 pour offrir aux élèves des classes de perfectionnement une poursuite d'études vers une formation professionnelle. Contrairement à ces dernières qui ont été supprimées, les sections d'éducation spécialisée ont été maintenues et transformées en sections d'enseignement général et professionnel adapté à partir de 1996¹⁰⁹.

Les dispositifs mis en œuvre à l'école et au collège pour les élèves les plus en difficulté sont donc de natures très différentes : les RASED interviennent quelques heures par semaine (rarement plus de deux séances) et pendant une période limitée (de quelques semaines à un peu moins d'une année, plus rarement sur deux ou trois ans). À l'inverse, les SEGPA font l'objet d'une orientation¹¹⁰ et constituent une véritable filière sur quatre ans avec leurs horaires et programmes propres¹¹¹. Elles « *offrent une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des lacunes de ces élèves.* »¹¹².

Il est évident que **ces deux modes de prise en charge ne concernent qu'une partie des élèves que l'on peut considérer comme « en grande difficulté »**. Il suffit de rapporter les 3 % de collégiens scolarisés en SEGPA au pourcentage de jeunes en situation d'échec grave à l'issue de la scolarité obligatoire (de 7 à 12 % selon les indicateurs choisis) ou même

¹⁰⁴ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire parue au BOEN n° 31 du 27 août 2009.

¹⁰⁵ Article D. 332-7 du code de l'éducation : « *Des enseignements adaptés sont organisés dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des élèves qui connaissent des difficultés scolaires graves et durables* ».

¹⁰⁶ Les EGPA regroupent aujourd'hui les *sections d'enseignement général et professionnel adapté* (SEGPA) et les *établissements régionaux d'enseignement adapté* (EREA). Toutefois, le nombre de collégiens accueillis dans ces dernières structures est aujourd'hui très réduit. Un rapport spécifique de l'inspection générale de l'éducation nationale est en préparation sur ces structures.

¹⁰⁷ Ordonnance du 6 janvier 1959.

¹⁰⁸ Circulaire n° IV-67-530 du 27 décembre 1967, mais la création de ces sections avait été engagée dès 1965 (circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965).

¹⁰⁹ Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.

¹¹⁰ Article D. 332-7 du code de l'éducation : « *Les élèves y sont admis sur décision du directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie, après accord des parents ou du représentant légal et avis d'une commission départementale créée à cet effet, par arrêté du ministre chargé de l'éducation.* »

¹¹¹ Circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 et n° 2009-060 du 24 avril 2009.

¹¹² Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006.

à la part des élèves dont les acquis se révèlent très insuffisants en CM2. De même, de nombreux élèves du primaire, pourtant très éloignés des compétences attendues, ne bénéficient pas d'une aide d'un membre du RASED. Il est donc nécessaire de replacer les deux dispositifs dans un cadre plus large dont ils ne constituent qu'un élément. La question n'est pas seulement d'observer comment on scolarise le petit noyau d'élèves dont les difficultés sont identifiées très tôt comme « graves et permanentes », mais aussi de relever ce qui est fait pour tous ceux qui, au terme de la scolarité obligatoire, ont des résultats comparables et parfois plus dégradés.

- **Une constellation de dispositifs**

En dehors de l'aide apportée par les RASED et de l'orientation éventuelle vers les SEGPA, beaucoup d'élèves considérés comme étant en grande difficulté bénéficient (ou ont bénéficié à un moment de leur parcours) de dispositifs qui ne leur sont pas exclusivement destinés mais qui constituent des éléments de la réponse apportée à leur situation, voire dont ils sont les premiers usagers.

S'il appartient aux équipes enseignantes d'organiser les soutiens nécessaires pour répondre aux besoins et aux difficultés et si des marges d'initiatives sont laissées aux établissements et aux écoles pour prendre en compte, dans le cadre de leur projet, la diversité des publics accueillis, **de nombreux dispositifs ont été conçus à l'échelle nationale** et définis par des textes officiels. Ces dispositifs, répartis selon des modalités variables sur l'ensemble du territoire, s'ajoutent à ceux qui ont été conçus localement en fonction des moyens attribués aux écoles et aux collèges. Cette juxtaposition de deux stratégies, l'une nationale et l'autre locale, constitue sans doute un facteur de complexité.

Quand on tente de recenser les mesures et les organisations qui visent à apporter une aide aux élèves pour prévenir ou traiter les difficultés, on constate la très grande variété de ces dispositifs qui correspondent à des objectifs, des modalités et des publics très différents. Il n'est pas possible d'en dresser un inventaire complet. On peut néanmoins les regrouper autour de cinq pôles :

- **des dispositifs d'aide ou d'accompagnement offerts à toutes les classes des niveaux concernés** et, potentiellement, accessibles à tous les élèves qui en ont besoin : il s'agit avant tout de **l'aide personnalisée** installée dans toutes les écoles en 2008¹¹³ et, à compter de la rentrée 2013, remplacée par **les activités pédagogiques complémentaires**¹¹⁴ consacrées pour une part au traitement des difficultés. Dans les collèges, on peut ranger dans cette catégorie **les deux heures d'accompagnement personnalisé**¹¹⁵ prévues dans les horaires de la classe de sixième. Ces dispositifs permettent à l'équipe pédagogique d'apporter une réponse directe aux difficultés ;

¹¹³ Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008.

¹¹⁴ Circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013.

¹¹⁵ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011.

On peut ajouter **les stages de remise à niveau et stages passerelles** prévus pour les élèves de CM1 et de CM2¹¹⁶ ou encore **l'accompagnement éducatif** en collège, mais dont la réalisation dépend, en grande partie, du volontariat des enseignants.

- **des dispositifs territorialisés qui visent à concentrer les aides sur des secteurs où s'accumulent le plus de difficultés.** Ces dispositifs s'intègrent majoritairement dans la politique de l'éducation prioritaire (réseaux de réussite scolaire ou ECLAIR) et dans la politique urbaine de cohésion sociale (dispositifs de réussite éducative, etc.). Si leur vocation est beaucoup plus large que la réponse à la grande difficulté, certaines actions ou modalités d'organisation visent spécifiquement cet objectif. C'est, au moins en partie, le cas des **dispositifs de réussite éducative**. De même, les projets de réseau ou de territoire constituent des cadres qui peuvent favoriser la conception de stratégies cohérentes et suivies de prévention et de traitement de la grande difficulté. Parmi les leviers réunis sur ces territoires, on relève à la fois des attributions de moyens (heures, postes, taux d'encadrements, crédits) qui ouvrent les marges nécessaires pour concevoir localement des dispositifs ajustés aux besoins, et des dispositifs cadrés nationalement mais répartis en fonction de critères territoriaux et du projet présenté : par exemple, l'accompagnement éducatif en primaire, *Ecole ouverte*, les préfets des études (dans les réseaux ECLAIR) ou tout récemment le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* »¹¹⁷ ;
- **des dispositifs destinés à répondre à des situations spécifiques** : comme on l'a vu, de nombreux textes évoquent des besoins particuliers et proposent des dispositifs, parfois même des structures, souvent sans se référer à la notion de difficulté (*a fortiori* de grande difficulté). **L'ensemble des mesures le plus complet concerne les élèves en situation de handicap** et visant à leur inclusion : modalités d'évaluation spécifiques, instance de décision extérieure, projet personnalisé de scolarisation (PPS) distinct du PPRE, malgré la similitude des démarches, suivi adapté (référént et équipe de suivi), structures et dispositifs de scolarisation propres (CLIS, ULIS, unités d'enseignement), accompagnement particulier (auxiliaire de vie scolaire)... S'ils ne sont pas écartés des modalités ordinaires de traitement de la difficulté, leurs besoins et leurs difficultés (même si celles-ci ne sont jamais désignées comme telles) sont essentiellement pris en charge dans un système qui leur est réservé et qui ne peut être partagé ou mutualisé avec des élèves présentant d'autres besoins, même en grande difficulté.¹¹⁸

¹¹⁶ Circulaire n° 2010-010 du 29 janvier 2010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles - BOEN spécial n° 1 du 4 février 2010.

¹¹⁷ Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 publiée au BOEN n° 3 du 15 janvier 2013. « *Ce dispositif nouveau repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. Le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté.* »

¹¹⁸ De nombreux textes précisent leurs modalités de scolarisation et les dispositifs mis en place pour les accompagner dans le prolongement de la loi du 11 février 2005 : par exemple, dans le code de l'éducation, article L. 112-2, D. 321-4, D. 321-5, etc.

D'autres situations concernant des effectifs significatifs font l'objet de dispositifs, structures et mesures spécifiques : **les élèves allophones arrivants** auxquels s'appliquent des dispositions récemment actualisées¹¹⁹ mettant en place les « *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* » (UPE2A) ; **les enfants de familles de voyageurs** dont les modalités d'accueil ont été révisées de manière à « *à améliorer la scolarité de ces élèves et à prévenir la déscolarisation.* »¹²⁰ ; **les élèves intellectuellement précoces** pour lesquels « *des aménagements appropriés sont prévus* »¹²¹ ; **les élèves malades** qui justifient de dispositifs et aménagements spécifiques¹²² ; **les élèves porteurs de troubles du langage** dont les « *difficultés* » font l'objet d'une vigilance particulière : « *En effet, toute difficulté persistante présentée par un élève en ce domaine est susceptible d'induire des conséquences dommageables sur son développement personnel et scolaire.* »¹²³

À chaque situation, à chaque « besoin » correspondent des mesures spécifiques et parfois une structure adaptée, voire l'installation d'une instance (commission ou autre) et de procédures d'orientation/affectation ou de suivi ;

- **des organisations propres aux classes de quatrième et de troisième** : c'est sans doute à ce niveau qu'est constatée le plus vivement la démobilitation de certains élèves qui ne suivent plus, se démobilitent, décrochent, voire expriment leur refus de manière plus ou moins active. Face à ce constat, sont proposés, sous des formes très diverses, des classes, options ou modules qui tous reposent sur le présumé que, pour ces élèves, dont les acquis sont très en deçà des attentes du collège, la voie professionnelle, éventuellement par l'apprentissage, est la seule solution... La lecture des circulaires met en évidence, au fil des décennies, **une succession impressionnante de structures et dispositifs** conçus dans cette perspective : CPPN, CPA, troisième et quatrième technologiques, quatrième d'aide et de soutien, troisième d'insertion, troisième à projet professionnel, DP6, DIMA, apprentis « juniors », quatrième en alternance, troisième préprofessionnelle... Certaines organisations étaient présentées comme des modalités « choisies » de la scolarité obligatoire visant à favoriser la construction d'un projet d'orientation conforme aux vœux et aux besoins des élèves, depuis les CPPN et CPA¹²⁴ destinées à des élèves qui « *souhaitent recevoir, pendant les deux dernières années de leur scolarité obligatoire, une initiation technologique en rapport avec le métier qui les attire ou qu'ils ont déjà choisi.* »¹²⁵ jusqu'à la troisième dite « prépa-

¹¹⁹ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 - *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

¹²⁰ Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 - *Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.*

¹²¹ Articles L. 321-4 et 332-4 du code de l'éducation, circulaire n° 2007-158 du 17 octobre 2007 - *Parcours scolaire des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières à l'école et au collège* et n° 2009-168 du 12 novembre 2009.

¹²² Circulaires n° 98-151 du 17 juillet 1998 - *Assistance pédagogique à domicile en faveur des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période* et n° 2003-135 du 8 septembre 2003 - *Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé.*

¹²³ Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 parue au BOEN n° 6 du 7 février 2002 : *mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.* Article L. 321-4 du code de l'éducation.

¹²⁴ Créés en 1972 - circulaires n° 72-109 du 10 mars 1972 et n° 72-270 du 5 juillet 1972.

¹²⁵ Circulaire n° 77-204 du 8 juin 1977.

pro », qui vise « à créer, chez des élèves scolairement fragiles, une dynamique nouvelle leur permettant de mieux réussir leur dernière année de 1^{er} cycle en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques différentes, tout en mûrissant un projet de formation par la découverte de métiers relevant de différents champs professionnels. »¹²⁶

D'autres dispositifs, de manière plus explicite, étaient clairement affichés comme des réponses à la grande difficulté. C'était en particulier le cas des quatrièmes d'aide et de soutien et des troisièmes d'insertion¹²⁷. Ces classes, créées en 1991, ont persisté ici et là jusqu'à ces dernières années. On relève encore en 2006 une surprenante hiérarchie des dispositifs :

« Si, dans les collèges, des élèves en trop grande difficulté ne sont pas aptes à suivre l'enseignement de découverte professionnelle 6 heures, il est possible de leur proposer un dispositif de prise en charge spécifique et adapté, du type troisième d'insertion. » (Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006)¹²⁸

Enfin, progressivement, à travers l'évolution de ces dispositifs qui tantôt se substituent les uns aux autres, tantôt coexistent¹²⁹, s'est néanmoins affirmée l'idée que les classes de quatrième et de troisième devaient appliquer les mêmes programmes orientés vers l'acquisition du socle commun. La fermeture des classes de quatrième et troisième dites « technologiques », puis celle des troisièmes d'insertion ou la volonté de limiter le recours à l'alternance aux plus de quinze ans, témoignent de cette difficile évolution. La récente loi du 8 juillet 2013 marque sans doute une nouvelle étape en prévoyant seulement que « des enseignements complémentaires peuvent être proposés afin de favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de faciliter l'élaboration du projet d'orientation » et qu'au cours de la classe de troisième « ceux-ci peuvent préparer les élèves à une formation professionnelle et, dans ce cas, comporter éventuellement des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés. »¹³⁰. À la rentrée 2013, ne devraient subsister que les **troisièmes préparatoires aux formations professionnelles** (dites « prépa-pro ») et les **dispositifs d'initiation aux métiers en alternance** (ou « DIMA »), auxquels s'ajoute la spécificité des quatrième et troisième « agricoles ».

- **des dispositifs et mesures mis en œuvre pour prévenir les sorties précoces du système éducatif** : s'ils concernent, pour partie, les mêmes élèves que les précédents et la même étape de la scolarité, ces dispositifs sont conçus selon des modalités et en fonction d'objectifs différents. Ils visent plutôt la composante comportementale de la difficulté, qu'elle se traduise par l'absentéisme ou la transgression. Là encore, il s'agit d'un ensemble composite, depuis le traitement social, éducatif et administratif de l'absentéisme jusqu'aux réponses apportées aux jeunes en opposition avec l'institution scolaire ou encore à ceux qui restent sans solution après la classe de troisième. Il faut souligner l'abondance des mesures prises ces dernières années pour mobiliser les établissements dans **la prévention et**

¹²⁶ Circulaire n° 2011-128 du 26 août 2011 - *La classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles.*

¹²⁷ Mises en place à partir de 1991 - circulaires n° 91-018 du 28 janvier 1991 et n° 92-061 du 20 janvier 1992.

¹²⁸ Préparation de la rentrée 2006 dans les écoles, les collèges et les lycées.

¹²⁹ Les collèges visités sont révélateurs de situations où persistent des organisations que l'on croyait disparues.

¹³⁰ Article 51 de la loi du 8 juillet 2013 déjà citée.

le traitement du décrochage¹³¹, par exemple avec « *la constitution des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs.* »¹³² ou la désignation d'un « *réfèrent "décrochage scolaire" dans chaque établissement public local d'enseignement connaissant un fort taux d'absentéisme.* »¹³³ Il est évident que l'ensemble de ces dispositifs concerne souvent (mais pas seulement) les élèves « en grande difficulté ». Il en va de même pour **les dispositifs relais** qui s'adressent à des élèves « *entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages, en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation* » et « *qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues par les dispositifs d'aide et de soutien existant au sein de l'établissement* »¹³⁴ ou encore pour **les établissements de réinsertion scolaire (ERS)**, remplacés, à partir de la rentrée 2013, par des **internats relais** « *destinés à des élèves relevant de l'obligation scolaire, dont le comportement (absentéisme persistant, exclusions par mesure disciplinaire, etc.) signale un risque de décrochage.* »¹³⁵

Cet état des lieux, sans doute trop rapide, conduit à observer que coexistent dans le système éducatif **deux approches radicalement opposées de la diversité des besoins des élèves**. D'une part, est affirmée **la responsabilité des équipes pédagogiques** dans la réponse aux difficultés et la prise en compte des différences dans des classes hétérogènes avec l'appui de dispositifs souples conçus localement ; les initiatives, voire l'innovation, sont encouragées et parfois des marges d'action importantes sont laissées à la décision des établissements et des réseaux. D'autre part, coexistent **un nombre significatif de dispositifs et de structures, à l'inverse très cadrés** par des textes définissant jusque dans les moindres détails les procédures d'évaluation, de fonctionnement, voire « d'orientation » et ne laissant généralement que peu de marges de liberté aux établissements qui les hébergent. Ainsi, en 2013, on peut trouver jusqu'à huit ou dix modalités de scolarisation des élèves de troisième encadrées par des procédures et des textes spécifiques (SEGPA, EREA, troisième préparatoire aux formations professionnelles, DIMA en lycée professionnel, DIMA en CFA, ULIS, classe-relais, UP2A, unité d'enseignement en établissement spécialisé, troisième agricole, voire structure dépendant du ministère de la justice, etc.)

On observe **un réel cloisonnement entre ces deux approches**, mais aussi entre les modes de prise en charge qui constituent le second ensemble. Pratiquement, tous ces dispositifs sont placés sous l'autorité d'une instance particulière, au moins pour en gérer les entrées et les sorties ou le contrôle. Les passages d'un système à l'autre sont difficiles et ne sont qu'exceptionnellement laissés à l'initiative du chef d'établissement. De ce fait, la gestion des profils complexes (les plus nombreux ?), par exemple grâce à des parcours personnalisés combinant plusieurs dispositifs, est particulièrement délicate. Il manque, de manière évidente, un texte fédérateur reliant et mettant en cohérence l'ensemble des dispositifs.

¹³¹ Cette question ne sera évoquée ici que très rapidement car elle fait l'objet d'un autre rapport de l'inspection générale récemment publié (rapport n° 2013 – 059).

¹³² Préparation de la rentrée 2011 - circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011.

¹³³ Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013.

¹³⁴ Circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006.

¹³⁵ Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013 d'orientation et de préparation de la rentrée 2013.

Comprendre pourquoi 7, 9 ou 12 % des élèves se trouvent en grande difficulté au terme de la scolarité obligatoire, ce n'est donc pas seulement observer l'itinéraire de ceux qui ont bénéficié de l'aide du RASED et de la SEGPA¹³⁶, mais aussi **s'interroger sur l'échec, pour ces élèves, d'un ensemble complexe de dispositifs et d'interventions** qui, tous, ont été mis en œuvre pour éviter le glissement de la difficulté à la « grande » difficulté, puis de la grande difficulté à la sortie du système éducatif sans qualification.

Préconisation 5 : élaborer un texte fédérateur permettant de mettre en cohérence l'ensemble des mesures et dispositifs conçus en réponse aux difficultés ou situations spécifiques relevées au cours de la scolarité obligatoire et constituant un cadre cohérent dans lequel pourrait s'exercer l'autonomie de l'établissement.

2.2. Une école mobilisée mais qui peine à être efficace

Il serait faux de dire que l'école ne fait rien pour les élèves en grande difficulté : dans leur quasi-totalité, les maîtres rencontrés marquent leur attention pour les élèves qu'ils disent « en difficulté » ; beaucoup d'enfants sont « repérés » dès la maternelle et on leur apporte, à tous les niveaux, beaucoup d'aides. À plusieurs reprises, des enseignants ont demandé aux inspecteurs généraux des entretiens pour s'exprimer sur ce sujet, non pas pour formuler une demande de « moyens », mais seulement pour en parler et, souvent, pour dire leur inquiétude, parfois, leur désarroi, voire leur « souffrance »¹³⁷. Le problème n'est donc pas de sensibiliser et de mobiliser. Il faut ajouter que les équipes de circonscription (toutes celles qui ont été visitées) ont fait un travail considérable dans ce domaine, traduit par des heures d'animation, de multiples documents, outils, grilles, etc. Il ne s'agit donc pas de faire « plus », mais plutôt de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de ce qui est fait.

Une deuxième remarque préalable s'impose : **le fonctionnement de l'école primaire repose sur la responsabilité d'un maître sur une classe 24 heures par semaine**¹³⁸ et c'est d'abord dans ce cadre commun que la difficulté se révèle, se signale et trouve ses premières réponses. L'élève en grande difficulté, s'il ne fait pas l'objet d'une orientation au titre du handicap, passe 8, 9 ou 10 années de sa scolarité, 36 semaines par an, dans une classe ordinaire (même si certains sont extraits quelques heures par semaine pour bénéficier de telle ou telle intervention). Et c'est donc bien là que se nouent sa réussite ou son échec. Deux questions doivent être posées :

- comment le maître de la classe assume-t-il cette responsabilité ?
- comment l'école est-elle organisée autour de lui pour l'aider dans cette tâche ?

¹³⁶ Un principal de collège rencontré allait jusqu'à affirmer « pour moi, les élèves en grande difficulté, ce ne sont pas les élèves de SEGPA ; ceux-là s'en sortent tant bien que mal. Ce sont plutôt les autres qui sont très éloignés des attentes des professeurs, qui se découragent, puis qui décrochent progressivement... »

¹³⁷ Plusieurs équipes ont utilisé ce terme pour évoquer leur propre difficulté devant leur impuissance à faire progresser certains élèves.

¹³⁸ Quels que soient les multiples intervenants qui se surajoutent...

2.2.1. *L'élève, le maître, la classe*

Tous les maîtres rencontrés identifient « des élèves en difficulté » et perçoivent des différences qu'ils expriment souvent sur une échelle : par exemple, « j'ai sept élèves en difficulté dont deux que je considère comme en grande difficulté » ou « cette année, aucun d'eux n'est en grande difficulté ». Si les critères diffèrent (scolaires / comportementaux / sociaux...) et si les seuils de tolérance ne sont pas les mêmes, tous ou presque repèrent des enfants dont le profil s'écarte fortement de la moyenne du groupe et, à l'intérieur d'une même école, s'accordent sur ce point.

▪ **Que savent-ils de ces élèves perçus comme « très » différents ?**

D'une manière générale, **les maîtres connaissent bien leurs élèves**. C'est vrai, en particulier, pour leurs élèves les plus en difficulté. Cette connaissance résulte d'abord d'une fréquentation quotidienne, six heures par jour et quatre jours par semaine¹³⁹, augmentée, pour les plus fragiles, de rencontres plus personnelles, presque de face-à-face, dans le cadre de l'aide personnalisée, voire dans celui de l'accompagnement éducatif. L'enfant en grande difficulté est celui que l'on prend à part, celui qui appelle (et force) l'attention et celui dont on parle avec les collègues, le psychologue, parfois le médecin, etc.

Les enseignants connaissent aussi chaque famille et ce point est sans doute une des différences significatives entre le premier et le second degré. Il est (très) rare qu'ils n'aient pas rencontré plusieurs fois les parents (quotidiennement en maternelle, sauf garderie) et ils interprètent comme un signe inquiétant la distance d'une famille jamais venue à l'école. Cette connaissance est parfois personnelle et presque intime (pour les enseignants implantés depuis cinq ou dix ans dans certains quartiers ou villages). De ce fait, la situation sociale de chaque enfant est bien connue des maîtres, mais surtout **perçue à travers le vécu quotidien** et individuel, à travers ce que dit l'enfant (et ce qu'il tait), parfois à travers la rumeur, parfois à travers un savoir accumulé au fil des mois et parfois des années : on connaît la fratrie, on a perçu des signes (manque de soins, d'hygiène, de sommeil...), on ne peut ignorer la situation économique (fournitures non achetées, difficultés pour un départ en classe de découverte, pour la cantine ou la collation), on est informé des séparations, des divorces ou des parents solitaires. Les propos des enseignants traduisent une connaissance très fine et sensible¹⁴⁰ de chaque cas et de son contexte de vie. Ils l'évoquent souvent et y voient majoritairement **une composante essentielle de la grande difficulté**. Comme on l'a vu, les témoignages recueillis révèlent des situations d'enfants d'une gravité exceptionnelle : violence subie, abandon, conditions de vie inacceptables... Cette sensibilité, justifiée, à la souffrance de l'élève peut amener à privilégier les explications contextuelles de la difficulté scolaire et à induire une approche fataliste de la grande difficulté (« la cause est ailleurs et on n'y peut rien ») ou au contraire un engagement fort extrascolaire (agir dans le quartier, travailler avec les associations...). Certains enseignants ont parfois du mal à prendre de la distance et à relier les situations perçues autour de la classe à des repères objectifs.

¹³⁹ Emploi du temps en vigueur dans la plupart des écoles visitées.

¹⁴⁰ Bien sûr, il y a des exceptions : des remplaçants qui prennent la classe pour quelques jours, des débutants qui arrivent et sont débordés, quelques maîtres peu attentifs... Mais ils restent une minorité et c'est souvent le directeur qui, dans ce cas, garde le contact avec la famille et dispose de l'information.

Néanmoins, dans leur majorité, les maîtres n'en restent pas à cette connaissance personnelle et souvent « affective » de l'enfant. Ils ont aussi une approche précise, souvent très détaillée, des difficultés strictement scolaires : ils sont majoritairement en état de positionner les élèves (en grande difficulté ou non) par rapport au résultat des apprentissages conduits, ils repèrent les manques, les lacunes, « ce qui n'est pas acquis », ils perçoivent les écarts par rapport aux compétences attendues, en particulier pour tout ce qui touche à la langue, à la lecture, à l'écriture, à la numération, aux opérations... La majorité des équipes primaires rencontrées est entrée dans les démarches évaluatives souhaitées par l'institution et les difficultés sont souvent référées aux évaluations nationales¹⁴¹, aux outils départementaux ou de circonscription. Les maîtres utilisent aussi parfois des épreuves qu'ils ont élaborées, des grilles et des fiches. Ils procèdent à des validations sur des « livrets ». Chacun est capable de dire ce que sait et sait faire l'élève en grande difficulté, même si souvent (trop souvent) sont d'abord évoqués les manques. Là encore, des contre-exemples ont été relevés (tel enseignant est obligé de parcourir une liste pour dire quel élève est en grande difficulté, tel autre ne semble disposer d'aucun outil pour préciser la nature des difficultés...). En revanche, dans la plupart des classes, des documents (parfois surabondants) mettant clairement en évidence le positionnement scolaire de chacun ont été remis aux inspecteurs. Il n'est pas rare de trouver des classeurs ou des dossiers regroupant toutes les informations dont un maître dispose sur chaque élève en difficulté (évaluations, bilan, suivi des aides, PPS, PPRE, interventions extérieures, etc.). Nombreux sont ceux qui prennent des notes au jour le jour sur ces élèves que l'on suit particulièrement, sur le cahier journal ou sur un support spécifique. Cette pratique commune chez les enseignants spécialisés gagnerait à être étendue aux classes ordinaires.

Préconisation 6 : réexaminer pour tous les élèves en situation de grande difficulté (ou autre situation spécifique) la mise en place d'un outil de suivi permettant de rassembler les informations disponibles, de nourrir les projets (programmes) personnalisés, de procéder à des synthèses et des régulations périodiques et de mettre en évidence les progrès réalisés, en relation avec le livret scolaire.

Néanmoins, malgré la masse des informations recueillies, **cette connaissance de l'élève en grande difficulté reste incomplète**. Les enseignants ne disposent que trop rarement, ou trop partiellement, des informations issues des autres professionnels, qu'il s'agisse des aides externalisées (orthophonistes, psychiatres, rééducateurs, etc.), des interventions sociales ou des bilans réalisés, à l'interne, par les médecins, les infirmiers, les psychologues ou les maîtres spécialisés. Cette question est bien sûr très sensible, car la réponse se heurte inévitablement aux règles déontologiques et à la protection des données personnelles. Elle est, de manière évidente, traitée très différemment d'un lieu à l'autre : il y a des médecins qui partagent ce qu'ils estiment devoir partager dans le respect de leurs propres principes, des psychologues scolaires ouverts à l'échange et à la mutualisation des connaissances avec les enseignants, des équipes éducatives ou des équipes de suivi de la scolarisation (ESS) où chacun apporte ce qu'il sait et où se construit une approche de l'élève qui fonde l'action

¹⁴¹ Certains regrettent que le dispositif national de remontée ait été abandonné et déplorent le manque de repères qui en résulte. Il faut souligner que, dans leur ensemble et avec l'impulsion des équipes de circonscription, les professeurs des écoles sont aujourd'hui entrés dans la culture de l'évaluation.

commune. De même certains maîtres (ou directeurs) sont parvenus à établir un réseau de collaborations avec tous les intervenants sur un quartier ou une commune. Parallèlement, d'autres disent n'avoir aucune information sur les élèves handicapés qui leur sont confiés à plein temps (deux professeurs des écoles affirment qu'ils n'ont « aucune idée de la nature du handicap » de l'enfant). Il reste des psychologues qui ne restituent pas ce qui résulte des bilans¹⁴². Dans toutes les classes, on trouve des élèves « qui vont chez l'orthophoniste » et la majorité des enseignants ne savent pas ce qu'ils y font et, dans de nombreux cas, pourquoi ils y vont. Les exemples de défaut d'information, recueillis au cours de la mission, sont multiples : parfois, ils ne sont que partiels (un spécialiste « qui ne dit rien ») ; parfois, le maître est totalement coupé de tout avis extérieur (« je ne sais rien sur cet enfant »). Il ne s'agit pas de culpabiliser tel ou tel corps, telle ou telle profession (chacun fait son travail). Les raisons de la non communication sont diverses : en dehors des questions de principe qu'il faudra clarifier, le manque de temps et de disponibilité constitue souvent un obstacle (tous les professionnels travaillent aux mêmes heures et, après 17 heures, les contacts sont parfois impossibles), et puis les personnes ne se sont jamais rencontrées, ou n'ont pas d'occasion de travailler ensemble (« on ne se parle pas parce qu'on ne se connaît pas »)... Pour « traiter la grande difficulté », il y a là un point essentiel, une condition première. Pour adapter son action à des facteurs qui perturbent gravement le processus d'apprentissage, l'enseignant doit, presque par définition, bénéficier du regard expert des autres professionnels de l'apprentissage. Il a devant lui des élèves « dyslexiques », d'autres qui présentent des déficiences intellectuelles légères ou des troubles du comportement, ou des élèves intellectuellement précoces, il a besoin, en amont de la construction de son projet, de connaître et de comprendre le fonctionnement intellectuel de ces élèves et les facteurs qui l'infléchissent.

Par-delà l'absence relative d'informations externes, apparaît souvent **un défaut de formation**. Beaucoup d'enseignants ont semblé, au cours des visites, très démunis face à la complexité des situations qu'ils devaient assumer. Ils manquaient visiblement du minimum de connaissances, d'outillage, même modestes, nécessaires pour appréhender la « grande » difficulté. S'ils étaient en capacité de décrire les lacunes de leurs élèves et de repérer les champs où les écarts étaient les plus marqués (« *il n'est pas lecteur, mais il déchiffre* » ; « *il sait compter jusqu'à 80* » ; « *il manque de vocabulaire* » ; « *le problème, c'est la compréhension des consignes* »¹⁴³...), ils ne passaient que rarement à l'analyse, à la tentative d'explication, à la mise en relation des difficultés, etc. Peu de maîtres se réfèrent à la mémoire, à la vitesse de traitement de l'information, à la vigilance et à sa variation (on dit qu'un élève n'est pas attentif, mais on ne se demande pas à quel moment il a décroché et pourquoi...), aux stratégies mises en œuvre par l'élève face à un exercice, etc. Le bagage en psychologie, en particulier, psychologie cognitive, psycholinguistique, voire en linguistique, est souvent insuffisant. La question des « dys », des troubles spécifiques des apprentissages (TSA), est particulièrement révélatrice. Dans toutes les écoles visitées, des élèves sont identifiés comme « dys » (parfois sans autre précision). Tous ces enfants vont chez l'orthophoniste (ou sont en attente). Mais dans la classe, à deux exceptions près, les

¹⁴² On rappellera que ce n'est pas général et que ce n'est pas la position des associations rencontrées.

¹⁴³ L'inspection générale a recueilli des centaines de propos de ce type...

inspecteurs généraux n'ont observé aucune prise en compte particulière¹⁴⁴. Est-il normal que les professionnels des apprentissages que sont les professeurs des écoles, recrutés pour cela à « bac + 5 » n'aient qu'une faible connaissance des processus d'apprentissage et des troubles susceptibles de les perturber ? Les maîtres rencontrés sont demandeurs de stages susceptibles de les aider à comprendre les situations de grande difficulté et ceux qui ont bénéficié d'une telle formation (trop rares) utilisent l'information acquise.

Enfin, comme sur les autres aspects, on relève des contre-exemples et des pratiques professionnelles révélant un haut niveau de formation et une réflexion approfondie sur le fonctionnement intellectuel des élèves, sur la spécificité des problématiques de certains, sur les obstacles rencontrés dans les apprentissages et sur les stratégies à mettre en œuvre pour les surmonter.

▪ **Quelle prise en compte dans la classe ?**

Une observation initiale : les visites de classes¹⁴⁵ révèlent **une extrême diversité** d'attitude, d'organisation et de conduite des séances, depuis l'inattention vis-à-vis de l'élève en grande difficulté jusqu'à la sur-sollicitation, mais aussi des situations où l'enseignant trouve un équilibre heureux entre l'intégration de celui-ci dans les activités de la classe et des apports plus personnalisés qui lui sont réservés.

Matériellement d'abord, **la place de l'élève en grande difficulté** varie beaucoup, en particulier en fonction de l'agencement choisi : répartition des tables frontale, en « U », par paquets (groupes permanents), mixte (rangées et grandes tables au fond de la salle), etc. On peut citer les cas parmi les plus souvent constatés¹⁴⁶ :

- l'élève en grande difficulté est parmi les autres sans que sa place réponde à une intention particulière (si ce n'est « de ne pas le stigmatiser ») ;
- il est au premier rang, près du tableau ou du lieu où se tient le plus souvent le maître : ce positionnement est fréquent, y compris lorsque l'enseignant recense plusieurs élèves en grande difficulté, qui constituent un groupe informel qu'il a en permanence sous les yeux ;
- il est placé à côté d'un « bon élève » soit pour « éviter qu'il bavarde », soit pour qu'il bénéficie de son aide : certains maîtres en font un principe d'organisation en missionnant un « tuteur » auprès de chaque élève en difficulté, voire en répartissant l'ensemble de l'effectif par paires dans une logique de coopération ;

¹⁴⁴ Il en va de même pour les élèves ayant des troubles légers des fonctions cognitives. On se réfère parfois à un quotient intellectuel global qui n'a pas grand sens, mais on ne s'interroge pas assez sur la diversité et la complexité des profils de ces élèves ou sur les « adaptations » possibles.

¹⁴⁵ Les rédacteurs (membres du groupe « enseignement primaire ») de cette partie du rapport ont appuyé leurs conclusions sur les classes visitées pendant la mission, sur des observations réalisées tout au long de l'année à d'autres occasions et sur la lecture de rapports d'inspection recueillis, de manière à bénéficier d'un corpus suffisant d'une cinquantaine de situations.

¹⁴⁶ Il faut éviter d'interpréter trop rapidement le positionnement spatial de l'élève. Il ne prend sens que dans le fonctionnement de la classe. La constitution d'un groupe « physique » n'implique pas la différenciation, la proximité n'induit pas toujours l'intérêt ou la personnalisation ni la distance l'indifférence. En revanche, ce paramètre constitue une variable trop souvent négligée à la fois dans sa dimension ergonomique, affective et pédagogique.

- il est à l'intérieur d'un groupe permanent, désigné par une couleur, un nom d'animal, une lettre ou un numéro, qui rassemble ceux qui ont besoin d'aide dans une répartition spatiale qui scinde la classe en trois ou quatre sous-ensembles définis par un niveau ;
- parfois, enfin, l'élève en grande difficulté est au dernier rang, non, sans doute, parce qu'on le rejette, mais parce qu'il est le dernier arrivé (enfant du voyage, élève allophone, élève en « inclusion »), parce qu'il a besoin d'aide ou de support particulier, parce qu'il a un AVS ou qu'il est celui qu'on vient chercher « pour aller au RASED »¹⁴⁷.

Il faut enfin signaler que quelques élèves bénéficient d'un aménagement personnalisé (sous-main, carnet, affichage sur le côté, plus rarement fichier accessible...) constituant un étayage auquel ils peuvent se référer à tout instant.

Par-delà la prise en compte physique de l'élève en grande difficulté, **la place qui lui est faite dans l'organisation pédagogique de la classe est tout aussi diverse**. Dans un nombre significatif de classes (le tiers approximativement), n'ont été relevés aucune adaptation, aucun aménagement particulier ; aucune activité ou modalité d'activité différentes de celles de l'ensemble de la classe n'avait été prévue à son intention au vu des séances présentées et de la préparation. Cela n'induit pas que ces séances aient été nécessairement mal conçues ou inefficaces ni même que l'élève en grande difficulté n'y ait pas trouvé sa place. Il s'agit seulement de remarquer que les enseignants concernés n'ont pas fait le choix de proposer un contenu, un exercice, un support, un temps, une aide spécifique pour ceux dont ils considèrent les difficultés particulièrement lourdes. Dans la majorité des cas, cependant, **une organisation plus ou moins différenciée a été établie au bénéfice de ceux qui ont le plus de difficultés**. Celle-ci repose, principalement, sur deux modalités, parfois combinées :

- **la constitution de groupes**, permanents ou non, en français et, éventuellement, en mathématiques : très fréquente, cette modalité de travail amène généralement à rassembler les élèves considérés comme en difficulté (pas seulement « en grande difficulté ») pour leur apporter une aide ou une adaptation de l'activité. Les formes varient considérablement d'une classe à l'autre : **volume** (d'une fois par semaine à la totalité des activités de français et de mathématiques), **taille du groupe** (de deux à huit ou dix), **composition et ajustement** (du groupe unique et stable tout au long de l'année, jusqu'à des groupes de besoin différents pour chaque domaine et reconsidérés chaque semaine, voire à chaque séance en fonction de la précédente), **présence de l'enseignant** (certains s'assoient avec le groupe ; d'autres se limitent à une attention particulière), **activités proposées**¹⁴⁸ ;
- **l'individualisation des tâches** : celle-ci peut constituer un principe d'organisation de l'ensemble de la classe pour une partie des apprentissages dans le cadre de

¹⁴⁷ Ce point avait été signalé dans le rapport sur *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale* (déjà cité).

¹⁴⁸ Les inspecteurs généraux s'interrogent sur la pertinence de certaines de ces organisations « par groupes ». Certaines sont apparues totalement inefficaces, ne serait-ce que parce qu'elles masquent un défaut de personnalisation : par exemple, le fait de rassembler sept élèves plus ou moins en difficulté en leur donnant un exercice plus facile ne suffit évidemment pas à les amener à atteindre les objectifs poursuivis dans le cycle concerné.

modèles pédagogiques déjà anciens, mais qui restent très minoritaires¹⁴⁹. En revanche, dans un certain nombre de classes, l'élève en grande difficulté (ou, plus largement, en situation spécifique : voyageurs, non francophones, handicaps lourds) se voit proposer un travail différent de celui de l'ensemble de la classe. Dans quelques cas observés, cette pratique semble systématique (en français et/ou en mathématiques) avec la distribution d'exercices ou de documents photocopiés conçus pour l'élève concerné. Dans une situation, il s'agit d'un plan de travail personnel que l'élève exécute de manière quasi-autonome.

Qu'il s'agisse d'une organisation par groupes ou d'une individualisation partielle des tâches, la question essentielle est celle de l'objet de la différenciation et, par-delà, de son objectif :

- parfois les élèves concernés accomplissent **un travail radicalement différent** de l'activité prévue pour l'ensemble de la classe¹⁵⁰ ; cette pratique est très minoritaire (sauf situations déjà évoquées telles que l'inclusion d'un élève gravement handicapé) ; la classe est gérée un peu comme une classe à plusieurs cours, pour un temps plus ou moins long, avec quelquefois des emplois du temps différenciés (pour un groupe ou un individu) ;
- la pratique la plus courante est ce que l'on pourrait appeler la « **différenciation des exercices** » : dans le cadre d'une séance commune comportant une part collective pour tous, les élèves en (grande) difficulté bénéficient d'un aménagement des exercices d'application et plus largement de la part d'activité réalisée individuellement : suppression de la dernière question, consigne simplifiée, dictée plus courte, texte de lecture amputé d'une partie, plus rarement, questionnaire particulier, ou autre texte support, et encore tâche ou lecture intéressante pouvant être rapportée à l'ensemble de la classe comme une contribution à une recherche commune ;
- enfin, on peut évoquer **la différenciation de l'aide** : dans un nombre non négligeable de situations observées, la principale « différence » est la présence du maître auprès de l'élève ou du groupe d'élèves les plus en difficulté. L'activité peut être la même (ou pas) ; l'apport spécifique est l'intervention : explicitation des consignes, identification des obstacles et déblocage éventuel, questionnement pour guider la démarche, encouragements... Cette aide est parfois apportée par un autre adulte présent dans la classe (AVS, maître supplémentaire, assistant pédagogique ou ATSEM en maternelle). Elle peut aussi consister en une mise à disposition d'outils permettant de résoudre les problèmes posés de manière autonome. Enfin, il faut relever les quelques situations où l'aide est apportée par un pair à qui est confié, explicitement ou non, un rôle de « tuteur »¹⁵¹ ;

¹⁴⁹ Ces modes d'organisation (faisant appel à l'outillage utilisé, par exemple, dans la pédagogie Freinet) n'ont que rarement été rencontrés dans le cadre de la mission. Ils ont en revanche fréquemment été observés dans des CLIS ou des ULIS au cours de missions précédentes.

¹⁵⁰ Dans quelques cas, le groupe ou l'élève concernés travaillent dans un autre domaine que le reste de la classe : « *ils font des mathématiques au moment de la leçon de grammaire* ».

¹⁵¹ Ce procédé qui est loin d'être répandu est cependant intéressant ; chacun des deux protagonistes progresse dans cette relation si elle est gérée par le maître.

- en revanche, l’inspection générale n’a recueilli que très peu d’exemples de recours à des méthodes expertes, à des démarches spécifiques visant à « apprendre autrement », à compenser des manques. De même, n’a été relevée au cours de la mission **aucune utilisation spécifique des moyens numériques pour répondre aux situations de grande difficulté**.¹⁵²

La prise en compte de l’élève en grande difficulté dans le déroulement même des séances est tout aussi variable. Bien évidemment, dans les situations observées, il n’a jamais été constaté de désintérêt ou de rejet perceptible vis-à-vis de cet élève « différent », à l’exception peut-être de deux ou trois classes où l’enseignant était débordé par le groupe, n’avait pas la disponibilité nécessaire pour suivre chacun et pouvait manifester de l’agacement à l’égard des plus perturbateurs¹⁵³. À travers cette diversité des pratiques plusieurs fois soulignée, cinq variables, cinq facteurs ont paru plus déterminants à l’inspection générale :

- le premier facteur est (mais est-il besoin de le rappeler ?) **la qualité et l’efficacité de l’enseignement dispensé à l’ensemble des élèves** : la maîtrise des contenus, la rigueur didactique, la capacité à intéresser et à mobiliser, la clarté et la précision des consignes ou des explications, l’attention à chacun, l’identification des réussites et des obstacles, la gestion du temps... Les séances observées révèlent de très grands écarts d’un lieu à l’autre, d’un maître à l’autre : les inspecteurs ont relevé des temps de classe « remarquables », « réussis », « exceptionnels », mais aussi des enseignants fragilisés, débordés et, parfois, « en souffrance ». Les maîtres diffèrent considérablement par leur expérience, leur formation, leur situation personnelle... Si ce constat peut apparaître une banalité, il n’est pas sûr que l’on en ait mesuré toutes les conséquences sur le devenir d’élèves confrontés à des difficultés graves et complexes. Cet impact évident de la situation individuelle et des compétences de chaque enseignant conduit à souligner **l’enjeu de la formation et de la gestion des ressources humaines** lorsque l’on confie 864 heures par an un groupe hétérogène à un maître unique. Les questions d’organisation et d’apport d’aides supplémentaires apparaissent comme secondes par rapport à ce paramètre essentiel ;
- le second facteur, sans doute très lié au précédent, est d’ordre affectif. Dans presque tous les cas rencontrés, **la relation personnalisée entre le maître et l’élève** en grande difficulté est apparue déterminante. Elle est importante pour tous, mais pour des enfants en situation de handicap, ou de précarité, ou de rejet familial, ou tout simplement « d’échec », la reconnaissance du maître et le sentiment de compter à ses yeux est une condition préalable aux apprentissages. Plusieurs interlocuteurs, par exemple parmi les maîtres spécialisés ou les psychologues, évoquent la nécessité d’une attitude « bienveillante » et d’une « bientraitance » de l’élève qui rencontre les difficultés les plus graves. On répètera que les maîtres ne sont ni malveillants ni même indifférents à ces élèves. En revanche, tous n’installent pas cette relation positive et « privilégiée »

¹⁵² Ceci ne veut pas dire que les maîtres ne soient pas utilisateurs des moyens numériques dans leurs activités au service de l’ensemble de la classe. Il est seulement apparu qu’ils n’y voient pas une réponse à ces situations spécifiques de difficulté.

¹⁵³ Ce qui pose un problème évident sur lequel il conviendra de revenir.

indispensable pour que l'élève progresse et, d'abord, pour qu'il ait envie d'apprendre, ait « envie d'école » ;

- un point, là encore lié au savoir-faire du maître, justifie une attention particulière : **la pertinence des interventions et des aides apportées, pendant le temps de classe**, aux élèves en difficulté. Quel que soit le mode d'organisation, on trouve un nombre significatif de classes où le maître est attentif à l'élève en grande difficulté et où celui-ci est mobilisé, interrogé, encouragé, relancé, évalué, mais où, majoritairement, il se trouve en échec devant les situations qui lui sont proposées. Cet aspect a été souligné de manière répétitive au cours de la mission : les interventions peuvent être nombreuses, le maître peut prendre à part, et parfois longuement, ceux qui sont en difficulté, mais sans efficacité. On répète des consignes, on reformule des explications, on pointe des erreurs, on fait « refaire », on valide ou on invalide, mais on ne cible pas ce qui fait obstacle à l'apprentissage, ce qui est en jeu dans celui-ci et ce qui le parasite... Il y a là un objet de formation sans doute prioritaire ;
- par-delà la personnalisation de l'intervention du maître, indispensable à certains moments pour répondre à la spécificité et à la complexité de chaque situation, **l'intégration dans la communauté de travail que constitue la classe** est un facteur trop souvent passé sous silence dans l'approche de la grande difficulté. Cette dimension est pourtant inhérente au choix fait dans le système éducatif français d'une école unique et « inclusive ». Le degré d'intégration dans le groupe classe fait partie des variables fortement discriminantes parmi les situations observées : elle dépend des choix pédagogiques (d'une organisation frontale excluant toute communication « élève/élève » jusqu'à des modèles coopératifs) mais aussi du niveau depuis une maternelle qui fait de la prise de parole de l'élève un objectif jusqu'à des CM1 ou CM2 où, majoritairement¹⁵⁴, le cœur d'organisation est la communication « maître→élèves ». Il est des classes où l'élève en grande difficulté se tait (ou s'agite) dans les temps collectifs ; il en est d'autres où il est « membre » à part entière et où sa parole est écoutée. L'enjeu est apparu très important : lorsqu'une vie collective est installée dans la classe (et pas seulement le *quoi de neuf ?* du lundi matin) et que cet élève, trop souvent décroché dans les parcours d'apprentissage, peut participer à un débat, contribuer à une décision, prendre une responsabilité ou simplement exprimer un avis sans être interrompu, son statut et l'image de lui-même qui en résulte en sont profondément transformés : il n'est plus seulement celui qui ne sait pas faire, celui qui est en retard ou celui qui perturbe ; il devient une personne, il « compte » pour les autres, il appartient à la classe. Et en même temps, il apprend, il progresse dans sa capacité à communiquer, à coopérer, à écouter, il acquiert de l'autonomie et construit les savoirs et les savoir-faire sociaux portés par le socle. Les modes de fonctionnement observés dans les classes « spéciales » (CLIS, SEGPA et certaines ULIS), souvent imprégnés de pédagogie institutionnelle, gagneraient à être étendus à davantage de classes dites « ordinaires ». **L'intégration au collectif ne se limite pas aux plages horaires étiquetées « vie de classe »**. L'élève en grande difficulté

¹⁵⁴ Dans les CM observés.

peut et doit être associé à toutes les phases de découverte, d'observation, de formulation d'hypothèses, de construction d'un savoir... C'est le cas dans quelques classes observées (trop rares¹⁵⁵) où au moins les sciences, la culture humaniste ou la littérature font l'objet d'un fonctionnement participatif et où l'élève le plus en difficulté a toute sa place. Il faut toutefois se méfier de certains modèles : de même que ce n'est pas parce que l'on « fait des groupes » que l'on différencie, la mise en place d'un travail « d'équipe » ne favorise pas obligatoirement les plus fragiles et les interactions que l'on suscite ainsi ne leur sont pas bénéfiques si l'on n'a pas défini au départ rigoureusement leur responsabilité et l'objectif de leur activité¹⁵⁶. Il en va sans doute de même pour la pédagogie de projet qui peut être un puissant levier pour motiver chacun et pour donner du sens aux apprentissages, mais qui ne trouve sa pleine efficacité que si la place des élèves en difficulté est pensée préalablement et si leur contribution est valorisée ;

- **le temps** est un facteur rarement mis en avant par les enseignants rencontrés et pourtant, au vu des séances présentées, il se révèle déterminant et de manière apparemment contradictoire : les élèves reconnus en grande difficulté sont à la fois ceux qui décrochent les premiers quand la séance est trop longue et ceux qui manquent de temps pour aller au bout de leur travail. Le premier constat est simple : ils cumulent souvent des difficultés d'attention et de compréhension et on les voit perdre le fil de ce se passe dans la classe et plus la partie collective est longue et plus pesante est pour eux la séance. Plus encore que pour les autres, sont pour eux nécessaires une prise en compte de leur temps de vigilance et du rythme souhaitable des séances, mais aussi la vérification de leur compréhension, leur remobilisation, etc. Et par ailleurs ils manquent de temps : ils ont besoin de temps pour comprendre et d'une certaine redondance du propos magistral, de temps et de répétition pour mémoriser et surtout de « prendre leur temps » pour exécuter une tâche, quelle qu'elle soit. Cette lenteur apparente n'est pas uniforme, elle peut traduire l'effet d'un trouble des fonctions cognitives ou d'une légère déficience¹⁵⁷, le poids de leur affectivité (« *ils pensent à autre chose* »), les ruptures successives de l'attention... D'une manière générale, ils sont ceux qui n'achèvent pas leur travail, ceux dont les rédactions sont plus courtes, ceux dont on abrège les exercices, mais trop rarement, ceux à qui on laisse un temps supplémentaire. Les conséquences sont sans doute plus lourdes que ce que l'on veut bien penser : si on retire quotidiennement un élément de contenu, un ou plusieurs exercices jugés nécessaires pour les autres, en français, comme en mathématiques, et parfois dans d'autres domaines, les écarts ne peuvent que s'accroître et les échecs se renforcer. La différenciation du temps est sans doute une des pistes à explorer. Les équipes

¹⁵⁵ Là aussi est apparu un point essentiel : dans trop de classes, les questions sont posées « à la cantonade » et c'est le plus rapide qui répond, au détriment du plus lent, on ne prend pas le temps de la recherche et de la formulation de la réponse par chacun...

¹⁵⁶ Dans plusieurs situations observées de travail d'équipe, s'est établie très vite une hiérarchie des rôles qui marginalisait l'élève en grande difficulté ou le cantonnait dans une tâche très secondaire.

¹⁵⁷ C'est un aspect également mis en évidence dans le rapport sur la situation des élèves en situation de handicap (déjà cité). La situation de handicap, quelle qu'en soit la cause (motrice, sensorielle, mentale...) ralentit l'exécution de la tâche (ce facteur explique, entre autres, la nécessité d'un temps supplémentaire dans les situations d'examen).

enseignantes doivent à la fois réfléchir au rythme des activités qui ne doit pas être un facteur de « décrochage » et à la modulation de la durée nécessaire à chacun pour mener à bien les apprentissages. Sans doute, cela passe-t-il par un temps supplémentaire accordé aux élèves en grande difficulté au-delà des 24 heures dites « de classe ».

Préconisation 7 : approfondir la question des rythmes de travail et de la semaine de classe de l'élève « en grande difficulté ». En particulier, dans le cadre de la démarche engagée au niveau national, examiner comment lui permettre d'accomplir, à son rythme, son parcours d'apprentissage.

▪ **Quel projet pour l'élève en grande difficulté ?**

L'observation des classes révèle majoritairement une incontestable volonté de prendre en compte les situations de grande difficulté. Des adaptations, des contenus particuliers sont parfois prévus (mais pas dans l'ensemble des classes) pour chaque élève concerné ou pour un groupe les réunissant. En revanche, **on ne perçoit qu'exceptionnellement un fil conducteur qui relie l'ensemble des activités** (qu'elles soient communes ou personnalisées) proposées à l'élève au cours de la journée et qui donne sens aux choix de l'enseignant pour cet élève. Les préparations et/ou le cahier-journal précisent le cas échéant les aménagements dont il bénéficiera et parfois la trame, voire les objectifs, de ce qui doit être accompli en groupe lorsque cette forme de travail est adoptée. Ce qui manque le plus souvent c'est la personnalisation de l'objectif et des points de vigilance : pourquoi telle question est-elle supprimée pour cet élève ? À quoi sera-t-on attentif dans sa participation à une activité collective ? Que faudra-t-il évaluer ? Quel étayage, à quel moment et pourquoi ? Ce qui fait défaut très majoritairement, c'est cette prise en charge continue et personnalisée de la situation très spécifique (presque unique) de chaque élève en grande difficulté à travers la préparation du quotidien et au fil des activités.

Sans doute faut-il aller plus loin dans la réflexion sur ce qui distingue la difficulté ordinaire de la grande difficulté, quelles qu'en soient les composantes. La difficulté ordinaire, presque « normale », surgit dans une séquence d'apprentissage et le maître peut et doit lever cette difficulté au cours de la séquence, éventuellement avec le recours à une aide personnalisée, y compris s'il y a une cause périphérique aux obstacles constatées (linguistique par exemple). La plupart des maîtres rencontrés savent le faire et certains avec beaucoup d'aisance et de réussite¹⁵⁸. Ainsi ils vont conduire 90 à 95 % de leurs élèves à acquérir la technique de la multiplication ou à maîtriser l'accord du sujet et du verbe au terme d'un certain nombre de séances, avec des apports et des soutiens complémentaires pour quelques élèves. La grande difficulté est autre : elle est celle des élèves qui se situent de manière répétée dans les 5 à 10 % qui ne réussissent pas les acquisitions visées, mais surtout dont les difficultés sont très en amont ou très éloignées des objectifs et des contenus de la séquence concernée. Ils

¹⁵⁸ Si on évoque ici la réponse apportée aux élèves qui sont déjà dans un échec répété, il est évident qu'une part de la grande difficulté a pour origine une minorité de situations où on n'a pas su traiter la difficulté ordinaire, par défaut de formation ou pour des raisons liées à la gestion des ressources humaines. Cela a été constaté dans quelques classes.

peuvent travailler avec les autres, ils peuvent « apprendre » et progresser mais il faut viser d'autres acquisitions et surtout aller plus loin dans l'explicitation de l'objectif poursuivi et des éléments à prendre en compte pour l'atteindre.

Ceci suppose, en arrière-plan, la présence **d'un projet personnalisé formulé par l'enseignant pour guider son action quotidienne auprès de cet élève « unique » confronté à de lourdes difficultés**. Un maître peut-il gérer, de manière continue, pour l'ensemble des activités scolaires sur une année, des situations aussi complexes et parfois douloureuses, sans un outil évolutif qui à partir d'une analyse approfondie et complète de ces difficultés, permette de poser des ambitions pour l'élève concerné, de lui proposer un parcours réajusté à chaque période, de construire une stratégie cohérente prenant en compte les interventions externes et impliquant les parents et de définir les évaluations nécessaires ? Beaucoup d'enseignants sont conscients de ce besoin et tentent d'installer un ou des outils de suivi individuel, des « projets d'aide » (depuis 2008, la mise en place de l'aide personnalisée a favorisé cette démarche), des tableaux destinés à cibler les compétences à travailler, des dossiers rassemblant tous ces éléments¹⁵⁹, voire des classeurs individuels, etc. Certains ont accompli un travail considérable pour rassembler et traiter l'information recueillie. Peu ont néanmoins élaboré un outil qui les satisfasse et qui ait cette fonction projective au plus près de la pratique de la classe.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) joue-t-il ce rôle et peut-il le jouer ? Incontestablement, il a été conçu comme un instrument de mise en cohérence des aides apportées à des élèves qui rencontrent « *des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages* »¹⁶⁰. Il est effectivement utilisé dans la plupart des écoles et classes primaires visitées (même si quelques équipes restent réticentes)¹⁶¹. Dans tous les cas, il concerne les élèves les plus en difficulté, parfois en étendant largement le champ de ce dispositif (jusqu'à huit élèves concernés dans une même classe) en général en excluant les situations de handicap (qui justifient d'un PPS). De même, il est systématiquement rédigé quand un maintien (/redoublement) est décidé ou, à l'inverse, envisagé mais évité. Sa fonction et le sens qui lui est attribué sont en revanche très variables : le rôle de coordination des interventions, par exemple avec le RASED est souvent cité ; il en va de même pour l'implication des parents ; pour plusieurs enseignants, « *le PPRE est un moyen pour engager les parents* ». D'une manière générale, le PPRE est bien perçu comme un vecteur de communication. Un IEN exprime l'idée que « *le PPRE est nécessaire dès qu'il faut être deux pour aider un élève* ». Le récent PPRE « passerelle » entre dans cette conception et pour les équipes du primaire, il est conçu comme un lien¹⁶².

¹⁵⁹ Voir *supra*.

¹⁶⁰ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006, déjà citée.

¹⁶¹ Une seule école est apparue opposée. Plusieurs maîtres disent ne pas avoir le temps de les rédiger.

¹⁶² On verra que ce n'est pas tout à fait le cas dans les collèges.

En revanche, ce qui est moins assuré c'est l'appropriation et l'investissement par l'enseignant lui-même du PPRE comme un outil de pilotage du parcours de l'élève dans la classe. Deux raisons peuvent être invoquées :

- d'abord, **ce n'est pas la vocation initiale et réglementaire du PPRE** : il est proposé par le directeur d'école aux parents et implique l'équipe pédagogique ; il n'est pas défini comme un outil de l'enseignant, même si celui-ci en est « l'acteur principal »¹⁶³. De même, il était conçu comme une action « intensive et de courte durée » sur des objectifs ciblés. Depuis 2006, la mise en œuvre s'est sans doute éloignée du texte initial (certains PPRE, recueillis cette année, avaient été prolongés pendant plusieurs années), mais il reste souvent compris comme un dispositif parmi d'autres et pas comme le point de cohérence de ce qui se passe dans la classe ;
- ensuite, **la formalisation dont ont fait l'objet les PPRE** avec la production de formulaires départementaux ou de circonscription¹⁶⁴ (l'inspection en a recueilli plusieurs dizaines directement ou sur *internet*), si elle facilite et « officialise » la communication entre les acteurs, est vécue par certains maîtres comme une contrainte administrative supplémentaire et fait obstacle à toute appropriation personnelle.

Il manque donc un outil (et une démarche) entre le PPRE dans sa forme actuelle et la construction du parcours quotidien des quelques élèves qui nécessitent une réelle personnalisation. Les maîtres spécialisés rencontrés au cours de cette mission ou dans des missions récentes, qu'il s'agisse de ceux qui exercent en CLIS, SEGPA, ULIS ou unité d'enseignement¹⁶⁵, fondent leur intervention sur l'élaboration d'un projet individualisé. Sous des appellations diverses, avec des démarches parfois différentes, ce projet est ce qui donne sens et efficacité à leur action. Il y a sans doute là **une mutualisation d'expertise à réaliser entre le maître spécialisé et le maître de la classe ordinaire (sans pour cela transformer tous les maîtres en maîtres spécialisés)**. Si la classe ordinaire doit assumer à plein temps sa mission auprès des élèves qui ont les besoins les plus spécifiques et affirmer son principe inclusif, elle doit s'emparer des savoir-faire (et des savoirs) des maîtres spécialisés. Si l'on ne veut pas déléguer le traitement de la difficulté, il faut outiller l'enseignant pour qu'il puisse plus aisément personnaliser son approche de la grande difficulté. On voit bien que le PPRE ne suffit pas ; il est plutôt un contrat entre acteurs et il fédère les projets des professionnels. En revanche, il ne se substitue pas à ceux-ci.

Cette personnalisation nécessaire du projet du maître pour l'élève en grande difficulté est indissociable du suivi et de l'évaluation de la progression de celui-ci. Comme cela a déjà été souligné, la majorité des enseignants visités, suivent au jour le jour leurs élèves. Des bilans très détaillés sont réalisés par certains d'entre eux pour les situations qui leur semblent les plus délicates. Là encore les pratiques sont très variables, mais peu nombreux sont les

¹⁶³ Circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006, déjà citée.

¹⁶⁴ Certains de ces documents sont particulièrement intéressants et sont de nature à favoriser un échange approfondi entre les acteurs.

¹⁶⁵ Unités d'enseignement placées dans les établissements de santé ou médicosociaux.

enseignants qui n'ont pas une représentation claire des difficultés et des manques de leurs élèves. En revanche, deux remarques doivent être faites à ce stade :

- il est rare que le dispositif d'évaluation mis en place, généralement au terme de chaque période de six ou sept semaines, soit aménagé en fonction des élèves en grande difficulté. Le plus souvent, le bilan quand on examine les cahiers ou autres supports utilisés est dressé par rapport aux apprentissages proposés à l'ensemble de la classe. Les situations n'étant pas personnalisées, l'évaluation ne prend qu'imparfaitement en compte les objectifs que l'on pouvait définir pour les plus en difficulté (s'ils ont été définis). Pour ces élèves, les bilans et parfois les évaluations quotidiennes mettent trop souvent en évidence des manques et des échecs et ne pointent pas ou insuffisamment les réussites. Il en va de même pour les tableaux et grilles de synthèse, voire pour l'utilisation du livret scolaire ;
- d'une manière plus générale, et en dépit du changement de regard qu'introduit l'évaluation par compétences, **les progrès** de ces élèves que l'on considère comme « en grande difficulté » **ne sont pas suffisamment mis en évidence et valorisés**. Il arrive que l'enseignant lui-même doute de la capacité de tel ou tel à progresser et qu'il prenne cet état de fait comme un échec. Parfois c'est seulement parce que le dispositif d'évaluation et l'attention du maître ne portaient pas sur ce qui a pu changer et progresser. Dans les SEGPA visitées au cours de la mission, on est parfois surpris du jugement positif qui est porté sur l'évolution de l'élève et d'entendre : « *il a beaucoup avancé, il doit progresser encore* ». Il ne faut pas voir là seulement l'effet de l'aide spécifique apportée ou d'une attitude encourageante mais aussi l'ajustement de l'évaluation au processus d'apprentissage effectivement engagé.

Cette observation conduit à un dernier constat : **si l'élève en grande difficulté a conscience de ses manques, de ses échecs et de ses retards, de ce qui le différencie des autres, il n'a pas toujours une perception claire des objectifs que le maître s'est donnés pour lui**. Pourquoi a-t-il un texte différent des autres ? Pourquoi la dictée qui lui est imposée est-elle plus courte ? Pourquoi a-t-il la possibilité de se référer à son carnet de vocabulaire ou à la bande numérique collée sur sa table ? Le projet du maître (formalisé ou non) n'est, au vu des écoles visitées, que rarement le sien. À l'exception de quelques classes déjà évoquées dans lesquelles l'autonomie et la personnalisation sont des principes d'organisation et, sur ce point encore, de certains dispositifs spécialisés, l'élève ne dispose pas des repères qui lui permettront de donner du sens aux tâches spécifiques qui lui sont assignées et d'évaluer, comme les autres, ses progrès et ses réussites. Sans doute peut-on affirmer que plus un élève est « décroché » par rapport au parcours proposé à la classe, plus lui est nécessaire un plan de travail quotidien ou hebdomadaire dont il comprenne et partage l'ambition¹⁶⁶. Il faut relever que cette préoccupation était originellement présente dans la conception des PPRE (qui normalement doivent être signés par l'élève) et certains formulaires départementaux réservent une page entière à l'implication de l'élève. Cependant, l'effet de cette exigence (sans doute respectée dans son principe) n'a été perçu ni dans le propos des maîtres ni dans les organisations observées. Le PPRE n'est pas le projet de l'élève.

¹⁶⁶ Dans les quelques classes visitées où cette pratique était installée, il a pu être constaté un effet positif, au moins sur le comportement de l'élève et sur l'image de soi.

2.2.2. *Autour de l'élève en grande difficulté, un nécessaire travail collectif*

La classe ordinaire est aujourd'hui, dans le premier degré, le seul lieu de scolarisation des élèves en situation de grande difficulté, y compris pour la majorité de ceux qui sont reconnus handicapés (seuls 0,75 % des élèves de 3 à 10 ans sont pris en charge dans un dispositif spécifique¹⁶⁷). Le professeur des écoles à qui la classe est confiée a la pleine responsabilité¹⁶⁸ de l'organisation et de la conduite du parcours d'apprentissage de chacun de ces élèves.

Néanmoins, et presque par définition, l'élève en grande difficulté est celui pour lequel le cours normal des activités scolaires n'est pas suffisant. L'ampleur de l'écart qui caractérise sa situation et la multiplicité des facteurs qui généralement l'induisent justifient au moins un partage de l'information et souvent une aide complémentaire. Ce n'est pas que l'enseignant soit incapable d'assumer la réussite de cet élève, mais seulement qu'il ne peut l'assumer seul.

▪ **Le premier cercle est l'équipe des maîtres de l'école**

Dans les écoles visitées, on parle des élèves en grande difficulté, quel que soit leur nombre (de deux à quarante...) et quels que soient le type d'école et l'environnement. **Cet échange d'avis et d'informations passe d'abord par la communication informelle** (devant le café, pendant le déjeuner, le soir avant de partir, etc.)¹⁶⁹. Celui qui est confronté à un cas très spécifique a besoin d'en parler. Et puis, chacun connaît ces élèves (92 % des écoles publiques ne dépassent pas dix classes), soit parce qu'il en a eu la responsabilité l'une des années précédentes, soit simplement à travers la vie de l'école (surveillance des récréations, sorties, répartition des élèves en raison de l'absence d'un enseignant, échange de services, prise en charge d'une activité périscolaire, etc.). À travers ce tissu d'échanges, s'élabore une connaissance commune qui favorise une entraide et assoit la continuité des passages d'un niveau à l'autre. Si, dans quelques écoles, des enseignants font état de relations très distantes entre les personnels et de l'impossibilité d'instaurer une démarche d'équipe (un directeur va jusqu'à dire : « *ici, chacun est seul face à ses élèves en difficulté* »), ce sont des exceptions parmi les sites visités ; on perçoit généralement le besoin de partager et une solidarité dans l'action quotidienne.

S'ajoutent les temps officiellement prévus dans le service des enseignants dont l'objet est de faire régulièrement le point sur la situation des élèves et en particulier sur les cas les plus complexes. **C'est avant tout le rôle du conseil des maîtres et du conseil des maîtres de cycle**. Ces instances (qui dans certaines écoles se confondent¹⁷⁰) sont effectivement réunies, mais avec des modalités et des rythmes très divers. Dans telle école, le conseil de cycle se

¹⁶⁷ CLIS ou unités d'enseignement en établissement sanitaire ou médico-social. Les dispositifs transitoires tels que les unités pour arrivants allophones ne sont pas pris en compte. Taux calculé à partir de *RERS 2012* (déjà cité).

¹⁶⁸ Sauf, bien sûr, exercice à temps partiel (12,2 % du personnel enseignant du premier degré, taux auquel il faudrait ajouter les décharges éventuelles de certaines catégories). Les divers temps partagés, qui induisent un fonctionnement particulier dont il faut tenir compte, ne remettent pas en cause le principe du maître unique qui correspond à la situation de plus de huit classes sur dix.

¹⁶⁹ « *Chez nous, tout passe par l'oral* » dit une directrice.

¹⁷⁰ Et pas seulement dans les petites écoles dont la taille ne justifie pas une formation distincte pour le conseil de cycle. Certaines équipes souhaitent simplement « tout faire ensemble ». De même, certains directeurs préfèrent un unique conseil pour des raisons d'efficacité et de gestion du temps.

tient à intervalles réguliers et les maîtres investissent fortement ce temps de concertation pour évoquer les élèves les plus en difficulté ; telle autre équipe considère que le repas pris en commun le mardi tient lieu de conseil des maîtres ; telle autre encore se réunit de manière informelle presque tous les soirs et, aux dires de la directrice, bien au-delà des temps réglementaire de concertation. Dans plusieurs écoles, les maîtres se réfèrent à ces instances, même peu formalisées, qui leur semblent utiles pour trouver des solutions et solliciter des partenaires. À l'inverse, certains enseignants ne les évoquent pas et laissent penser que l'essentiel de la communication passe par d'autres modes de concertation.

Le rôle du directeur est essentiel, à la fois pour susciter puis animer la réflexion collective et pour dépasser le niveau de l'échange informel. Le fait qu'en réponse à une situation de grande difficulté soit élaborée une stratégie commune dépend d'abord de lui. Les textes lui donnent cette mission : il préside le conseil des maîtres, prend acte des décisions, réunit les équipes éducatives, propose les PPRE et porte le point de vue de l'école auprès des parents et des partenaires extérieurs. La plupart des directeurs rencontrés sont conscients de cette mission et s'y impliquent avec dévouement¹⁷¹. En revanche, ils font souvent part des obstacles qu'ils rencontrent, voire de leur malaise, sur cette dimension de leur métier : il y a ceux qui ont du mal à instaurer un travail d'équipe et parfois même à réunir les maîtres, il y a ceux qui arrivent dans une école où la solidarité et le travail collectif sont une réalité, mais où des habitudes d'autonomie ont été prises et où ils peinent à faire prévaloir leur point de vue sur des points qui exigent la coordination, il y a aussi ceux qui sont débordés par la masse des réunions et des contacts que génèrent les situations de grande difficulté, en particulier dans les quartiers où elles se concentrent¹⁷². L'un des points délicats est l'articulation du rôle de coordinateur exercé par le directeur et de celui de l'enseignant responsable de la classe et « *principal acteur* » de l'aide apportée (et parfois seul acteur avec les parents). Dans les faits, c'est le « maître » qui « a la main », qui rencontre les familles, rédige les PPRE et coordonne les aides internes¹⁷³. Parfois, tout se passe sans le directeur, parce qu'il n'est pas sollicité, parce qu'il n'a pas l'information et aussi parce qu'il a sa propre classe (dans plus de neuf cas sur dix) et qu'il doit assumer, lui aussi, ses élèves en grande difficulté. Et pourtant le directeur doit « reprendre la main » dès qu'il y a un remplacement, la présence d'un stagiaire, un maître peu expérimenté qu'il faut soutenir au moins en début d'année, un service partagé complexe, un conflit avec une famille opposante ou une situation d'urgence. Face à l'élève en grande difficulté, cette complémentarité des rôles, voulue par l'institution, est une nécessité. Cependant elle gagnerait à être clarifiée, car, mal comprise, elle peut générer une tension et des dysfonctionnements dont l'élève à besoins spécifiques est le premier à subir les conséquences.

¹⁷¹ Bien sûr, comme pour toutes les autres observations, les exceptions existent et doivent être considérées comme de graves anomalies : il n'est pas normal qu'un directeur ignore les élèves les plus en difficulté, ne réunisse pas les instances réglementaires ou laisse chaque enseignant seul face à un élève très perturbateur ou à une relation tendue avec une famille. Mais ces carences ne doivent pas masquer l'engagement de la majorité des directeurs qui connaissent leur responsabilité dans ce domaine et l'assument le mieux qu'ils peuvent.

¹⁷² Certains directeurs évoquent plus d'une centaine de réunion par an autour des situations individuelles difficiles : conseils des maîtres formels ou informels, équipes éducatives, équipes de suivi de la scolarisation, dispositif de réussite éducative, bilans avec le RASED, réunions avec un service partenaire (service social, SESSAD, justice, médecins, CMPP...), etc.

¹⁷³ C'est ce qui ressort de la majorité des entretiens conduits.

Préconisation 8 : clarifier la répartition des rôles du maître, responsable de la formulation et de la mise en œuvre du projet élaboré en réponse à la situation de grande difficulté et du directeur, responsable de la cohésion des acteurs au service de ce projet et de sa continuité.

Il revient aussi au directeur de provoquer une réflexion plus approfondie et plus étendue sur l'organisation même de l'école autour de la grande difficulté, de sa prévention, de son repérage et des dispositifs qui imposent une coopération. La plupart des équipes rencontrées souhaitent cette réflexion et ont exprimé un intérêt marqué pour le sujet. Certaines disent ressentir, depuis la suppression des dernières classes d'adaptation et avec l'effort d'inclusion qui leur est demandé, **l'absolue nécessité d'une réponse collective à la gestion des situations singulières**. Dans telle école visitée où les maîtres partagent visiblement une analyse commune de ces situations, l'équipe a décidé de concentrer les aides disponibles sur le CE1 qui regroupe plusieurs cas de difficultés lourdes (dont deux situations de handicap et un élève présentant des troubles du comportement). Cet exemple n'est pas isolé, même si dans telle autre école, la classe la plus hétérogène, avec des situations appelant une vigilance extrême, est confiée au maître le plus fragile.

Cependant, **les projets d'école examinés ne traduisent pas toujours une attention particulière à la grande difficulté**. Tous, ou presque, ont un axe ou un volet centré sur l'amélioration de la « réussite des élèves » et des « résultats » des apprentissages fondamentaux (lecture, maîtrise de la langue, mathématiques) ou, de manière plus explicite, sur l'aide, le soutien ou l'accompagnement des élèves en difficulté, et parfois sur la prise en compte de situations particulières (élèves handicapés, élèves allophones,...). Mais, peu établissent une distinction entre la difficulté commune et la difficulté la plus grave (à l'exception sans doute du handicap qui fait souvent l'objet de mesures spécifiques).

▪ **De nombreux dispositifs, mais rarement réservés à la grande difficulté¹⁷⁴**

Les visites accomplies ont révélé un grand nombre de dispositifs internes destinés à aider et à soutenir les élèves. Toutefois, leur présence est très variable, depuis des écoles où on ne relève aucune autre action d'aide ou d'accompagnement¹⁷⁵ que l'aide personnalisée, obligatoire sur l'ensemble du territoire, jusqu'à la coexistence de huit ou dix dispositifs différents dans certains groupes scolaires urbains. Ces écarts s'expliquent en partie par l'inégalité de l'engagement des maîtres dans une démarche collective, mais sont surtout la conséquence de contextes différents justifiant des moyens différents. On constate un clivage entre les écoles en RRS (réseaux de réussite scolaire) ou surtout en réseau ECLAIR et la plupart des autres. Cette différence qui répond à l'un des principes de l'éducation prioritaire (concentrer les aides là où sont les difficultés) conduit à distinguer l'aide personnalisée qui, jusqu'à aujourd'hui, peut être apportée à tout élève qui rencontre des difficultés (où qu'il

¹⁷⁴ Il n'est pas question ici de présenter de manière détaillée tous les dispositifs observés, mais seulement de retenir ce qui, dans leur principe ou leur fonctionnement, peut constituer une réponse à la grande difficulté. Un rapport récent de l'inspection générale porte sur les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et en dresse un inventaire précis : *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* (octobre 2010).

¹⁷⁵ Hors fonctionnement normal de la classe et éventuelle intervention du RASED.

réside) et les autres dispositifs qui sont choisis et/ou conçus par les équipes en fonction de leurs moyens et de leur projet.

L'aide personnalisée, dont il faut rappeler qu'elle représentait un potentiel de plus de 12 millions d'heures effectives par an¹⁷⁶ pour le seul enseignement public, est de loin le premier dispositif d'aide aux élèves en difficulté. Elle n'était pas destinée spécifiquement aux élèves confrontés aux plus grandes difficultés, mais cette utilisation à leur intention n'était pas exclue. Dans les situations observées, la plupart en ont bénéficié, parfois de manière continue et pendant plusieurs années consécutives. Dans certains cas, cette aide a été cumulée avec d'autres formes d'interventions (RASED, orthophonie, etc.). À l'inverse, pour quelques élèves, pourtant placés dans des situations très difficiles, elle était le seul apport personnalisé (ou le seul accepté par les parents).

Il est commun de dire que l'aide personnalisée est plus efficace pour la difficulté ordinaire dite « légère ou moyenne » que pour la grande difficulté ; c'est une évidence (moins complexe et profonde est une difficulté, plus il est facile de la lever). En revanche, il faut se garder d'en déduire trop vite qu'elle est inutile pour les élèves les plus fragiles. Tout dépend de ses objectifs, de son contenu et de ses modalités. Il faut entendre certains maîtres qui y voient un intérêt. L'un d'entre eux va jusqu'à dire : « *c'est le seul moment où je peux m'occuper de lui tranquillement, en prenant mon temps* ». Trois éléments au moins apparaissent intéressants au dire de ces enseignants :

- d'abord, **la relation différente** qu'induit l'aide personnalisée entre le maître et l'élève en (grande) difficulté : c'est un moment qui est réservé à cet élève, un moment où s'intéresse à lui et où on valorise ses réussites ;
- ensuite, c'est **un temps supplémentaire** et cet élève a besoin d'un peu plus de temps que les autres, même si ce n'est que pour achever ce qui n'a pas été fait ou compris en classe ou, mieux, pour anticiper et préparer ce qui est prévu pour le lendemain ;
- enfin, c'est l'occasion de faire autre chose et d'apporter **une aide plus spécifique** dans une situation différente d'apprentissage que n'autorisent pas les contraintes du groupe classe.

En revanche, cette aide sera sans doute inefficace si elle reste ponctuelle (par exemple une demi-heure pendant six semaines, si elle n'est pas réellement « personnalisée » (une même activité pour les cinq ou six élèves aidés), si elle ne s'insère pas dans un projet global prenant en compte l'ensemble des activités conduites en classe et hors de la classe et si elle n'est pas construite en fonction d'objectifs précis et avec une évaluation adaptée.

On peut sans doute regretter que ce potentiel important que représentent l'aide personnalisée ou, aujourd'hui, les activités pédagogiques complémentaires n'ait pas fait l'objet d'une réflexion particulière pour définir les conditions de son exploitation au bénéfice de l'élève en grande difficulté, **y compris en impliquant les maîtres spécialisés**. Ce temps

¹⁷⁶ En considérant que sur les 60 heures officiellement réservées à cet aide, 50 étaient réellement utilisées pour le temps d'aide (hors organisation, préparation, récréation) et en les rapportant aux 246 335 classes ouvertes en 2011-2012 (*RERS 2012* déjà cité).

supplémentaire, éventuellement appuyé sur l'expertise du maître « E », pourrait constituer un levier pour réduire les écarts et éviter le recours au redoublement.

Enfin, il faut souligner **l'importance de cette aide dans une logique de prévention** : sa mise en place dans les maternelles visitées (souvent centrée sur le langage) ou ce qui a pu être observé dans certains CP a un effet reconnu par les maîtres et les inspecteurs interrogés. Plus généralement, cette réponse, presque au jour le jour, aux difficultés apparues dans les apprentissages, contribue indiscutablement à empêcher un décrochage progressif vers des situations de grande difficulté.

Dans le même esprit, **les stages de remise à niveau**, par principe orientés vers des difficultés « remédiables » (sur une durée de 15 heures...) et inefficaces à eux seuls peuvent constituer un élément complémentaire à l'intérieur d'un programme cohérent lorsque le choix est fait de « laisser passer en sixième » des élèves pour lesquels la SEGPA s'avère inopportune ou se heurte à un refus parental... Dans cinq ou six classes de CM visitées, cette option a été prise par l'enseignant pour « *tout tenter avant l'entrée au collège* ».

Les autres dispositifs, très divers, résultent de choix locaux¹⁷⁷ et, pour la plupart, de la stratégie, plus ou moins explicite, définie pour des publics et territoires « prioritaires » (ne serait-ce que par le choix des moyens mis en œuvre). Tous ou presque sont définis comme des réponses à la « diversité des besoins », à « l'inégalité des chances » ou, plus directement, à la concentration des difficultés et reposent sur un principe de « différenciation ». Si, là encore, la distinction entre la difficulté commune (souvent présentée comme caractéristique de certains publics) et la grande difficulté (plutôt liée à des situations singulières) n'est que rarement un élément déterminant l'organisation de ces dispositifs, la quasi-totalité des équipes concernées (en particulier dans les réseaux ECLAIR) considèrent qu'ils doivent, en priorité, être mis au service des élèves confrontés aux situations les plus graves.¹⁷⁸

Les organisations mises en place reposent sur l'apport d'un personnel supplémentaire (enseignant, assistant d'éducation, contractuels divers ou plus rarement intervenant extérieur) et/ou sur un échange de services permettant de « répartir autrement » les élèves. Dans presque toutes les situations observées, il s'agit de former un ou plusieurs groupes dont l'effectif allégé permette une prise en charge plus adaptée, voire personnalisée. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut citer trois modalités fréquemment observées :

- **le maître supplémentaire** (ou l'assistant pédagogique, ou un collègue qui accepte de se charger d'une partie de la classe¹⁷⁹) **assume la responsabilité d'un groupe d'élèves pendant que l'enseignant concentre son attention sur un autre groupe**, le plus souvent celui de ceux qui sont « le plus en difficulté » ; cette

¹⁷⁷ Au niveau de l'école, du réseau (ECLAIR ou RRS), de la circonscription ou, plus rarement, du département ou même de l'académie (un cas au moins).

¹⁷⁸ Bien évidemment, ne sont envisagées ici que les actions définies comme des réponses aux difficultés des élèves et sans constituer une typologie détaillée qui n'est pas l'objet du présent rapport.

¹⁷⁹ Ce mode d'organisation a été relevé plusieurs fois : tel maître qui a un CE1-CE2 confie ses 9 élèves de CE2 au collègue qui a un CE2 de 19 élèves pour s'occuper plus spécifiquement de ses 11 CE1 ; tel autre confie au maître de CLIS (pendant des temps « d'inclusion ») une partie de son effectif pour se concentrer sur le groupe de ses élèves les plus en difficultés (ou, même, dans une autre école, c'est l'enseignante de petite section maternelle qui, pendant la sieste de ses propre élèves vient apporter son concours au maître de CP...).

modalité, peut-être la plus répandue, s'inscrit dans l'organisation de la classe et répond visiblement à l'attente de beaucoup d'enseignants qui y voient un moyen de concentrer leur présence auprès de ceux qui en ont besoin sans desservir les autres. En revanche, comme pour les autres dispositifs, elle dépend du contenu de ce qui est fait. Dans quelques cas, elle a semblé un simple confort, une condition favorable. Dans d'autres, elle a permis au maître de modifier son attitude et sa pratique par rapport aux élèves qui requièrent une prise en charge personnalisée. Enfin, parfois, elle est le point de départ d'une coopération entre les deux enseignants impliqués qui se concertent préalablement, construisent ensemble l'activité et définissent leurs rôles respectifs en fonction des objectifs poursuivis ou des compétences de chacun¹⁸⁰ ;

- **les maîtres d'un même niveau** (généralement CP ou CE1), avec ou sans l'apport d'un ou plusieurs intervenants supplémentaires, « **décloisonnent** » **leurs effectifs et font une répartition à partir d'une évaluation initiale en autant de groupes qu'il y a d'enseignants pour les assumer**. Cette organisation, également très fréquente (par exemple dans les réseaux ECLAIR), est souvent reconduite d'année en année : certains dispositifs observés avaient été mis en place cinq, six, ou sept ans auparavant. Elle est parfois quotidienne et stable de septembre à juin. Mais il y a autant de « modèles » que d'écoles concernées : d'un travail pensé et réajusté à chaque séance jusqu'à une structuration par niveaux sans concertation entre les intervenants. Dans (presque¹⁸¹) tous les cas, les élèves les plus en difficulté forment un seul groupe avec l'effectif le plus faible, groupe confié tantôt à un intervenant considéré comme « expert » (membre du RASED, enseignant de CLIS ou de CLIN¹⁸², maître supplémentaire formé à cette tâche, etc.), tantôt au volontaire parmi les responsables de l'une des classes impliquées. Si les équipes expriment majoritairement leur satisfaction (ne serait-ce que parce que le mode de répartition choisi leur permet de travailler avec des groupes qu'ils jugent plus homogènes), l'intérêt des organisations rencontrées est apparu inégal : dans telle école, le groupe des élèves les plus en difficulté accomplit les mêmes activités que l'ensemble des autres élèves, sans aménagement particulier ni personnalisation de l'intervention ; dans telle autre, la répartition en groupes mise en place pour l'année au CP ne fait pas l'objet d'une évaluation rigoureuse de son efficacité, mais on y relève néanmoins un taux de « maintien » anormalement élevé. *A contrario*, d'autres équipes fondent leur dispositif sur une analyse commune des difficultés et sur une régulation périodique¹⁸³ ;

¹⁸⁰ La notion de « co-intervention », souvent évoquée, masque des relations très diverses entre le maître de la classe et le maître supplémentaire : de la simple délégation de groupe à la « co-élaboration » de la séance et à l'évaluation partagée en passant la connivence : on se connaît, on a l'habitude de travailler ensemble, on s'adapte, mais on n'a pas besoin (ou pas le temps) d'en parler avant.

¹⁸¹ Pour quelques équipes (une seule rencontrée cette année), les groupes formés restent hétérogènes : le but de l'organisation étant dans ce cas d'alléger tous les groupes pour favoriser une prise en charge plus personnalisée de tous les élèves (en faisant appel à l'ensemble des personnels disponibles pour former un maximum de groupes).

¹⁸² Classe d'initiation, aujourd'hui unité pédagogique pour élèves arrivant allophones.

¹⁸³ Certaines équipes investissent beaucoup dans la recherche ou la construction de dispositifs d'évaluation communs, dans la discussion de leurs hypothèses initiales et la modification de la composition des groupes en fonction des bilans réalisés.

- le maître supplémentaire (ou autre collègue libéré de ses élèves) ne prend pas en charge un temps d'enseignement pour un groupe, mais **apporte une aide ponctuelle ou régulière à des élèves considérés comme rencontrant des difficultés particulières**. Il intervient comme un « maître de soutien », dans la classe ou hors de la classe, individuellement ou en constituant un groupe. Cette configuration, moins présente dans les écoles visitées, offre l'avantage de toutes les aides apportées en très petit effectif. En revanche, elle a l'inconvénient d'extraire l'élève de l'activité principale et le prive d'un moment de classe, inconvénient souvent souligné dans le fonctionnement de certains RASED.

L'observation de ces organisations mises en place dans plus de la moitié des écoles visitées¹⁸⁴, a conduit à constater qu'elles n'apparaissent pertinentes que si la réflexion de l'équipe pédagogique s'attache **prioritairement aux objectifs et au contenu de ce qui est apporté à chaque élève grâce au dispositif** (plutôt qu'au dispositif lui-même). Pour l'élève en grande difficulté (et sans doute pour les autres), le dispositif n'a d'impact que par l'activité conduite dans le petit groupe où il se trouve et, bien sûr, par le lien de celle-ci avec l'ensemble des autres activités et aides dont il bénéficie. On peut comprendre le choix fait par beaucoup d'équipes (parmi celles qui disposent de « moyens supplémentaires ») de laisser la prise en charge du « groupe des élèves en difficulté » au maître de la classe lui-même et de ne pas la déléguer à l'enseignant supplémentaire ou à tout autre intervenant.

▪ Après la classe

Beaucoup d'enseignants rencontrés considèrent que **le temps scolaire, même complété par l'aide personnalisée, n'est pas suffisant pour surmonter la grande difficulté**. À leurs yeux, il faut quelque chose « en plus » de ce qui se passe dans la classe (pas « à la place de ») ; il faut à ces élèves un espace personnalisé, presque personnel, où l'on s'occupe d'eux, à la fois pour installer une aide spécifique adaptée à la complexité de leur situation et surtout pour leur apporter un « accompagnement » qui leur est, plus qu'à tout autre élève, indispensable. Se mêlent la nécessité de reprendre ce qui a été fait dans la journée, de faire comprendre ce qui n'a pas été compris ou de compléter ce qui n'a pas été fait, le besoin de soutenir et de guider le travail personnel (et tout simplement d'instaurer un lieu pour qu'il soit possible), mais aussi celui d'une intervention différente, plus ciblée, orientée par exemple vers la compréhension, vers le raisonnement, ou vers la langue. Il ne s'agit pas seulement de prendre en compte un contexte social et familial qui, dans la majorité des cas observés, n'offre pas la possibilité d'un suivi du travail scolaire (ce besoin est partagé avec beaucoup d'autres enfants de certaines écoles visitées), mais d'un accompagnement adapté à la singularité de ces élèves et en cohérence avec ce qui se passe à l'intérieur de la classe.

Ainsi sont exploitées (et parfois détournées de leur objectif premier) **toutes les organisations instaurées hors du temps scolaire** : études, accompagnement scolaire d'initiative associative, dispositifs de soutien ou de « coup de pouce », actions conduites dans le cadre de la réussite éducative ou même centres « de loisir », mais aussi activités inscrites dans le cadre

¹⁸⁴ On soulignera à nouveau que cette remarque n'a pas de prétention statistique. En revanche, on constate que des écoles hors éducation prioritaire et sans moyens supplémentaires tentent de mettre en place tel ou tel dispositif par répartition interne.

de l'accompagnement éducatif sous la responsabilité de l'école. Si la plupart de ces dispositifs ne sont pas spécifiquement destinés aux élèves en grande difficulté, mais plutôt conçus comme une réponse, plus collective, aux effets des inégalités sociales et culturelles, ceux-ci sont néanmoins fortement incités à y participer et, dans les cas observés, y participent majoritairement quand l'offre existe.

Cependant, on ne peut que s'interroger devant **la dispersion et l'extrême diversité de cette offre** :

- avant tout, doit être soulignée **la grande inégalité territoriale** entre des lieux où il n'y a rien, ni étude ni activité organisée (ni même parfois une « garderie ») et d'autres sites où jusqu'à huit à dix possibilités sont proposées entre 16h30 et 18h (et parfois au-delà). Cette profonde inégalité constatée par l'inspection générale n'est pas (ou n'est pas seulement) la conséquence de la volonté de concentrer les aides sur des territoires prioritaires, mais l'effet de différences plus complexes entre l'urbain et le rural, entre des communes qui ont une tradition d'engagement dans le périscolaire et d'autres où l'implication est moindre ou plus récente, entre des quartiers où de multiples associations ou intervenants publics sont présents et d'autres où l'école est presque isolée dans un contexte social analogue. Si cette question dépasse largement la perspective du présent rapport, il faut souligner que la réussite de l'élève en grande difficulté, plus que celle de tout autre, dépend en partie de l'offre éducative complémentaire à l'école ;
- il faut aussi constater **l'immense variété des activités proposées**. Si des aides, soutiens ou appuis au travail personnel ou des « études » sous des formes diverses sont fréquemment mis en place (encadrés par des animateurs, des assistants pédagogiques, des personnels en contrats précaires, des étudiants, des retraités et parfois des enseignants en activité), ils coexistent avec des activités de toutes sortes, en général, attractives : sports, jeux intellectuels (des échecs aux « jeux sérieux » sur supports numériques), pratiques artistiques (danse, musique, arts visuels), animations liées au livre et à la pratique de la lecture, activités manuelles... **Dans la majorité des cas observés, l'aide au travail personnel (ou simplement l'aide « scolaire ») et les autres activités sont placées en concurrence**. Lorsqu'on offre à un élève fragile (ou à ses parents) le choix entre le football et l'étude, ou entre le chant et un soutien à la lecture, on le contraint à choisir entre ce qu'il a envie de faire et ce qui lui est immédiatement utile pour ne pas s'enfoncer dans la difficulté. On ne distingue pas clairement un temps indispensable de travail personnel encadré et des pratiques culturelles, sportives ou sociales tout aussi nécessaires pour conduire à la réussite ces mêmes élèves. Rares sont les écoles où a pu être constatée une réelle cohérence de l'offre, même lorsque cette cohérence est présente dans le projet du territoire concerné (ce qui est le cas dans plusieurs villes visitées). Il y a là **un enjeu fort de la réflexion en cours dans la perspective des projets éducatifs territoriaux**¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Introduit par l'article D. 521-12 du code de l'éducation et précisé par la circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013.

Préconisation 9 : éviter de mettre en concurrence l'accompagnement scolaire et les activités de sport, de jeu ou d'ouverture culturelle. Il conviendrait soit de construire un emploi du temps où ces deux types d'apports sont distribués sur des plages différentes, soit de concevoir avec les parents un itinéraire individualisé équilibrant les champs d'activité.

- enfin, l'un des facteurs de diversité (et sans doute du degré de cohérence) de l'offre périscolaire est **l'implication de l'école dans son organisation**. Dans certains cas, le directeur d'école et son équipe sont les organisateurs (et les acteurs) de ce qui est mis en place, éventuellement en s'appuyant sur des moyens municipaux ou des partenariats associatifs. Dans d'autres, tout est agencé par la collectivité avec l'intervention de ses propres agents (et parfois sans espace d'intervention des maîtres). Dans plusieurs écoles visitées se croisent une organisation municipale (étude, centre de loisirs, etc.) avec des espaces réservés dans l'enceinte scolaire, des interventions associatives (« on prête des locaux à une association ») et un accompagnement éducatif dans lequel s'investissent les maîtres.

Souvent, **l'élève en grande difficulté peine à trouver sa place dans l'offre périscolaire**, soit parce que celle-ci est absente ou insuffisante, soit parce que ce qui est proposé est très éloigné de ses besoins, soit surtout parce qu'il manque trop souvent un lien fort entre ce temps et celui de la classe, et plus largement un fil conducteur de ces activités du midi ou du soir. En revanche, on peut relever quelques réussites exemplaires :

- soit à travers **l'engagement d'un maître, d'une équipe ou d'un directeur** qui, en combinant les possibilités de l'aide personnalisée, de l'accompagnement personnalisé et du recours à un assistant pédagogique parviennent à construire un espace et un temps où les plus fragiles peuvent trouver un appui quotidien ;
- soit à travers certains **dispositifs de réussite éducative**¹⁸⁶ qui parviennent à associer les parents, des professionnels de compétences diverses (sociales, médicales,...) et l'école pour travailler sur les situations les plus graves de manière personnalisée. Si l'étude de ces dispositifs n'entrait pas dans le cadre de cette mission, on a pu observer qu'ils constituaient un des rares leviers pour prendre en charge, dans sa globalité, la situation complexe de l'élève en grande difficulté. Cependant, le lien avec le maître de la classe n'est pas toujours apparu nettement dans la mise en œuvre de ces actions.

Le hors-temps scolaire c'est aussi, pour ces élèves, **un ensemble d'interventions extérieures médicales ou paramédicales** CMP, CMPP, orthophoniste libéral et, dans quelques cas, SESSAD¹⁸⁷. Dans une situation observée sur deux¹⁸⁸, les élèves présentés comme étant en

¹⁸⁶ Ces dispositifs dans lesquels l'éducation nationale n'est qu'un partenaire parmi d'autres justifieraient une nouvelle mission d'inspection générale interministérielle.

¹⁸⁷ Centre médico-psychologique (CMP), centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

¹⁸⁸ Sur les 50 situations sur lesquelles les inspecteurs ont pu disposer des informations les plus complètes pour le primaire, 25 élèves bénéficient d'une aide médicale ou paramédicale. D'une manière générale, les maîtres

grande difficulté bénéficient d'une prise en charge externe ou en ont bénéficié récemment. Pour d'autres, cela est envisagé ou souhaité. Dans les entretiens conduits, ces aides sont plus fréquemment citées que les aides internes apportées par des maîtres spécialisés. Parmi les élèves concernés, une partie seulement est en situation de handicap reconnu. Pour les autres il s'agit d'un besoin reconnu par l'enseignant, le médecin ou le psychologue scolaire ou, dans quelques cas, d'une initiative des parents. Ces aides se répartissent majoritairement autour de deux pôles : une aide psychologique pour des élèves qui traversent des problématiques personnelles lourdes ou présentent des troubles du comportement et une intervention orthophonique avant tout pour des enfants porteurs de troubles spécifiques du langage (et autres « dys »). Si dans la plupart des cas, elles sont reconnues nécessaires et sollicitées par les enseignants eux-mêmes, beaucoup d'interlocuteurs ont le sentiment d'une tendance croissante à l'externalisation et à la médicalisation des aides. On délègue ce que l'on ne sait pas faire, y compris pour des situations qui naguère étaient considérées comme pédagogiques, ou au moins du ressort du maître « E » du RASED, pour la lecture, et de plus en plus pour les mathématiques. Enfin, comme cela a été plusieurs fois souligné, la question de la communication et de la cohérence des interventions est souvent posée : **comment deux spécialistes de l'apprentissage de la lecture peuvent-ils travailler séparément autour des mêmes élèves, sans se parler très régulièrement, sans partager leur savoir et leur projet ?**

▪ Le rôle des parents

Les parents sont toujours évoqués lorsqu'un maître parle d'un élève en grande difficulté, qu'il s'agisse de souligner leur absence ou au contraire le renfort qu'ils apportent. La réalité familiale est présentée comme l'un des facteurs de la situation décrite et l'une des clefs des solutions possibles.

Les contacts sont établis et les cas où le maître ne peut joindre ni le père ni la mère ni un membre de la fratrie sont rares. On se parle. Le recours à une intervention du directeur, voire d'un travailleur social, est réservé aux cas les plus graves et aux décisions urgentes.

De même, la volonté d'associer les parents aux constats et aux actions conduites est naturelle et les enseignants ne dérogent pas à ce principe. Cette relation est formellement balisée : les aides personnalisées, les signalements au RASED, les PPRE, les bilans imposent des échanges et souvent l'accord des parents et leur signature. Parfois on en reste au minimum et à cet aspect formel, parfois le maître va plus loin, explique dans le détail ce qu'il attend des parents et construit avec eux certains éléments de réponse.

Les tensions sont cependant fréquentes : certains parents n'admettent pas spontanément que leur enfant soit différent des autres et surtout traité différemment. Le refus de l'aide personnalisée, du psychologue et *a fortiori* d'une consultation extérieure en est la manifestation la plus courante. Telle enseignante dit qu'elle arrive à convaincre à force de patience ; tel jeune remplaçant se heurte au comportement hostile d'un père très susceptible. Dans les parcours d'élèves recueillis, ces situations de blocage face à une proposition d'aide

soulignent le nombre important d'élèves suivis dans ce cadre. Il est exceptionnel que dans une classe on ne trouve pas au moins un élève concerné.

ou d'orientation, par exemple vers la SEGPA, se répètent. Les relations peuvent se compliquer encore quand l'école est à l'origine d'un signalement social ou judiciaire. Les directeurs observent que c'est sur la grande difficulté que se concentrent les crispations. Le point de vue des parents rencontrés fait aussi parfois état d'un malaise ou d'une incompréhension. Certains ont le sentiment que leur enfant n'a pas été accepté ou qu'il « dérangeait ». Quelques-uns provoquent un changement d'école en espérant un progrès, un nouveau départ.

Beaucoup d'enseignants considèrent que le travail fait avec la famille pour dépasser une relation à l'école parfois difficile et pour instaurer un rapport de confiance est une priorité. Certaines équipes (pour la plupart en ECLAIR ou RRS) font de la dimension familiale un axe fort de leur action : dans une école, les maîtres coopèrent avec le dispositif de réussite éducative engagé dans une action conduite au domicile de la famille, dans une autre, ils sont partie prenante d'une action d'enseignement du français langue étrangère pour les adultes, ailleurs, une enseignante associe systématiquement les parents à l'aide personnalisée pour leur faire comprendre comment aider leurs enfants. Ces exemples ne sont pas isolés.

2.2.3. *La place des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté)*¹⁸⁹

▪ Une mission aujourd'hui redéfinie

Lorsque l'enseignant fait le constat qu'il ne peut apporter de réponse efficace et suffisante à la situation d'un élève au sein de la classe ou éventuellement avec l'appui de dispositifs mis en place au sein de l'école, le RASED constitue la ressource à laquelle il peut (et doit ?) avoir recours. **La circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009**¹⁹⁰ recentre clairement ces dispositifs sur cette mission.

« Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées [...] »

« Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elles permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître. »

Il faut toutefois se garder d'une interprétation trop réductrice de ce texte : **le RASED n'est pas, ou n'est pas seulement, l'ultime recours** que l'on sollicite quand les difficultés sont enkystées et que l'échec de l'élève est patent. Les aides spécialisées « [...] visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée. »

¹⁸⁹ Les RASED ont fait l'objet d'une étude plus complète présentée en annexe du présent rapport. Ne sont reprises ici que les observations concernant la place du dispositif parmi les réponses apportées à la situation des élèves en grande difficulté.

¹⁹⁰ Circulaire publiée au bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 27 août 2009 - *Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.*

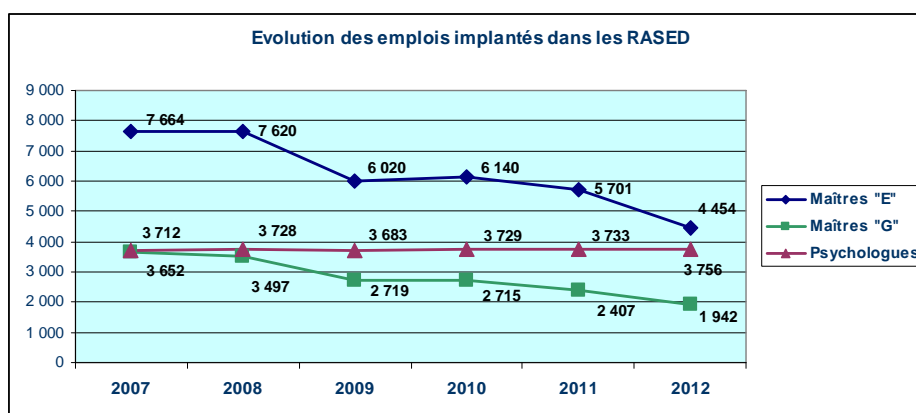
Enfin, il faut lever une confusion souvent perçue au cours des entretiens : **le RASED n'est pas un ensemble de personnels interchangeables**¹⁹¹, mais une équipe regroupant des professionnels porteurs de trois « spécialités » tout à fait distinctes :

- des psychologues scolaires ;
- des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique, dits « maîtres E »¹⁹² ;
- des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante rééducative dits « maîtres G »¹⁹³.

Ce sont des enseignants du premier degré ayant bénéficié d'une formation complémentaire¹⁹⁴. **Ces personnels sont regroupés en réseau.** En principe, il y a un réseau par circonscription territoriale du premier degré dont le responsable est l'inspecteur de la circonscription (IEN).

▪ **Une présence effective très contrastée d'un territoire à l'autre**

Si les RASED constituent **un potentiel de plus de 10 000 emplois**¹⁹⁵, soit une moyenne de 1,8 emploi pour mille élèves (ou un total de plus de sept millions d'heures effectives par an¹⁹⁶), il faut rappeler que ce potentiel a été fortement réduit ces dernières années. Le nombre d'emplois implantés s'élevait à 15 028 en 2007¹⁹⁷, soit **une baisse de 4 876 emplois en cinq ans (32,4 %)**. Cette réduction a touché plus particulièrement les emplois des maîtres « E » et « G » ; le nombre de psychologues a été maintenu, et même légèrement augmenté.



¹⁹¹ On entend parfois tel ou tel acteur déplorer « la fermeture d'un RASED » pour évoquer la suppression d'un poste de rééducateur ou de maître « E ».

¹⁹² Enseignant titulaire de l'option « E » du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPASH).

¹⁹³ Enseignant titulaire de l'option « G » du CAPASH.

¹⁹⁴ Leur carrière se poursuit à l'intérieur du corps des professeurs des écoles.

¹⁹⁵ Rentrée 2012 : précisément, 10 152 emplois (données fournies par la DGESCO).

¹⁹⁶ En comptant 24 heures de service hebdomadaire par emploi, le potentiel s'élève à 8 771 328 heures effectives. Si on prend en compte les heures effectivement utilisables auprès des maîtres et des élèves dans le temps de classe (entre 19 et 21 heures par semaine en raison des déplacements et des réunions internes) le total se situe entre 7 millions et 7 millions et demi.

¹⁹⁷ L'ensemble des données exploitées ici sont issues des bilans de rentrée du premier degré public élaborés par la DGESCO de 2008 à 2011.

S'ajoute l'effet des postes non pourvus. **À l'échelle nationale, 631 postes sont restés vacants**¹⁹⁸ à la rentrée 2012 (270 maîtres « E », 237 maîtres « G » et 124 psychologues).

De même, **la réalité peut être très différente d'un département à l'autre** : le nombre d'emplois pour 1 000 élèves varie de 1,27 à plus de quatre¹⁹⁹. Il est très difficile d'expliquer cette diversité. Aucun paramètre n'apparaît déterminant à l'exception de l'enveloppe globale des moyens dont dispose le département. Par exemple, à cette échelle, aucune corrélation n'est perceptible entre les différences socio-économiques et la présence des RASED. En dehors de l'effet des marges de gestion, les différences interdépartementales sont plutôt la conséquence de choix successifs, des tensions de la carte scolaire, des contraintes de la préparation des rentrées, d'une histoire propre à chaque département... Il faut également souligner que les mesures prises depuis 2007 n'ont pas eu pour effet de mettre en cohérence les dispositifs avec les profils des départements.

De même, la composition des RASED varie de manière importante d'un département à l'autre. Si le psychologue est un élément stable que l'on retrouve avec peu de variation dans tous les départements, la diversité est liée au nombre de maîtres « E » ou « G » : le nombre de maîtres « G » varie de 0,09 à 1,20 emploi pour 1 000 élèves et celui des maîtres « E » de 0,43 à 2,50 pour 1 000 élèves²⁰⁰.

La très grande diversité des situations départementales n'est bien évidemment pas sans conséquences sur l'organisation des RASED dans les circonscriptions. Les réseaux observés par les inspecteurs généraux diffèrent en tous points : par le nombre de postes (de 5 à 13 pour des circonscriptions de tailles comparables), par leur distribution entre les trois spécialités (d'1 à 4 psychologues, de 0 à 4 maîtres « G » et de 2 à 7 maîtres « E »), par leur répartition territoriale et, bien sûr, par leur mode de fonctionnement. Si le service des psychologues couvre, avec des densités variables, l'ensemble du territoire, l'offre d'aides pédagogiques et rééducatives répond à des choix très différents : dans certains départements, il n'y a plus de maîtres « G » dans les réseaux ou seulement un au siège de la circonscription alors que dans d'autres les RASED sont répartis en trois ou quatre antennes comportant chacune un maître « G » ; ici, les maîtres « E » ont pour mission de couvrir la totalité des écoles de la circonscription, là ils limitent leur action à une ou deux écoles où se concentrent les difficultés les plus massives. Dans certains départements, la notion même de « réseau d'aides » n'a plus de signification, dans quelques autres, se perpétue une organisation qui a peu évolué au cours des deux dernières décennies²⁰¹.

▪ **Un RASED, trois compétences**

Ces évolutions et la diversité des choix qui les fondent conduisent à établir une distinction entre un dispositif sur lequel beaucoup d'acteurs s'interrogent et le service accompli par les 10 000 professionnels qui ont pour mission première d'aider l'élève en grande difficulté et l'enseignant qui en assume la responsabilité au quotidien. Trop souvent, dans les propos

¹⁹⁸ Données fournies par la DGESCO.

¹⁹⁹ Pour ce qui concerne les répartitions interdépartementales, les données exploitées ici sont issues des bilans de rentrée du premier degré public élaborés par la DGESCO de 2008 à 2011.

²⁰⁰ Données 2011.

²⁰¹ Dans plusieurs circonscriptions, on parle encore de postes ou regroupements d'adaptation.

entendus, la confusion entre l'appréciation d'un fonctionnement qu'il est légitime d'actualiser et celle des spécialistes qui travaillent dans le cadre du RASED est source de malentendus et parfois de doutes injustifiés sur la compétence et l'engagement de ces personnels²⁰².

Cette distinction est d'autant plus nécessaire que les trois spécialités (les trois métiers ?) ont connu des évolutions divergentes (et pas seulement quantitatives). Ces personnels **travaillent aujourd'hui à des échelles différentes, sur des territoires qui ne se superposent pas et s'adressent à des publics distincts** :

- en premier lieu, **les psychologues sont de plus en plus sollicités par l'institution**, y compris hors de leur secteur, pour intervenir sur des situations diverses (« hors réseau »), en particulier pour instruire et suivre le projet personnalisé de scolarisation d'élèves reconnus handicapés ; parfois même, ils ont des missions départementales (par exemple à la MDPH) ou sont appelés à participer à des cellules d'écoute ou à exercer un rôle de médiateur dans les situations de crise. Il faut ajouter que leur formation et les modalités de leur recrutement ont profondément changé depuis les années 60²⁰³. On est passé d'une certification d'enseignant spécialisé dans la psychologie à un diplôme de psychologue spécialisé dans le champ scolaire²⁰⁴. Ce changement a été amplifié par la réduction du temps réservé à la formation d'enseignant et par la faible durée du service effectif accompli en tant que professeur des écoles par de nombreux psychologues²⁰⁵. Ces évolutions, en particulier la dernière citée, les conduisent à poser **la question de leur place et de leur statut**²⁰⁶. Beaucoup ne se considèrent plus comme des « enseignants », ni même comme des psychologues « scolaires » ;
- à l'inverse, **le travail des maîtres « E » s'est majoritairement recentré sur des groupes scolaires** où ils se sont implantés avec un sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique. Il ne faut pas voir là seulement l'effet de la « sédentarisation » forcée de 2009. Ce fonctionnement résulte de l'attente souvent exprimée (y compris parfois par les maîtres « E ») d'une action au plus près des classes ;
- **la position des maîtres « G » est différente** (et la plus variable d'un département à l'autre). C'est sur cette spécialité qu'ont pesé le plus fortement les réductions

²⁰² Cela est vrai à la fois pour certaines opinions trop rapides sur « l'inefficacité des RASED » et pour des prises de positions « de défense des RASED » qui confondent la défense des postes ou des personnels avec celle du dispositif lui-même.

²⁰³ Le premier psychologue scolaire serait apparu à Grenoble en 1945, puis une expérimentation plus large a été engagée à Paris en 1947 (sept postes de psychologues scolaires). Après une période d'hésitation pendant les années 50, la circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 définit cette fonction et lui fournit un cadre qui ne sera modifié qu'en 1990 par la circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990. Celle-ci s'inscrit dans le prolongement de la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 mettant en place les réseaux d'aides spécialisées et du décret n° 89-684 du 18 septembre 1989 qui instaure le diplôme d'État de psychologie scolaire, le DEPS.

²⁰⁴ Le décret n° 89-684 du 18 septembre 1989, avec la création du DEPS marque certainement une rupture. Jusqu'à cette date, la psychologie scolaire était une spécialisation qui s'ajoutait, après un an de stage, à la formation générale. À partir des années 90, elle complète une licence de psychologie et ce titre sanctionne donc un parcours d'au moins quatre ans d'études (et maintenant cinq ans, avec les recrutements au niveau du master).

²⁰⁵ De nombreux psychologues font valoir, dès leur recrutement, leurs titres en psychologie (DEA, DESS ou master) pour exercer la fonction. Certains même n'ont pratiquement jamais enseigné en classe ordinaire.

²⁰⁶ Cette question est posée par les associations représentatives rencontrées au cours de la mission.

d'emplois (- 47 %). En prenant en compte les postes vacants, on peut considérer que le potentiel d'aide à *dominante rééducative* a été réduit de moitié depuis 2007. La première conséquence de leur faible présence (une moyenne d'un peu plus d'un poste par circonscription) est que leur territoire est désormais très largement dissocié de celui des maîtres « E ».

Ainsi, s'il apparaît que l'espace de travail du psychologue scolaire est un large secteur avec des missions qui, pour une grande part, débordent celles du RASED, celui du maître « E » est le plus souvent le groupe scolaire²⁰⁷, alors que les maîtres « G » deviennent, de fait, des ressources pour la circonscription. Leurs contributions au traitement de « la grande difficulté » sont profondément différentes.

➤ *Le psychologue scolaire*

Si son « métier » s'est transformé, sa mission générale face aux situations de difficulté a sans doute peu changé depuis les années 60 où elle a été définie²⁰⁸, qu'il s'agisse de l'observation des élèves en classe et du repérage des difficultés, de la réalisation de bilans approfondis pour analyser les situations les plus complexes, la formulation d'avis et la participation aux instances qui préparent les décisions concernant ces situations, l'appui aux enseignants spécialisés ou encore, de manière plus variable, le suivi psychologique de certains enfants. Le « métier » de psychologue scolaire s'est construit autour de ce noyau d'activités qui répond à des besoins permanents de notre système éducatif. On lui demande avant tout, de manière constante, **d'éclairer par son expertise les réponses apportées à la situation d'élèves qui présentent des difficultés spécifiques** ou des indices inquiétants. Cette permanence de leur mission peut expliquer que leurs emplois aient été préservés ces dernières années et que le regard porté sur leur pratique par les enseignants et les cadres de l'institution leur confère, sans discussion, un statut d'expert reconnu.

L'attente des maîtres des classes ordinaires est apparue particulièrement forte. S'ils souhaitent être soutenus dans le repérage des difficultés et, chaque fois que nécessaire, dans le recours à des aides complémentaires ou, le moment venu, dans la préparation des orientations nécessaires, ils sont aussi demandeurs d'une aide plus directe, plus interactive. Ils savent que, dans presque tous les cas, à l'exception de quelques handicaps lourds, il leur appartiendra de gérer les difficultés au jour le jour et à l'intérieur de la classe. Ils ont conscience du fait qu'il n'y a plus de délégation possible du parcours d'apprentissage de ces élèves à une autre structure. En revanche, ils expriment la nécessité d'un appui pour comprendre ces situations, pour analyser ce qui fait obstacle à la progression, pour formuler des hypothèses d'action ou encore pour adapter leur attitude. Ils attendent cela du psychologue. Ils ont besoin qu'il les aide à voir, à comprendre et à agir, y compris dans la plupart des situations de handicap face auxquelles ils s'estiment souvent démunis. Dans certaines écoles visitées, cette relation s'instaure facilement. Dans d'autres, elle est plus difficile, faute de temps et de disponibilité, faute de définition claire des priorités.

²⁰⁷ Ou le réseau d'écoles rurales.

²⁰⁸ Circulaire n° 205 du 8 novembre 1960 déjà citée.

Parfois se pose **la question du partage de l'information**, et donc de la confidentialité. C'est un point sensible qui suscite des réactions affectives qu'il est nécessaire de dépasser. Il s'agit de concilier deux points de vue : il est incontestable que les psychologues scolaires sont dépositaires de confidences et d'informations qui touchent à l'intimité de la personne et à son histoire familiale. Ils n'ont pas à les révéler à quiconque, sauf cas exceptionnels et avec l'accord de l'enfant et de sa famille. Il en va de même des enseignants et des autres professionnels de l'éducation qui sont eux aussi dépositaires d'éléments confidentiels qu'ils ne peuvent divulguer d'une manière ou d'une autre²⁰⁹ ; en revanche, lorsqu'un professeur des écoles signale à un psychologue une difficulté dans les apprentissages scolaires et qu'il fournit des éléments (observations, travaux de l'élève, évaluations, etc.), il est en droit de recevoir des informations de même qualité. Or ce n'est pas toujours le cas.

Les inspecteurs généraux n'ont pas toujours relevé cette réciprocité de l'échange, c'est-à-dire une relation qui amène à « co-observer », « co-analyser » et à construire ensemble les solutions, chacun respectant la professionnalité de l'autre et, bien sûr, sa part de confidentialité. Mais on peut relever de bonnes pratiques qui favorisent la qualité du dialogue : tel psychologue, à l'occasion de réunions d'information prend le temps d'expliquer ses outils et les démarches qu'il adopte ; tel autre participe systématiquement à l'analyse des résultats des évaluations nationales et contribue à construire avec les équipes des stratégies d'aide et de remédiation. **Un dialogue équilibré entre professionnels du savoir et des apprentissages** est possible. De nombreux psychologues rencontrés ont affirmé qu'ils étaient prêts à s'y engager.

➤ *Le maître chargé de l'aide à dominante pédagogique (E)*

La mission du maître « E » est relativement récente²¹⁰. Elle a connu plusieurs évolutions d'abord en s'écartant d'un fonctionnement en classe ou regroupement d'adaptation²¹¹, ensuite en se recentrant progressivement sur des situations de grande difficulté (effet de la suppression des classes de perfectionnement, puis de la mise en place des aides personnalisées pour le traitement des difficultés plus légères).

L'aide spécialisée apportée par le maître « E » est à la fois la plus présente et celle qui est **la plus directement en prise avec la dimension scolaire de la grande difficulté**.

« Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. »²¹²

²⁰⁹ À l'exception des faits inquiétants et des situations de danger qui sont bien définis par les textes réglementaires.

²¹⁰ Elle a été définie à la création des RASED avec la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990. Toutefois, le maître « E » s'inscrivait dans la continuité des maîtres de classes d'adaptation et, dans une moindre mesure, des rééducateurs chargés de l'aide psychopédagogique (RPP) qui exerçaient leurs fonctions dans les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP).

²¹¹ Encore possible dans le cadre de la circulaire de 2002 (déjà citée).

²¹² Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009.

Dans les écoles visitées, cette aide prend des formes diverses (la souplesse apportée par la circulaire de 2009 l'autorise) :

- la forme la plus répandue reste **une aide directe à l'élève apportée hors de la classe** et en petit groupe (exceptionnellement en tête-à-tête). Elle peut offrir plusieurs avantages : ceux, déjà relevés, pour d'autres formes d'aides (relation personnalisée et valorisante, ciblage des objectifs, interventions adaptées...), mais aussi ceux qui résultent de la spécialisation du maître « E » (outils spécifiques, méthode et démarche experte, formation à la relation d'aide...). Cependant, elle présente un inconvénient majeur : **elle retire l'élève de la classe pendant un temps significatif**, et cela d'autant plus que, s'il s'agit d'un élève véritablement « en grande difficulté », l'aide devra être régulière et d'un volume significatif²¹³. Quelle que soit la volonté d'une articulation avec les activités de la classe (souvent difficile en raison des contraintes d'emploi du temps des uns et des autres), il y aura toujours un décalage entre ce qui se passe dans la classe en l'absence de l'élève et ce que celui-ci aura fait et acquis avec le maître « E ». De plus, **ce mode d'organisation ne permet pas d'agir sur la situation de l'élève en classe ni un transfert d'expertise vers le maître** ;
- une modalité moins répandue mais rencontrée plusieurs fois cette année²¹⁴, en particulier dans des réseaux ECLAIR, consiste à **insérer l'intervention du maître « E » dans une organisation décloisonnée au niveau de l'école** (par exemple pour une partie des activités de lecture au CP). Si cette démarche est intéressante, elle impose un travail collectif rigoureux et ne lève pas toujours les obstacles déjà soulignés ;
- un nombre significatif de maîtres « E » font le choix (parfois incités par l'encadrement) **d'intervenir en priorité dans le cadre de la classe** selon des modalités souples combinant, de manière diverse, des moments d'observation de l'élève dans le cours normal de la classe, des temps d'aide, mais dans l'activité prévue par le maître, des aides plus spécifiques mais décidées avec le maître et parfois conduites par celui-ci, des séances en « co-intervention », des temps brefs où l'élève est retiré de la classe mais avec une trame partagée avec l'enseignant. Si ce mode d'intervention nécessite une volonté commune de coopération et une disponibilité, il paraît de nature à infléchir plus efficacement la situation de l'élève et surtout à répondre aux attentes de l'enseignant en l'aidant à adapter sa pratique ;
- dans quelques cas, ont été évoquées **des aides exclusivement « indirectes »**. Le maître « E » se place en position d'observateur et n'intervient que ponctuellement auprès de l'élève ; l'objectif étant alors d'aider le maître à modifier sa démarche, à construire le projet d'aide et à mettre en place par lui-même la réponse la mieux adaptée à la situation.

Quelles que soient les modalités choisies, l'aide apportée par le maître « E » suppose une étroite collaboration entre celui-ci et l'enseignant responsable de la classe. Dans certaines

²¹³ Par exemple, dans plusieurs situations rencontrées, deux séances d'une heure ou une heure quinze pendant toute l'année scolaire.

²¹⁴ Déjà citée.

écoles visitées où le maître « E » ne fait que passer une demi-journée par semaine pour prendre en charge successivement deux ou trois groupes d'élèves, ce lien peut difficilement être établi. La dispersion sur huit sites différents, observée dans une circonscription, apparaît, particulièrement inefficace. Dans la plupart des situations observées, **le souhait général est que le maître « E » soit présent dans l'école le plus souvent possible**. La relative « sédentarisation » des maîtres « E » observée ces dernières années n'est pas que la conséquence de décisions administratives liées à la gestion des emplois, loin de là. Elle répond à une attente de beaucoup d'équipes enseignantes qui souhaitent une aide de proximité, sans avoir recours, en première instance, au psychologue, pour bénéficier d'un regard sur des situations qui leur échappent, pour construire **des solutions qui puissent être mises en place rapidement dans la classe** ou pour favoriser l'apport d'**une aide experte** par le maître « E » lui-même, mais dans des temps et des lieux qui ne perturbent pas le cours normal des apprentissages.

Beaucoup de maîtres « E » souhaitent ce fonctionnement de proximité et cette implantation dans une équipe. Ils y voient l'avantage d'une plus grande efficacité et sans doute une plus grande satisfaction au quotidien. Ils citent des expériences positives qui leur ont donné envie d'aller plus loin dans cette direction. Si certains d'entre eux restent plus réservés sur l'insertion dans une école et craignent d'être coupés du cercle de travail que constitue le RASED, pour la plupart, ils n'aspirent pas à se déplacer sur un large territoire.

Derrière les réticences de quelques maîtres « E », on peut percevoir **une interrogation sur la spécificité de leur rôle**. Ils ont parfois du mal à se situer entre l'enseignant ordinaire, désormais premier responsable de la réponse aux difficultés des élèves et certains spécialistes extérieurs (CMPP, orthophonistes libéraux, ...) à qui on délègue très facilement le traitement des difficultés « résistantes ». Plusieurs faits contribuent également à ce malaise :

- la mise en place des **divers dispositifs d'aides « non spécialisées »** : stages de remise à niveau et aide personnalisée, organisations reposant sur l'attribution de maîtres supplémentaires (« Plus de maîtres que de classe »), soutien, dispositifs associatifs, municipaux ou de « politique de la ville », etc. ;
- **l'extension du champ du handicap** vers des problématiques considérées, jusque-là, comme des « difficultés », dont le vaste domaine des troubles spécifiques des apprentissages (ensemble des « dys », en particulier dyslexie, voire dyscalculie) : on transfère souvent vers le paramédical l'approche de situations qui étaient antérieurement considérées comme du champ de l'aide spécialisée.

L'espace d'intervention du maître « E », son « champ d'expertise » s'est déplacé et s'est en partie réduit. Il se situe entre la responsabilité ordinaire de tout enseignant et les multiples spécialistes externes et internes qui aident à répondre aux besoins éducatifs particuliers. **Il reste un généraliste dont la compétence a été approfondie dans une composante du métier d'enseignant, l'aide pédagogique**. Il faut souligner que, contrairement au psychologue et au maître « G » dont les postes sont laissés vacants (ou transformés ou supprimés) lorsqu'ils ne sont pas pourvus au mouvement, le maître « E » est souvent « remplacé » par un maître non spécialisé, voire parfois par un néo-titulaire. Ce dernier point contribue très fortement à la perte d'identité professionnelle souvent évoquée.

➤ *Le maître chargé de l'aide à dominante rééducative (G)*

Les maîtres « G » sont incontestablement les plus fragilisés par les évolutions récentes. La réduction de la présence de l'aide à dominante rééducative a cependant été engagée bien avant les mesures de ces dernières années²¹⁵. Les postes vacants ont souvent servi de variable d'ajustement pour ouvrir des classes au moment des rentrées. Le maître « G » est celui qu'on ne remplace pas ou celui dont on ferme ou transforme le poste lorsqu'il se libère. Cette tendance doit être rapprochée de la réduction progressive de la formation à cette spécialité, là encore, très accentuée ces trois dernières années.

CAPASH "G"	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Stagiaires	292	253	261	253	182	46	64	52

De tels flux de formation (et donc de certification) ne peuvent qu'accélérer l'effacement de cette fonction.

Le rôle du maître « G » est aujourd'hui celui qui est **le plus mal compris et, certainement, le plus mal défini**. La nature non pédagogique, ou indirectement pédagogique, de leur activité a suscité une interrogation de fond sur l'intervention de ces enseignants qui n'ont pas trouvé leur place entre le travail du psychologue et l'aide, plus directement référée aux apprentissages, apportée par le maître « E ». Enfin, certaines prises de position, comme celle du rapport « Mingat »²¹⁶, ont considérablement fragilisé l'image du rééducateur.

Et pourtant, les maîtres « G » d'aujourd'hui n'ont pas beaucoup de points communs avec les rééducateurs en « psychomotricité » (RPM) et en « psychopédagogie » (RPP)²¹⁷ des GAPP. Avec la création des RASED, leur position à l'intérieur de « l'équipe » n'est bien sûr plus la même, puisqu'ils y coexistent désormais avec les anciens maîtres des classes et regroupements d'adaptation, chargés de l'aide à dominante pédagogique. Leur mission, définie par rapport à ces derniers, s'est précisée et clarifiée autour de deux pôles, la relation de l'enfant à l'école et l'entrée dans les apprentissages.

« L'aide spécialisée à dominante rééducative est en particulier indiquée quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer son investissement dans les tâches scolaires. Elle a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique. »²¹⁸

C'est à partir de ces objectifs que s'est construite une spécialité. Il y a là un besoin indiscutable : **faire que l'enfant comprenne ce qu'est l'école et ce qu'il vient y faire, ce qu'on attend de lui** ; faire qu'il ait envie d'y venir, d'y travailler et d'apprendre ; et faire qu'il se mette au travail... Les maîtres « G » rencontrés par les inspections générales

²¹⁵ Dès 1996, un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale observe déjà, sur les départements visités alors, une baisse de leur nombre, par rapport à la situation initiale de 1990 (comparativement aux maîtres « E ») : *les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* (rédigé par Bernard GOSSOT).

²¹⁶ Déjà cité : Mingat et Richard, *Cahiers de l'IREDU*, Dijon 1991.

²¹⁷ Il faut rappeler que de nombreux RPP ont opté pour des postes de maîtres « E ». Leur intervention se situait sur le versant pédagogique de la rééducation et était fort proche de celle de certains enseignants de classes ou regroupements d'adaptation.

²¹⁸ Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 (déjà citée).

s'emploient avec sérieux et compétence à servir ce projet. L'aide apportée est réelle et, dans sa finalité, justifiée. En revanche et plus encore que pour les deux autres spécialités, il est regrettable que l'institution n'ait pas pris le temps d'évaluer rigoureusement leur activité, ne serait-ce que pour la faire évoluer au rythme des transformations de l'école et surtout pour l'adapter aux situations de grande difficulté.

Si le fondement de l'action du maître « G » est légitime, une question se pose : l'objectif d'amener un enfant à « devenir élève » et à s'engager dans un « processus d'apprentissage dynamique » **n'est-il pas d'abord de la responsabilité de l'enseignant et cela dès l'école maternelle ?** Certes, il faut intervenir, et rapidement, lorsque l'entrée dans l'école ne se passe pas bien, lorsque l'enfant refuse, ne comprend pas ou se tait. Mais, le « processus rééducatif » tel qu'il reste organisé aujourd'hui est-il la meilleure réponse ? La prise en charge en petit groupe, une fois par semaine (dans la plupart des cas recensés), hors de la classe, peut être bénéfique et des enseignants expriment leur satisfaction. Mais, la lourdeur et le délai des préalables (demande écrite, conseil de cycle, examen par le RASED, etc.) et la distance avec la réalité de la classe (principe du retrait, périodicité, etc.) conduisent néanmoins à s'interroger sur l'efficacité de ce mode d'intervention.

Si l'on souhaite agir efficacement sur le comportement et sur le « mal-être » de l'enfant, ne faut-il pas être plus interactif et plus rapide ? Ne faut-il pas construire l'intervention au plus près de la relation « maître ↔ élève » ou « maître ↔ élève ↔ classe » ? Il est possible qu'une grande part de l'incompréhension que l'on perçoit à propos de l'aide « à dominante rééducative » soit la conséquence de cette distance à la classe. Elle est trop souvent extérieure à ce qui se joue à l'école. La question est moins celle du retrait physique de l'élève (on peut comprendre qu'il soit utile, voire indispensable, pour le maître « G », de prendre à part certains enfants) que celle de l'articulation avec la classe. Il faut certainement beaucoup plus d'interaction, de fluidité entre ce qui se passe en classe et ce que fait le maître « G ». D'une certaine manière, **c'est dans la classe que se pose le problème et c'est dans la classe qu'il doit être résolu.** À l'inverse les pratiques relevées chez beaucoup de maîtres « G » d'une présence dans les écoles maternelles en début d'année au côté des enseignants de petite et moyenne section, de contribution à l'accueil ou d'observation systématique des classes de ce niveau constituent une base de travail d'un intérêt incontestable.

Enfin, il faut évoquer l'attente, souvent exprimée par les équipes enseignantes, d'un soutien, **d'un recours lorsqu'ils sont confrontés au comportement perturbateur et parfois violent de certains élèves.** Quelle qu'en soit l'origine, les manifestations de certains troubles fragilisent les maîtres et ont des conséquences lourdes sur le climat de la classe et sur les apprentissages qui y sont conduits. Face à ce besoin, très fréquent parmi les profils des élèves présentés comme « en grande difficulté », on ne peut que se demander si le maître « G », porteur des aides orientées vers la relation de l'élève à l'école et vers l'intégration de celui-ci dans le cadre scolaire, n'est pas le mieux placé. Sa formation et son expérience l'y préparent. Dans les faits, il n'est que peu sollicité²¹⁹ sur ces cas lourds et les situations critiques qu'ils provoquent. Les personnes interrogées n'y font que rarement allusion comme si cette tâche était plutôt de la compétence d'autres personnels : psychologues scolaires (qui, pour leur part,

²¹⁹ Dans quelques départements toutefois, ce recours au maître « G » dans des situations où le comportement d'un élève perturbe lourdement le fonctionnement de la classe a été installé.

font référence à ce type d'interventions), titulaires de l'option « D » du CAPASH (qui ont l'expérience des ITEP²²⁰), voire professionnels extérieurs. Les maîtres « G » semblent hésitants sur ce point. Ils ne rejettent pas le principe d'une telle intervention mais ne se sentent pas suffisamment préparés à assumer les situations les plus critiques. Ils se situent davantage dans la prévention. Sans doute, auraient-ils besoin d'une formation complémentaire pour se positionner clairement comme la première ressource sur les difficultés liées au comportement. Beaucoup seraient sans doute prêts à engager cette évolution.

▪ Une organisation peu lisible

Le service rendu par le psychologue scolaire et les aides spécialisées peut constituer un appui essentiel pour répondre aux situations de grande difficulté. Une reformulation de la mission de chacun est sans doute indispensable, mais **l'enjeu de leur présence auprès d'un enseignant trop souvent isolé face à ces situations est indiscutable**. En revanche, l'intérêt et le sens de l'organisation actuelle en « réseau d'aides spécialisées » apparaissent moins évidents.

Il faut d'abord rappeler que, dans certains départements visités la réalité des emplois et des fonctionnements ne correspond plus à la notion originelle. Néanmoins, par-delà une diversité plusieurs fois soulignée, un mode de fonctionnement demeure majoritaire. Il repose sur **une démarche « formalisée »**, variable d'une circonscription à l'autre, mais avec des points communs que l'on retrouve encore dans beaucoup de départements. Cette formalisation, qui ne prend pas toujours en compte les marges de souplesse introduites par la circulaire de 2009, s'inscrit plutôt dans la continuité des textes antérieurs, pourtant abrogés²²¹. Elle repose en général sur les étapes suivantes :

- **une demande écrite de l'enseignant** : celle-ci, dans l'esprit de 2002 est souvent portée sur un formulaire plus ou moins détaillé. Elle peut être précédée d'un premier contact avec la famille ou d'un échange en conseil des maîtres de cycle ;
- **une analyse par l'équipe du RASED** : après un premier examen, elle peut faire l'objet d'observations complémentaires, d'échanges avec les enseignants ou d'entretiens avec la famille ; elle débouche sur une proposition d'aides ou toute autre solution, y compris apportée par des professionnels extérieurs ;
- **l'élaboration d'un « projet d'aide spécialisée » (PAS)** : le spécialiste concerné procède souvent en lien avec l'enseignant et en général à partir d'un document-type ;
- **la mise en place de l'aide** : celle-ci se déroule plutôt en petits groupes et est prévue sur une plage horaire hebdomadaire (plus rarement deux) pendant une période de six ou sept semaines jusqu'à un an, voire au-delà ;

²²⁰ Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques.

²²¹ En particulier, elle se réfère au cadre établi par la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 (déjà citée) : « *Les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aide. Le demandeur définit ce qui pose problème et présente les réponses qu'il a tenté d'apporter aux difficultés repérées et leurs effets.* »

- **le bilan final** : l'aide prend fin, soit à une date fixée dans le projet, soit au moment où le résultat visé paraît atteint. L'évaluation est plus ou moins précise, plus ou moins développée, plus ou moins partagée.

Ces cinq phases s'inscrivent, en général, dans un calendrier qui régit l'organisation du RASED ; par exemple²²², *septembre* : contact avec les écoles ; observation de classes ; *octobre* : remontée des demandes et compléments d'information ; *fin octobre/début novembre* : formulation des propositions d'aides et des projets ; *courant novembre* : début des aides ; *juin* : bilan... Cette démarche, telle qu'elle a pu être observée, présente deux inconvénients majeurs :

- si la formalisation impose une rigueur dans la définition des besoins et des réponses mises en place, **elle conduit à installer un cadre relativement rigide et surtout à différer les aides par rapport aux constats**. On est parfois très loin d'une relation de proximité favorisant des contacts directs et fluides entre enseignants et RASED. Les formulaires recueillis ici et là témoignent d'une volonté d'administrer plus que d'un véritable pilotage. On programme les aides, on fait des emplois du temps, mais on ne dispose pas de marge, de souplesse pour s'adapter. Ce n'est que dans le cas où un poste « E » est fixé sur une ou deux écoles (un même espace physique) que se construisent d'autres modes de fonctionnement plus interactifs ;
- le principe d'un traitement des demandes d'aides par une équipe en partie extérieure établit, de fait, **une distance entre deux cercles**, celui de l'équipe des maîtres et celui de l'équipe du RASED (antenne ou réseau). Il y a un lieu où l'on partage toute l'information recueillie par les « spécialistes » et un autre où l'on n'en dispose pas et où l'on gère au quotidien le scolaire. Là encore, les situations varient en fonction des personnes et des pratiques, des possibilités de se rencontrer ou de l'éloignement des écoles. Mais les propos de beaucoup d'enseignants font état de cette insuffisance de l'information et de ce manque de proximité. Quelle que soit l'évolution du dispositif actuel et des métiers qui composent le RASED, l'un des points de vigilance doit être de rapprocher et de **faire que le lieu de partage de l'information soit une équipe centrée sur l'élève dans la classe et donc autour du maître**. La circulaire de 2009 ouvre des perspectives dans ce sens :

« Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent leur expertise au sein de l'équipe enseignante de l'école. Ils contribuent à l'observation des élèves identifiés par l'enseignant de la classe, à l'analyse de leurs compétences et des difficultés qu'ils rencontrent et à la définition des aides nécessaires. »

On reste encore trop souvent dans l'esprit des circulaires précédentes qui ont contribué à figer un fonctionnement distancié.

²²² Le calendrier varie d'un réseau à l'autre. En particulier le début des aides peut intervenir entre fin septembre et novembre selon les réseaux.

La séparation des interventions, encore trop fréquente, pourrait être atténuée si l'aide spécialisée prenait place dans un projet global coordonné par le maître de la classe. **Le PPRE pourrait constituer l'outil nécessaire** pour établir la cohérence des aides sous la responsabilité du maître de la classe, comme le suggère la circulaire de 2009 et devenir **l'unique document de référence**. Malheureusement ce point de vue semble encore très minoritaire aujourd'hui. On admet trop souvent que deux intervenants se succèdent sur la base de projets distincts.

Beaucoup de membres de RASED sont conscients de la nécessité de modifier ce fonctionnement et de tendre vers un travail commun avec l'enseignant et, pour le moins, articulé avec ce qui se passe dans la classe.

▪ **Quel impact sur la « grande difficulté » ?**

À cette date, aucun élément fiable ne permet d'évaluer l'effet de l'activité des maîtres spécialisés qui composent le RASED. Aucune étude ou enquête n'a été conduite à l'échelle nationale, à l'exception du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale présenté en 1996²²³, de quelques avis parlementaires²²⁴ ou de rares travaux universitaires²²⁵. Les données, en dehors de celles qui résultent de la gestion des emplois, manquent ou sont inaccessibles. S'il faut admettre la difficulté méthodologique d'une telle évaluation, **on ne peut néanmoins que s'étonner qu'un dispositif engageant l'activité de plus de 10 000 fonctionnaires ait été perpétué pendant plus de 20 ans sans faire l'objet d'un bilan rigoureux**.

Les seules informations disponibles viennent des inspecteurs de circonscription (IEN) à qui a été confiée par les circulaires successives la mission d'évaluer « *l'action du réseau après avoir procédé, avec ses membres, à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats* »²²⁶. Les IEN, pour la plupart, s'acquittent régulièrement de cette responsabilité et dressent un bilan de l'activité du RASED de leur circonscription²²⁷. Celui-ci s'appuie généralement sur des rapports d'activité réalisés par les personnels du réseau et comporte une description quantifiée des interventions : nombre de demandes, d'élèves aidés, durée de l'aide et effectif par séance, répartition sur l'année et sur le secteur, etc. On peut trouver aussi des éléments qualitatifs, en particulier sur les priorités définies et les choix de fonctionnement, plus rarement sur le résultat. Ils « remontent » parfois au niveau départemental, mais on peut déplorer qu'ils ne fassent pas l'objet d'une exploitation, à chaque niveau, et d'une synthèse nationale.

²²³ *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, examen de quelques situations départementales* rédigé par Bernard Gossot, IGEN, 1996-1997.

²²⁴ Par exemple, rapport d'information n° 737 fait au nom de la commission des finances du Sénat par les sénateurs Thierry Foucaud et Claude Haut enregistré le 10 juillet 2013 ou avis du 12 octobre 2011 sur le projet de loi de finances 2012, rédigé par les députés Xavier Breton et Gérard Gaudron, au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation.

²²⁵ Les inspecteurs généraux ont pu ainsi prendre connaissance de divers travaux tels que la thèse de Félix Gentili, *La rééducation contre l'école, tout contre* (Lyon 2, 2003) ou l'étude réalisée par Jean-Jacques Guillard et Dominique Luciani, *La querelle des aides à l'école - étude comparative et évaluation des résultats de « l'aide personnalisée et des aides spécialisées » à l'enfant* - Paris, 2009.

²²⁶ Circulaire de 2009 déjà citée.

²²⁷ Plusieurs IEN ont ainsi pu présenter des brochures très complètes produites tous les ans et remises au DASEN à la fin de l'année scolaire.

Le défaut de données ou d'état des lieux exhaustif a parfois contribué à faire peser un doute sur l'effet du travail des membres du RASED. Il convient de dissiper ce doute. Quelles que soient les réserves que l'on puisse formuler sur le dispositif lui-même, il serait infondé d'affirmer que les aides apportées par chaque spécialiste sont inutiles : les bilans réalisés par certains inspecteurs ou les propos des enseignants témoignent qu'au terme du processus d'aide, on constate majoritairement des progrès (au moins à court terme) ou une meilleure adhésion aux apprentissages scolaires. Lorsque l'enseignant spécialisé veille à une bonne articulation avec le maître de la classe et qu'en aval ce dernier intègre et prolonge l'apport du spécialiste, cela a un effet sur la progression de l'élève.

Pour ce qui est de la place de ces actions dans la réponse à la grande difficulté, il faut d'abord rappeler que celle **des psychologues est spécifique**. Sur leur secteur, ils ont rencontré, au moins une fois dans leur parcours et pas toujours pour un « bilan », la quasi-totalité des élèves reconnus en grande difficulté²²⁸. Ils ont une vue presque exhaustive et peuvent jouer un rôle essentiel pour qu'une réponse adaptée (quel qu'en soit l'acteur) soit mise en place.

La population concernée par une aide spécialisée représente à peine un peu plus de la moitié de ce qu'elle était en 2008. On peut grossièrement avancer une estimation globale de 300 à 350 000 élèves bénéficiaires d'une aide à dominante pédagogique ou rééducative pour l'année 2012-2013, soit de 5 à 6 % de l'effectif scolarisé dans le premier degré public²²⁹. En tenant compte de l'hétérogénéité interdépartementale plusieurs fois soulignée, on peut penser que ce taux varie de 3 % à plus de 12 % selon les départements. Sur la même base, on pourrait estimer que le nombre de bénéficiaires d'une aide spécialisée se situait encore entre 550 et 600 000 élèves en 2008, soit autour de 10 % de l'effectif du premier degré. L'action des maîtres des maîtres « E » et « G » s'est donc, de fait, **recentrée sur des situations plus difficiles** et ceux qui ont une certaine ancienneté confirment que leur public a changé. Il faut voir là autant la conséquence de la réduction de leur potentiel que l'évolution de leur mission portée par la circulaire de 2009.

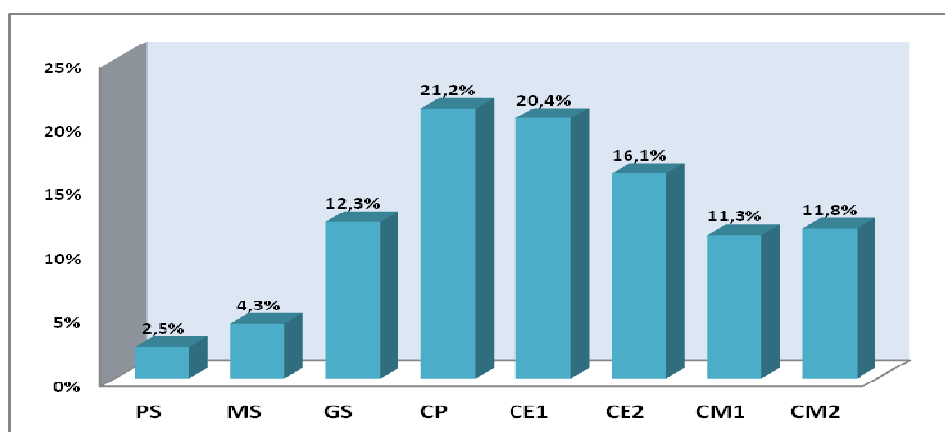
Cependant, une part importante des élèves en grande difficulté ne fait l'objet d'aucune forme d'aide spécialisée, et cela pour de multiples raisons : inégalités interdépartementales des dotations, ciblage (justifié) sur certains niveaux et certains territoires, contraintes de déplacement ou d'emploi du temps ou même hétérogénéité des signalements. À l'inverse, et pour les mêmes raisons, **des élèves qui ne sont pas en « grande » difficulté sont aidés par les maîtres du RASED**. Il faut sans doute voir là l'effet d'une volonté de prévention ou de l'implication dans des actions plus larges de traitement de la difficulté sur une école prioritaire voire, dans quelques cas, l'intention de réserver les aides aux élèves pour lesquels elles paraissent plus efficaces (par exemple en laissant de côté des élèves pour lesquels est envisagée une orientation en SEGPA) ;

²²⁸ Si dans quelques cas, ils ne voient pas directement un enfant suivi par un autre psychologue, en règle générale, ils ont connaissance de toutes les situations que l'on peut considérer comme de l'ordre de la grande difficulté.

²²⁹ Sur la base de 50 à 60 élèves (hypothèse posée à partir des documents) concernés par l'intervention de maîtres « E » ou « G » sur une année en prenant en compte les postes effectivement occupés à la rentrée 2012. Il n'est pas possible d'ajouter le nombre d'élèves rencontrés par les psychologues (environ 300 000) en raison des doubles comptes et de la diversité des interventions.

Ce décalage entre la population scolaire en grande difficulté et celle qui bénéficie d'une intervention du RASED s'explique en partie par **la durée limitée des aides spécialisées**. Il n'a pas été relevé, au cours de la mission, d'exemples d'aide mise en place de manière continue de la moyenne ou grande section jusqu'au CM2. Dans presque tous les cas évoqués, il s'agit d'un processus qui peut s'étendre sur une année, parfois deux, mais rarement au-delà. Si, dans les itinéraires d'élèves en grande difficulté, on relève majoritairement qu'un maître « E » ou « G » est intervenu à un moment ou à un autre, son aide a été conçue comme un élément de la réponse apportée à une étape de la scolarité, pas comme un étayage permanent. On notera que c'est au niveau du cycle des apprentissages fondamentaux (sur le segment CP/CE1) que les aides restent concentrées : pour l'ensemble des acteurs, c'est le moment où l'enjeu de leur appui apparaît le plus déterminant, même si une évolution vers des interventions en CM1 et CM2 et des difficultés plus persistantes est sensible ici ou là.

Répartition des interventions dans quelques circonscriptions visitées²³⁰



Enfin, il faut remarquer que le volume total de l'aide apportée par les maîtres du RASED ne représente qu'une faible partie du temps passé par l'élève à l'école. Une intervention d'un maître spécialisé sur deux plages d'une heure par semaine (ce qui est déjà significatif) pendant 30 semaines ne représente que 7 % de son emploi du temps annuel et beaucoup moins si on la rapporte à l'ensemble du parcours primaire. On voit bien que, quelle que soit sa qualité et sa pertinence, elle n'aura qu'un effet limité si rien ne change pendant les 93 % du temps où l'élève sera « dans sa classe ». Il faut sans doute écarter l'idée, souvent exprimée, que « la grande difficulté, c'est uniquement l'affaire du RASED ». D'une certaine manière, les maîtres « E » ou « G » ou les psychologues ne sont pas directement responsables « de l'élève » en grande difficulté, mais bien d'**une aide experte apportée à un certain moment du parcours de cet élève et d'abord destinée à aider le maître à aider celui-ci**. On ne délègue pas la grande difficulté aux membres du RASED. En cela, leur action est fondamentalement différente de celle des maîtres de SEGPA ou de CLIS, ou des anciennes classes d'adaptation. De même, ils n'interviennent que pendant une partie de la scolarité et, contrairement aux idées reçues, les autres dispositifs d'aide doivent pouvoir être mobilisés aussi pour prendre le relais.

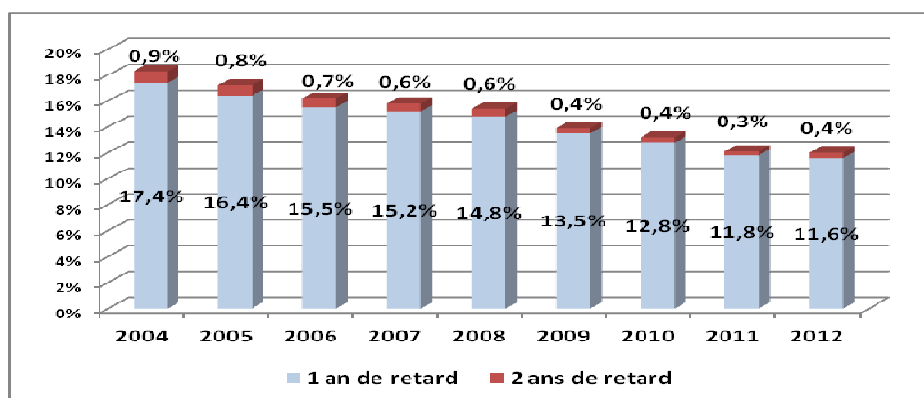
²³⁰ Niveaux d'intervention des membres des RASED de quatre circonscriptions visitées (1 092 élèves concernés).

2.2.4. Le parcours de l'élève en grande difficulté à l'école primaire

L'école et la classe primaire constituent un cadre relativement stable que l'élève retrouve chaque année et dans lequel les seules ruptures sont, à chaque rentrée, le changement de salle (« on va chez les grands ») et, bien sûr, le changement de maître (avec toutes les inquiétudes qui précèdent cet événement). Ces « passages » sont ressentis par tous comme des moments importants, parfois comme des épreuves affectives, mais surtout comme les étapes d'une progression (« on grandit »). **Pour l'élève en « grande difficulté », cet itinéraire est beaucoup plus pénible et, souvent, douloureux.**

Il est, par exemple, celui qui peut faire l'objet d'un redoublement ou plutôt d'un « maintien »²³¹, c'est-à-dire celui qui, à un moment ou à un autre, ne suit pas « sa classe » au niveau supérieur. Certes, les décisions de « non passage » dans la classe ou le cycle suivant sont devenues plus rares : en 1990, plus d'un élève sur quatre avait au moins un an de retard à l'entrée en sixième ; aujourd'hui, ce taux se situe à 12 %. Mais, si elles concernent encore parfois des élèves fragiles et immatures, par exemple nés en fin d'année civile, elles se sont majoritairement concentrées sur les situations les plus difficiles. Faut-il rappeler que la quasi-totalité des élèves de SEGPA ou de ceux qui sont reconnus en situation de handicap ont déjà un an de retard en sixième ? Dans la plupart des cas de « grande difficulté » évoqués avec les enseignants, l'élève a fait l'objet d'une décision de maintien ou celle-ci est envisagée, ou encore proposée et refusée par la famille... L'idée que, « pour ces élèves-là », il faut tout tenter et qu'une année supplémentaire peut être une solution reste très présente dans les propos.

Évolution du retard à l'entrée en sixième de 2004 à 2012²³²



Si les parcours des élèves « en grande difficulté » sont très différents, trois étapes de leur itinéraire apparaissent dans tous les cas déterminantes : la scolarisation en maternelle, les

²³¹ Il faut remarquer que le principe de l'allongement possible d'un cycle pour laisser à certains élèves le temps d'atteindre les objectifs fixés, principe qui pouvait justifier une décision de maintien, a été perdu de vue. On « redouble » des CP, des CE2 ou des CM1 sans attendre les fins de cycle. À l'exception de quelques maintiens en CE1, il est rare que l'enseignant se place dans une logique de continuité. On en reste trop souvent à des « recommencements ». Il faut néanmoins souligner l'intérêt de certains « cours doubles » CP/CE1 ou CE1/CE2, qui établissent une différenciation de fait, favorisent des parcours plus personnalisés et permettent d'éviter certains maintiens.

²³² DEPP - RERS 2013.

apprentissages fondamentaux et la préparation de l'entrée en sixième et du choix d'orientation qui l'accompagne.

L'école maternelle, de manière évidente, joue un rôle essentiel à la fois par les apprentissages qui y sont conduits et par le repérage des difficultés, des troubles et des besoins qu'elle permet. Les directeurs et les enseignants du cycle 1 rencontrés ont semblé tout à fait mobilisés par rapport à cette double mission. Ils perçoivent les manques, les fragilités ou les retards, les problèmes de comportement ou de langage, les besoins de soin ou d'intervention psychologique... Ils procèdent aux signalements nécessaires et incitent les familles aux démarches qui s'imposent. Certains vont jusqu'à dire *« nous ne sommes pas surpris par les situations de grande difficulté qui se manifestent en CP/CE1 ; nous connaissons ces élèves »*.

De même, des actions dans l'école elle-même sont mises en place pour répondre aux difficultés constatées, ne serait-ce que par l'aide personnalisée souvent orientée vers les besoins relevés dans le domaine du langage, mais aussi grâce à des organisations internes qui favorisent un travail plus individualisé²³³. Enfin, il est incontestable que l'ensemble du travail réalisé dans les classes préélémentaires s'est clairement orienté vers la préparation des apprentissages fondamentaux pour placer l'élève en position de « réussir au CP ». La récente évaluation, déjà citée, réalisée par la DEPP²³⁴, laisse penser que, sur ce point, la maternelle s'approche des objectifs qui lui sont fixés (qu'il s'agisse de la numération, de la « phonologie », de l'oral, de la pré-lecture...). La réduction de 10 à 3 % du groupe des élèves qui ont les plus faibles performances à l'entrée au CP témoigne de cette progression relativement aux compétences visées, en particulier si on prend en compte qu'à ce stade la quasi-totalité des enfants sont scolarisés dans les classes ordinaires²³⁵.

Il faut aussi souligner l'importance, à ce tournant de la scolarité, de la **visite médicale réalisée au cours de la sixième année** dans le dépistage des difficultés potentielles. Plusieurs académies visitées ont développé des stratégies permettant un repérage efficace des troubles spécifiques du langage.

Une question doit être posée : les situations complexes des élèves qui rencontreront des difficultés importantes dans la suite de leur parcours sont souvent connues dès l'école maternelle mais ces mêmes élèves ne sont pas en échec dans les apprentissages qui y sont conduits, comment peut-on alors expliquer que beaucoup d'entre eux vont rencontrer des obstacles importants dès le CP ? Cette interrogation justifierait une étude spécifique. Si elle renvoie à la nécessaire continuité entre les deux niveaux d'enseignement, elle met surtout en évidence le manque d'un suivi individualisé de ces élèves. Tous les intervenants rencontrés soulignent l'enjeu d'une action préventive. Or en dehors des situations de handicap avéré, le principe de ce suivi personnalisé dans la durée n'est pas établi. La loi du 8 juillet 2013 en introduisant **la notion de plan d'accompagnement personnalisé** fournit sans doute un

²³³ Diverses modalités d'organisation ont pu être observées : décloisonnements, mobilisation de l'enseignante de petite section à l'heure de la sieste pour mettre en place des petits groupes en moyenne et grande sections, utilisation de maîtres supplémentaires, etc.

²³⁴ Note d'information n° 13-19 (septembre 2013).

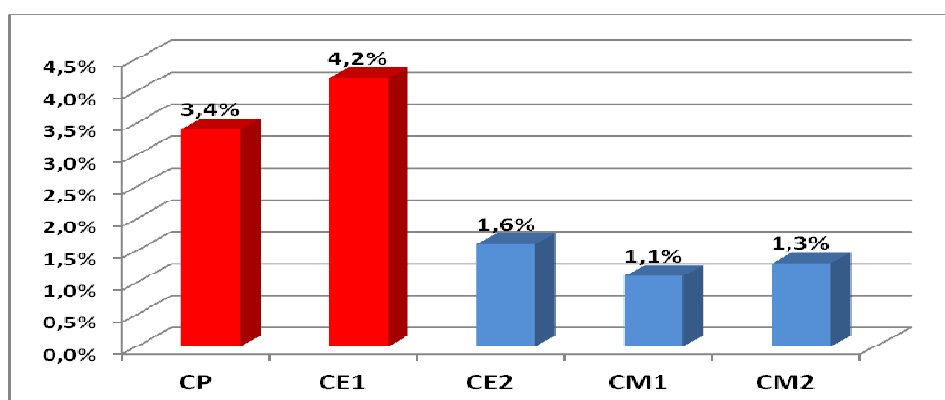
²³⁵ Seuls, 0,3 % sont scolarisés en CLIS ou en établissement médico-social à 6 ans et 0,8 % à 7 ans (croisement de données obtenues auprès de la DEPP pour 2011).

instrument intéressant pour prévenir les difficultés susceptibles de perturber gravement les apprentissages fondamentaux.

Préconisation 10 : installer l'usage du *plan d'accompagnement personnalisé* pour construire dans la durée depuis la maternelle jusqu'au terme des apprentissages fondamentaux une prévention efficace et cohérente des situations de grande difficulté en associant autour de l'enseignant le médecin de l'éducation nationale, le psychologue scolaire et, en tant que de besoin, d'autres professionnels, tout en impliquant les parents.

Le début de la scolarité élémentaire constitue effectivement **une étape déterminante et souvent révélatrice de la grande difficulté**. Dans les itinéraires d'élèves observés, il est rare que le CP ou le CE1 ne soient pas signalés comme le tournant où les premiers obstacles apparaissent, par exemple à travers un redoublement. Ces deux années concentrent près des deux tiers des décisions de maintien en élémentaire. Plus de 7,5 % des élèves prennent une année de retard dès cette phase. Il faut aussi rappeler que la part de ceux qui sont considérés comme n'ayant pas des acquis suffisants à la fin du CE1 s'élevait également à 7,5 % en 2011 à l'évaluation nationale déjà citée, même s'il ne s'agit pas exactement des mêmes élèves.

Taux de redoublement à la rentrée 2012 (données DEPP/RERS 2013)

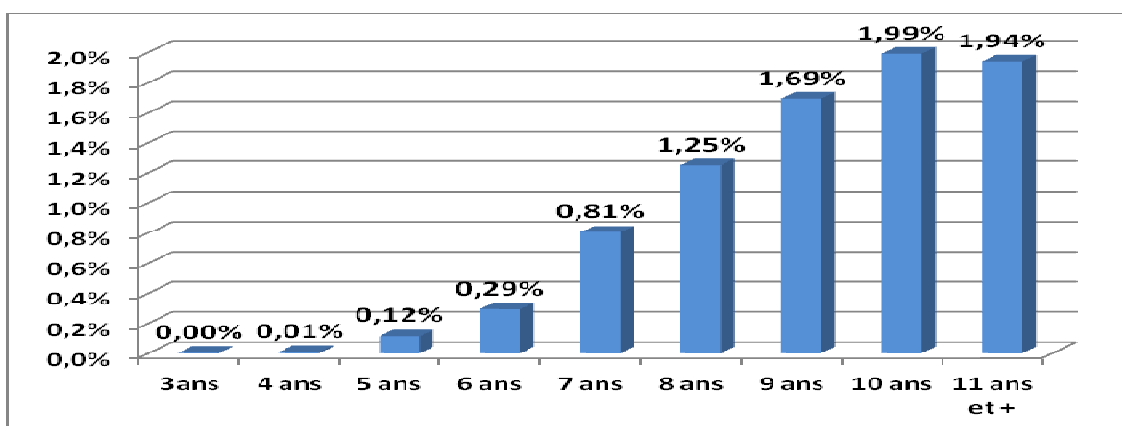


De même, **pendant cette période, les aides s'accumulent**. On l'a vu pour l'action des RASED, mais aussi pour les dispositifs et les soutiens conçus à l'intérieur de l'école ou encore pour les prises en charge orthophoniques à l'extérieur. Cette étape focalise l'attention des équipes qui engagent tous les leviers à leur disposition sur le CP et le CE1. L'allongement du cycle prévu vers le CE2 devrait permettre de réduire la pression mise sur ce segment de la scolarité et de donner un peu de champ pour la progression de ceux qui ont le plus de difficulté.

Pour les élèves qui sortent du cycle 2 avec des acquis très éloignés des objectifs posés au premier palier du socle, la dernière étape du parcours primaire est celle de l'orientation. En effet, pour eux **le passage en sixième ne va pas de soi**. Il faut d'abord rappeler qu'un nombre significatif d'élèves qui, jusqu'au CP ou au CE1, étaient scolarisés dans des classes ordinaires sont progressivement orientés vers les structures réservées aux situations de handicap et il s'agit là d'élèves qui avaient rencontré, pour la plupart, des difficultés importantes. Ainsi près

de 2 % de la population scolaire est accueillie, à 10 ans, dans une classe ou un dispositif spécifique.

Élèves scolarisés en CLIS ou dans les établissements médicosociaux ou sanitaires (2011)²³⁶



Mais la principale décision porte sur **le choix de la sixième ordinaire ou de la sixième de SEGPA**. Il s'agit d'une orientation qui est lourde de conséquences : dans le premier cas, on fait le pari d'une réussite possible laissant toutes les voies ouvertes mais avec un accompagnement moindre et le risque, à terme, d'un décrochage ; dans le second cas, un encadrement plus fort est apporté, mais l'élève est placé dans une filière qui anticipe un parcours vers une formation professionnelle plutôt dirigée vers le CAP. Ce choix ne résulte pas d'une demande préalable de la famille ou de l'élève, mais d'abord d'une initiative de l'équipe enseignante qui engage la démarche dès le CM1 et propose cette solution aux parents.

La procédure est fortement encadrée par les textes, en particulier par la circulaire de 2006²³⁷. Elle vise explicitement à identifier les élèves qui, parmi ceux qui sont éloignés des compétences attendues à l'école primaire, ont des difficultés « graves et durables », donc ceux pour lesquels toutes les aides et remédiations ont échoué. Elle repose sur un dossier très complet qui, outre les éléments scolaires comporte un avis médical, un avis social et l'avis du psychologue, appuyé sur « des évaluations psychométriques ». Le directeur académique prend la décision après l'avis d'une commission spécifique, la CDOEA²³⁸.

L'application de cette procédure appelle quatre remarques :

- reste présente dans les esprits l'idée qu'il y a « **un profil des élèves de SEGPA** ». De nombreux interlocuteurs estiment que « certains élèves n'ont pas leur place en SEGPA », soit parce que leur comportement est trop perturbateur, soit parce que leur handicap leur semble trop lourd, soit à l'inverse parce que leurs possibilités leur paraissent au-dessus d'un certain seuil²³⁹. La SEGPA serait ainsi réservée à des élèves légèrement déficients, mais sans trouble grave. Cette approche induit une

²³⁶ Utilisation de données remises pour une enquête précédente (DEPP-DGESCO).

²³⁷ Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 déjà citée.

²³⁸ Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés.

²³⁹ Dans les textes fondateurs des « sections d'enseignement spécialisé » la référence au quotient intellectuel est très forte : ainsi, dans la circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 est évoqué une « déficience intellectuelle légère » correspondant à un quotient intellectuel compris entre 65 et 80.

orientation fondée d'abord sur le bilan psychologique et sur l'utilisation du WISC²⁴⁰ ;

- **des différences sensibles sont relevées d'un département à l'autre** : de 1,2 % à plus de 5 %. Ces écarts reflètent à la fois la diversité de l'offre de formation, l'hétérogénéité territoriale de la répartition de la grande difficulté et la variété des pratiques d'orientation. Il est évident que la population accueillie ne sera pas la même si prime la situation scolaire (par exemple, ensemble des élèves qui n'ont pas acquis les compétences attendues à la fin du CE1), le bilan psychométrique (référence à un profil et à une mesure des potentialités) ou le point de vue de « l'intérêt de l'élève » (position plus satisfaisante, mais tout à fait relative). Toutefois, si une nouvelle clarification des critères apparaît indispensable, l'application d'un taux uniforme d'orientation²⁴¹ n'aurait pas de sens ;
- **de nombreux élèves en situation de handicap sont orientés en SEGPA**, directement par les CDAPH²⁴². Ces décisions, parfaitement conformes à la loi du 11 février 2005, se heurtent parfois à l'opposition des cadres locaux de l'éducation nationale. Or l'observation montre que pour beaucoup de ces élèves la SEGPA peut être une voie de réussite. La volonté constatée ici et là de refuser l'admission de jeunes handicapés dans ces structures est inacceptable ;
- enfin, on peut s'étonner du principe, induit par la circulaire de 2006, qui amène à n'admettre en SEGPA que des élèves qui ont un an de retard et donc à provoquer des redoublements en CM1 ou CM2 « pour que l'élève puisse aller en SEGPA ». Si l'on peut comprendre la volonté de « tout tenter » avant l'orientation vers l'enseignement adapté, il faut s'interroger sur le sens d'un maintien à l'école, un an de plus, d'élèves déjà confrontés à l'échec. **Ce redoublement inutile et coûteux pour l'élève comme pour le système éducatif pourrait facilement être évité.**

Les modalités de la décision qui conduit vers un parcours adapté 20 391 élèves de sixième (2,5 % de l'effectif)²⁴³ qui, pour la quasi-totalité, ne reviendront pas dans la voie ordinaire avant l'entrée dans la voie professionnelle gagneraient à être révisées et explicitées.

Préconisation 11 : dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le rôle et le fonctionnement de la SEGPA, réviser et expliciter la procédure et les critères d'orientation en plaçant l'intérêt de l'élève au-dessus de toute autre considération.

²⁴⁰ *Wechsler Intelligence Scale for Children*. C'est sans doute l'outil le plus utilisé (dans sa version actualisée en 2005, le WISC-4) pour les évaluations psychométriques auprès des enfants de 6 à 16 ans.

²⁴¹ La référence à un taux de 3 % est parfois avancée.

²⁴² Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

²⁴³ RERS 2012, déjà cité : données 2011-2012.

2.3. Un collège peu adapté à la scolarisation des élèves en grande difficulté ?

Si la SEGPA conserve sa mission spécifique pour répondre à certaines situations, **une part importante des élèves les plus en difficulté²⁴⁴ est accueillie dans les classes ordinaires du collège**. Il appartient aux professeurs de prendre en charge les besoins de ces élèves dont les compétences sont très éloignées des objectifs de l'école primaire, mais pour lesquels le recours à un enseignement « adapté » n'a pas été jugé nécessaire, de réduire leur écart jusqu'à l'acquisition du socle commun et de les préparer à un parcours de formation choisi et réussi au-delà de la classe de troisième. De même, il faut rappeler que les collégiens en grande difficulté sont également des « jeunes » en devenir, qu'ils se trouvent, pour la plupart, dans des situations sociales, familiales ou affectives complexes et qu'ils présentent fréquemment des troubles plus ou moins marqués du comportement. **Les équipes pédagogiques ont aussi à assumer le passage de l'enfant en grande difficulté à l'adolescent en grande difficulté**. Elles doivent à la fois prolonger l'effort de l'école pour réduire des difficultés que celle-ci n'a pu surmonter et accompagner ces élèves, souvent en souffrance, pendant l'étape la plus sensible de leur parcours, tout en prévenant le glissement vers le décrochage et l'échec des autres collégiens.

2.3.1. *Un autre monde*

Tout change lorsque l'élève « entre » en sixième. Ce constat peut sembler un lieu commun. Lorsqu'on s'interroge sur le parcours de l'élève en grande difficulté, il faut prendre acte de cette cassure entre deux lieux d'éducation que tout sépare : le cadre juridique, l'organisation administrative et pédagogique, le statut des personnels, la conception du temps et de l'espace, les modes de décisions... Pour l'enfant de 11 ou 12 ans, ce « passage », à la fois souhaité et redouté, peut être vécu très différemment par chacun mais il constitue toujours un bouleversement affectif et intellectuel. Parmi tous les changements vécus à la rentrée, certains ont un impact immédiatement ressenti :

- **un changement de mode de vie et d'environnement** : un trajet souvent plus long, des horaires différents, le passage d'un espace simple (une classe, une cour, un préau, le bureau du directeur,...) à un espace complexe, une communauté de plusieurs centaines d'élèves et de plusieurs dizaines d'adultes, des règles et des libertés nouvelles, une autonomie qu'il faut assumer rapidement pour se repérer, s'organiser et parfois se protéger ;
- **la multiplicité des interlocuteurs** : enseignants, conseiller principal d'éducation, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire, professeur documentaliste, principal (et parfois adjoint), gestionnaire, personnel administratif, personnel de service, conseiller d'orientation psychologue, infirmier, médecin, assistant social, auxquels s'ajoutent dans certains collèges des préfets des études, des professeurs « supplémentaires », des assistants pédagogiques, des contractuels chargés de diverses missions, etc. ;

²⁴⁴ Il suffit de rapprocher la part des élèves de sixième de SEGPA (2,4 % de l'effectif de ce niveau) des 7 % d'élèves qui, aux évaluations nationales les plus récentes, étaient identifiés comme ayant des acquis insuffisants en CM2.

- et surtout, **le passage d'une classe confiée à un maître unique à un enseignement réparti entre neuf ou dix professeurs** : chacun est porteur d'une discipline à laquelle est attribué un horaire hebdomadaire, chacun a ses méthodes, ses outils, ses exigences, son mode de relation et souvent son lieu de travail²⁴⁵.

Pour de nombreux élèves, pour une large majorité si elle est expliquée, valorisée et accompagnée, l'entrée au collège peut être vécue comme une reconnaissance et comme une étape symbolique qui leur confère un nouveau statut et qui les amène à « grandir » à travers une prise d'autonomie et de responsabilité. De même, l'accès à des savoirs nouveaux, portés par des « spécialistes », est de nature à renouveler leur intérêt et à les mobiliser. En revanche, pour les 5, 10, 15 ou 20 % les plus fragiles, **elle constitue une épreuve douloureuse dont les effets peuvent être durables.**

Il s'agit d'abord d'**une rupture affective** qu'ils subissent, sans doute, plus durement que les autres. Ils quittent une école où ils avaient leur place dans la classe des « grands », où ils étaient connus de tous et, en général, encouragés. Ils sortent de ce petit cercle familial et protecteur où ils ont passé cinq ou six années de leur vie d'élève²⁴⁶ pour accéder à une institution qui leur est étrangère et dont la complexité leur échappe plus encore qu'aux autres. On leur a dit que « le collège, c'est difficile » ; ils ont des grands frères ou des voisins qui y ont connu l'échec et leur ont transmis leur expérience (et leur manière de réagir) ; à 11 ou 12 ans, ils ont parfaitement conscience de leurs points faibles, voire de leur différence : cela est vrai pour le jeune « handicapé », pour le voyageur qui a eu une scolarité intermittente, pour l'enfant arrivé de l'étranger deux ans avant ou simplement pour celui qui a bénéficié de toutes les aides possibles jusqu'au dernier jour de son CM2. Ils redoutent ce collège dont ils pensent, et dont on leur a souvent dit, qu'il n'est pas vraiment fait pour eux. Parmi les changements, **la perte du point de référence qu'est le maître de la classe** est certainement celui qui pèse le plus lourd. Quels que soient l'accompagnement de cette cassure et l'implication du professeur principal (ou de tout autre), la répartition de la responsabilité éducative entre 10, voire 15 personnes (en prenant en compte le rôle de ceux qui n'enseignent pas directement) et la coupure de ce lien permanent et sécurisant avec un adulte qui les accueille, organise leur activité, les mobilise, les suit, les contrôle et les soutient ne peuvent qu'avoir un impact considérable sur leur relation à l'école et sur leur comportement.

La rupture est aussi pédagogique. La perte du maître, c'est également celle d'un enseignant qui porte un regard global sur la situation des élèves les plus fragiles et qui tente d'apporter une réponse cohérente à des difficultés qui traversent tous les champs d'activité. L'entrée au collège interrompt de fait cette unité de la conduite des apprentissages et rend malaisée la prise en charge de difficultés « transversales » qui touchent à la compréhension, au raisonnement, à la vigilance, à la vitesse et au mode de traitement de l'information, à la mémoire ou à la maîtrise de la langue. De plus, l'élève en grande difficulté a besoin d'un cadre, de règles et de procédures stables. Malgré la volonté de se coordonner exprimée par la plupart des équipes, la succession de dix enseignants avec des méthodes et des exigences qui

²⁴⁵ Si beaucoup de principaux s'efforcent d'attribuer une salle à chaque classe de sixième, les contraintes d'emploi du temps et surtout la spécificité de chaque discipline (EPS, technologie, langues, sciences, musique, arts plastiques, etc.) font que la mise en œuvre de ce principe est très limitée.

²⁴⁶ Parfois plus si la maternelle est sur le même site.

leur sont propres ne peut que perturber l'élève qui déjà a du mal à comprendre les consignes, à organiser son support de travail ou à classer des informations simples. D'une manière générale, l'autonomie, qui lui est accordée pour répondre aux diverses attentes de ses professeurs, pour gérer son temps ou pour revenir sur le contenu des enseignements, peut constituer pour lui une difficulté supplémentaire, alors qu'elle est souvent une chance pour la plupart des autres. Les visites accomplies mettent en évidence que l'élève en grande difficulté devient trop souvent celui qui oublie son classeur, qui vient parfois sans aucun matériel, qui se trompe de jour ou d'exercice, ou celui dont l'écriture se dégrade ou dont le travail n'est pas fait.

L'épreuve que constitue le passage dans le secondaire, même accompagnée au plus près, peut accroître l'écart entre une majorité d'élèves prêts à franchir cette étape et ceux dont les difficultés sont telles qu'ils ne peuvent prendre leurs repères dans une organisation complexe dont ils sentent très vite qu'elle n'est pas faite pour eux. **L'entrée en sixième, comme les autres grandes transitions de la scolarité, renforce sans doute certaines inégalités,** certaines différences. Elle est incontestablement plus pénible pour les élèves à besoins éducatifs particuliers²⁴⁷, mais aussi pour tous ceux qui ne disposent pas des clefs et des aides nécessaires pour passer avec aisance cette transition.

2.3.2. *Comment le collège est-il organisé face à la grande difficulté ?*

▪ **Accompagner la transition entre l'école et le collège**

Tous les interlocuteurs rencontrés (parents, inspecteurs, principaux, enseignants et ensemble des personnels impliqués) ont conscience de l'importance d'un passage réussi d'un degré à l'autre et de la nécessité d'une action convergente en ce sens. En revanche, peu évoquent l'enjeu d'un accompagnement spécifique et personnalisé de l'élève en grande difficulté. On en reste trop souvent à une approche collective : assurer la montée d'une classe de CM2 au collège du secteur. L'inspection générale a dû constater une application très inégale de la circulaire n° 2011-126 du 26 août 2011 sur la continuité pédagogique :

« Le passage de l'école au collège est le plus crucial de ces moments-clés, particulièrement pour ceux qui ont éprouvé des difficultés à l'école. [...] Cela nécessite un échange d'informations entre enseignants et un temps d'élaboration collective des réponses à apporter à chaque élève.

Pour que ce dispositif soit pleinement efficace, il faut garantir une bonne fluidité de l'information et un travail de concertation. Les commissions de liaison remplissent ce rôle. »

La réalité observée est très diverse, y compris sur des secteurs (ECLAIR) où tous les moyens sont en place pour assurer la continuité des parcours (professeur des écoles chargé explicitement de la liaison, heures supplémentaires, préfet des études, etc.)²⁴⁸. Il faut toutefois

²⁴⁷ Il avait été souligné, dans le rapport sur *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale* (IGEN-IGAENR, 2012), que, pour les élèves en situation de handicap, toutes les transitions de la scolarité sont particulièrement difficiles.

²⁴⁸ S'il y a des secteurs où l'engagement commun de l'IEN, du principal et d'équipes enseignantes volontaristes conduit à un programme d'action riche et parfois novateur, il y en a d'autres où aucun contact autre qu'administratif n'est établi. Dans un cas, la commission de liaison n'est même pas formellement en place...

nuancer ce propos et établir une distinction : tous les maîtres de CM2 rencontrés préparent leurs élèves à la sixième et les équipes des collèges se mobilisent pour organiser leur accueil. Ce qui est plus variable, c'est la relation entre les deux, la continuité effective de la scolarité :

- **l'école prépare les élèves de CM2** : tous les CM2 visités en font de manière naturelle l'objectif général de l'année qui mobilise l'ensemble des élèves, qu'il s'agisse des apprentissages proprement dits (cibler ce qu'il faut savoir), des méthodes (prendre des notes, tenir son cahier de texte), du comportement, des règles à appliquer. Le maître en parle beaucoup, parfois entretient une certaine pression et craint, plus ou moins consciemment, que ses élèves ne soient pas à la hauteur de ce qui leur sera demandé. L'élève en grande difficulté (celui pour lequel la SEGPA n'est pas envisagée) n'échappe pas à cette attention et, dans la plupart des cas, va bénéficier de toutes les aides possibles pour prévenir un échec que l'enseignant redoute : dans les derniers mois, l'aide personnalisée, les stages de remise à niveau ou des soutiens en classe sont accumulés. Si d'une manière générale, il est fortement encouragé et soutenu, parfois, à l'inverse, la présentation des exigences du collège, les propos des grands frères et la dramatisation de l'événement le convainquent durablement de l'impossibilité de franchir l'obstacle ;
- **de même, les collèges font de l'accueil des élèves en sixième une priorité** : les réunions de parents l'année précédente et en septembre, la visite préalable, un aménagement de la semaine de rentrée pour une découverte progressive du métier de collégien, parfois le parrainage par les élèves de la cohorte précédente, l'apport d'une aide méthodologique composent une trame qui varie d'un établissement à l'autre mais dans laquelle s'investit l'ensemble des personnels et souvent avec conviction (on sait que va se jouer le climat d'une classe pendant quatre ans et l'adhésion au parcours d'apprentissage proposé). Là encore l'élève en grande difficulté en bénéficie et il est important pour lui d'être intégré dans ce processus collectif. De même, il faut souligner l'intérêt, pour les élèves les plus fragiles, du dispositif « *École ouverte* » souvent placé à la fin du mois d'août avec l'objectif d'un accueil anticipé et d'une remise à niveau préalable.

En revanche, le lien entre une école qui prépare et un collège qui accueille n'est que rarement établi. On en reste souvent à des « actions » qui permettent de se rencontrer et qui participent du processus d'accueil du collège : cross ou chorale rassemblant les CM2 et les sixièmes, enseignements de CM2 conduits dans les locaux du collège (salles de science, installations sportives ou informatiques, CDI,...) ou encore journée passée au collège avec un déroulement préparé en commun. Sur plusieurs secteurs visités, les responsables peinent à dépasser ce premier niveau pour asseoir la relation sur les deux priorités que sont la continuité pédagogique et la continuité de la prise en charge des situations particulières de certains élèves, priorités développées dans la circulaire de 2011²⁴⁹ ;

- à l'exception de certains réseaux ECLAIR (mais pas la totalité de ceux qui ont été visités) qui bénéficient de stages à cette fin, il est exceptionnel qu'un travail commun sur les contenus et les méthodes d'enseignement soit conduit dans la durée. Des projets plus ou moins ponctuels sont conçus, tels que des « défis

²⁴⁹ Circulaire n° 2011-126 du 26 août 2011, déjà citée.

lecture » ou « défis maths », des parcours artistiques et culturels ou des projets scientifiques ; des visites réciproques pour échanger sur les pratiques des uns et des autres sont parfois organisées ; des réunions se sont tenues autour de l'évaluation ou des livrets de compétences ; mais ces initiatives reposent souvent sur le volontariat d'un noyau d'enseignants et l'engagement conjoint de l'IEN et du principal. Hors de l'éducation prioritaire, la mise en place de rencontres régulières se heurte à de nombreux obstacles pratiques (remplacement des enseignants du premier degré, prise en compte dans le service de ceux du second degré, déplacements, changement des attributions de classes d'une année sur l'autre...) ;

- de même, **la continuité des réponses aux situations individuelles est loin d'être assurée**. Une réunion formelle de la commission de liaison est en général prévue ; dans le prolongement des anciennes réunions dites « d'harmonisation », elle permet de lister les cas particuliers, de transmettre des informations en particulier pour la composition des classes et d'attirer l'attention sur des situations prioritaires. Mais il n'est pas sûr, d'après les témoignages recueillis, qu'elles fournissent l'occasion de « *définir les modalités des aides qui pourront être apportées aux élèves entre leur sortie de l'école primaire et la fin de la classe de sixième* » ou encore de « *suivre leur mise en œuvre* » et d'en « *évaluer les effets* ». Dans le même esprit, des PPRE « passerelles » ont été élaborés dans de nombreux secteurs, souvent sous l'impulsion des équipes de circonscription. Ils restent cependant plus le vecteur d'une information montant de l'école vers le collège que le support d'un véritable projet commun. Certains professeurs de sixième estiment que « *le PPRE c'est l'affaire des enseignants du primaire* ». Par ailleurs, reste ancrée, de part et d'autre, la crainte de la stigmatisation de l'élève en (grande) difficulté. D'un côté, on ne souhaite pas peser sur le regard qui sera porté sur l'élève ; de l'autre, on préfère ne pas avoir d'idée préconçue et conduire son propre diagnostic à partir des évaluations réalisées au premier trimestre. De fait, l'information transmise est peu utilisée. Les professeurs rencontrés très majoritairement disent ne pas consulter les dossiers, les fiches, ni même, pour certains, les PPRE passerelles. Les outils existent mais ils ne sont pas encore véritablement partagés. Au moment où se mettent en place les « conseils école-collège » prévus par la loi²⁵⁰ et où est défini le principe d'un cycle réunissant la sixième au CM1 et au CM2, il faut souligner la priorité à accorder à une réflexion commune entre les professeurs des deux degrés pour rapprocher les cultures, les démarches et les méthodes et forger des outils réellement partagés, en particulier pour le suivi des élèves à besoins spécifiques.

On peut néanmoins relever des pratiques exemplaires : sur un secteur, est adopté le principe d'une année de janvier à janvier créée symboliquement pour présenter sur un même calendrier les étapes du passage de l'école au collège. Conçu collectivement par les responsables des deux niveaux, il offre aux élèves et à leurs parents la perspective d'un parcours cohérent et progressif. Dans un autre, situé en réseau ECLAIR, un « maître supplémentaire » issu du premier degré intervient en CM2, puis l'année suivante en sixième auprès des élèves

²⁵⁰ Article 57 de la loi du 8 juillet 2013 déjà citée.

considérés comme en difficulté et assure la continuité des aides. Dans un troisième, des professeurs de lettres, en relation avec le médecin scolaire, ont entrepris un suivi très spécifique des élèves entrant en sixième et présentant des troubles du langage.

D'une manière générale, les professeurs de sixième ont conscience de l'importance d'une réaction rapide, dès le début de l'année, pour répondre aux situations de grande difficulté et c'est à ce niveau que se concentrent la majorité des dispositifs d'aides conçus par les équipes.

- **Un cadre qui laisse peu d'espace aux professeurs pour répondre à la grande difficulté dans la classe**

Passée la première semaine de septembre, l'emploi du temps hebdomadaire se met en place et le quotidien devient la classe ou plutôt la succession des cours de 55 minutes scandée par diverses sonneries. Quels que soient les soutiens complémentaires et les dispositifs conçus ici et là, la scolarité du collégien, c'est d'abord (et parfois seulement) 27, 30 ou 32 plages horaires consacrées aux enseignements. La réussite ou l'échec de l'élève (et, sur ce point, comme en primaire), se décide là **à travers le face à face d'un groupe (classe, demi-classe ou groupe optionnel) et d'un professeur**. Si des marges de liberté existent officiellement (deux heures « d'accompagnement personnalisé » en sixième ou l'horaire originellement réservé aux « itinéraires de découverte » au cycle central), elles sont strictement contingentées et ne peuvent, en principe, excéder de 7 à 10 % du budget-temps de l'élève et de la classe²⁵¹. Enfin un créneau est réservé à la « vie de classe » mais il est limité à 10 heures par an soit un peu plus de 15 minutes par semaine.

L'emploi du temps de l'élève en grande difficulté s'inscrit dans ce cadre et donc, pour l'essentiel (de 90 à 100 % de l'horaire), est le même que celui des autres élèves. Seuls les enseignements « facultatifs » lui sont évités (par exemple, il ne fait jamais de latin) à l'exception de la classe de troisième²⁵² où lui est systématiquement proposé tout module de « découverte professionnelle » ou de « préparation » aux formations professionnelles mis en place dans l'établissement. De même, sa progression est construite, comme celle des autres collégiens, en quatre étapes annuelles avec pour chaque étape un même programme et une même distribution horaire. Le collège, tel qu'il est aujourd'hui, ne favorise aucune véritable différenciation de rythme ou de répartition des contenus sur la semaine, l'année ou la scolarité. Dans les établissements visités, il est exceptionnel de relever un élément de personnalisation de l'emploi du temps des élèves les plus en difficulté : on ajoute une heure de français, une aide, un soutien, on « met en barrette » deux ou trois enseignants pour « faire des groupes » mais on ne modifie pas la base de la distribution hebdomadaire ou annuelle. Les rares souplesses de l'horaire officiel sont le plus souvent utilisées pour augmenter le volume accordé à telle ou telle discipline ou pour réduire l'effectif (en général en constituant des demi-classes ou trois groupes sur deux classes). Quelle que soit la volonté du principal ou de l'équipe pédagogique de personnaliser le parcours de l'élève en grande difficulté, comment adapter sa progression quand la scolarité est conçue comme la succession de quatre étapes

²⁵¹ En appliquant strictement l'horaire officiel, c'est en cinquième que la marge est la plus importante (9,8 % de l'horaire de base hors enseignements facultatif). Dans les situations observées, ces possibilités ne sont pas toujours exploitées. Ce volume horaire est souvent redistribué aux disciplines pour compléter le temps d'enseignement ou pour permettre une prise en charge en demi-classe.

²⁵² Et souvent dès la quatrième.

définies par des programmes annuels et des grilles horaires hebdomadaires, fixées de septembre à juin et communes à l'ensemble d'une même classe ?

À l'intérieur d'une organisation qui ne porte pas la possibilité d'une véritable personnalisation, la réponse aux situations de grande difficulté est donc d'abord de la responsabilité de chaque enseignant « dans la classe ». **Le morcellement, déjà évoqué, de cette responsabilité entre 10 ou 12 professeurs constitue une difficulté supplémentaire** : chacun a sa discipline, son programme, son horaire et parfois son espace, voire un groupe spécifique (en langues, par exemple). Il est évident qu'en dehors des différences qui tiennent à la spécificité de la discipline, celui qui prend en charge un groupe pendant une heure ou une heure trente hebdomadaire et intervient dans 12, 15 ou même 20 classes ne peut avoir le même regard sur l'élève en difficulté que celui qui peut utiliser quatre ou cinq heures avec un même groupe. Cette diversité induit des modes de relation différents entre le professeur et l'élève en grande difficulté, mais aussi un statut différent de ce dernier : dans telle discipline, il sera celui qu'on aide pas à pas, dans telle autre, il s'effacera dans le groupe et sera presque oublié, ailleurs, son échec répété devant les tâches proposées s'exprimera par un comportement opposant alors qu'avec un quatrième enseignant il aura trouvé un domaine de réussite, voire un levier et une motivation pour progresser.

Par-delà l'hétérogénéité des situations de classe vécues par un même élève en grande difficulté et le besoin de cohérence qui en résulte, les observations conduites dans une vingtaine de collèges mettent aussi en évidence **la grande difficulté des professeurs eux-mêmes face à ces élèves**. Leur bonne volonté et leur compétence disciplinaire ne sauraient être mises en cause. De même, leur bienveillance est manifeste et elle se traduit par le souci d'apporter toute l'aide possible. En revanche cette volonté se heurte à plusieurs obstacles :

- **le manque de disponibilité** : même si le professeur dispose de trois ou quatre heures dans la semaine pour la classe, celles-ci correspondent au mieux à des cours de 50 à 55 minutes²⁵³ avec la nécessité de conduire l'activité de l'ensemble du groupe (qu'il soit de 12 ou 25 élèves). En utilisant une phase d'exercice et en plaçant les autres élèves en autonomie, le temps qui peut être réservé à l'élève « en grande difficulté » ne saurait dépasser une ou deux minutes. Par ailleurs, beaucoup plus que dans le premier degré, la gestion de la classe de collège appelle une présence et une vigilance qui interdisent de mobiliser son attention sur une seule situation. L'observation de certaines classes de quatrième ou de troisième démontre facilement à quel point les professeurs concernés ont du mal à se distraire de la gestion du collectif ;
- **une connaissance insuffisante de la situation de l'élève** : la plupart des professeurs ne disposent pas d'informations précises sur le cursus antérieur, sur le contexte, sur les composantes de la difficulté ou sur les obstacles rencontrés à l'extérieur de leurs cours ; dans les disciplines à faible horaire, ils n'ont que les éléments qui se révèlent à l'occasion d'une unique séance hebdomadaire peu propice aux rencontres individuelles ; souvent, la famille leur est inconnue, parce

²⁵³ S'il y a un minimum de régulations... Dans plusieurs classes observées, la réalité du temps utile était de l'ordre de 45 minutes.

qu'elle ne vient pas aux réunions ou parce que le format et le rythme de celles-ci ne favorisent guère un dialogue suivi ;

- **le décalage entre les exigences des programmes et les besoins de l'élève en grande difficulté** : les élèves qui arrivent en sixième avec des acquis du niveau du CE2 et pour lesquels la compréhension, la langue et le raisonnement constituent des freins dans l'ensemble des champs d'apprentissage, ne peuvent que peiner dans une trame d'activités conçue pour un groupe, lui-même hétérogène, que le professeur doit conduire en un temps limité aux objectifs fixés par l'institution pour chaque année. Au vu des classes visitées, cet écart ne fait que croître au fil du parcours jusqu'à un point où la capacité d'abstraction et de formalisation requise, le vocabulaire présumé acquis, la nécessité de maîtriser la compréhension de messages écrits ou oraux de plus en plus complexes ou la vitesse de traitement de l'information attendue, entre autres, constituent des murs infranchissables.

Avec des mots différents et des approches qui varient en fonction des disciplines, des expériences et des convictions, chaque professeur rencontré exprime cette difficulté et s'interroge : que peut-il faire, pendant ses quelques heures de cours, pour des élèves dont les difficultés lui semblent très en amont, voire en dehors, de son champ d'enseignement ?

Certains se résignent et considèrent que dans le cadre de leur discipline et de leurs obligations face à la classe, leurs possibilités sont limitées et que la situation de ces élèves appelle une réponse extérieure, d'un autre ordre. Ils s'efforcent néanmoins de les intégrer dans le collectif en les soutenant par des interventions ponctuelles.

D'autres, tentent **une « différenciation » sous des formes diverses**. Les solutions mises en œuvre rejoignent les organisations observées en primaire mais dans un cadre beaucoup plus contraint. Les limites imposées par l'espace (salles banalisées pour la plupart), le temps (durée et nombre des séances, impossibilité de « déborder »), les programmes ou la gestion des comportements restreignent les possibilités du travail de groupe ou le recours à des modèles pédagogiques favorisant la coopération, l'autonomie et l'individualisation. Beaucoup redoutent la prise de risque que comporte une organisation par groupes ou une pédagogie de projet. D'autres refusent la « perte de temps » qui leur semble liée à ces modalités de travail par rapport à une gestion frontale (encore majoritaire).

Au cours de la mission, et quelle que soit la pertinence de l'enseignement dispensé aux autres élèves, il n'a pu être observé de véritable personnalisation de ce qui est proposé aux élèves les plus en difficulté. Souvent, comme dans le premier degré, lorsqu'elle est tentée, **la différenciation porte sur l'allègement de la tâche demandée**. Les élèves en grande difficulté accomplissent la même activité que leurs camarades, mais réduite (par souci de leur lenteur) ou simplifiée. On facilite, on répète, on « abrège » les supports et les questionnaires mais on ne parvient pas à cibler ce qui interdit l'accès au savoir, à circonscrire les obstacles intellectuels, qui varient selon les particularités psychiques ou cognitives. On s'efforce de valoriser l'élève, mais souvent par des exigences moindres (une partie de l'exercice imposé à tous), ou par la répétition de l'exercice après le corrigé. S'il est possible que des élèves se sentent provisoirement rassurés par leur « réussite » partielle, outre qu'ils ne sont pas forcément dupes de la minceur de ce qui leur est demandé, et qu'ils peuvent donc au contraire

vivre une telle « adaptation » comme une relégation supplémentaire, dans tous les cas ils ne peuvent progresser en demeurant au seuil des difficultés. Et, comme on l'a vu, ce « moindre apprentissage » répété, jour après jour, année après année, ne peut qu'augmenter la distance qui les sépare du groupe.

Il faut toutefois nuancer ce constat. **Plusieurs professeurs rencontrés s'efforcent de dépasser cette conception de l'aide « facilitatrice » pour mieux cerner les facteurs de difficulté et adapter leur intervention**, par exemple dans le cadre des deux heures d'aide prévues en sixième ou à l'intérieur même du cours. Quelques-uns ont suivi des stages (sur les neurosciences, sur les profils de lecteur, sur les troubles spécifiques des apprentissages,...), d'autres se sont même rapprochés de laboratoires universitaires ou encore se sont tournés vers une formation spécialisée (2CASH).

De même, certaines séances observées, organisées autour de situations ouvertes de recherche ou de construction, suscitant l'activité de chacun et autorisant des cheminements différents, sont conçues de manière à permettre à l'enseignant d'intervenir opportunément sur les démarches mises en œuvre et de repérer les modes de fonctionnement ou les obstacles rencontrés. Enfin, la spécificité de certaines disciplines privilégiant la mise en activité des élèves, le travail d'équipe ou en binôme, ou encore une démarche d'investigation, tout en plaçant l'élève dans une position plus valorisante est de nature à favoriser une intervention plus directe sur les processus d'apprentissage. C'est par exemple le cas de la technologie, de l'éducation physique et sportive, des arts plastiques ou, souvent, des sciences. Aussi arrive-t-il que les professeurs de ces disciplines, malgré les contraintes déjà évoquées, s'investissent dans la prise en charge de la grande difficulté.

Enfin, **la question de l'évaluation est centrale**. Est-il nécessaire de souligner l'effet du système traditionnel de notation sur l'élève en grande difficulté ? Il est évident qu'un élève qui accumule les notes les plus défavorables du premier trimestre de sixième jusqu'à la fin de la troisième ne peut guère avoir envie de progresser ni même de se lever le matin pour venir au collège. Si la notation ne constitue pas le seul facteur du décrochage, l'appréciation globale et répétée qu'elle affiche conduit inévitablement à la mésestime de soi et, tôt ou tard, à la rupture, lorsqu'il s'agit d'élèves dont les difficultés appellent une réponse inscrite dans la durée. Pour ces élèves, la notation est systématiquement le verdict d'une insuffisance, sans qu'ils soient en mesure d'en saisir les fondements ni de percevoir les voies de remédiation. D'une manière générale, demeure une tradition de l'évaluation globale du résultat (voire de la moyenne) fondée plus sur l'appréciation de produits finis quel qu'en soit le support que sur les processus d'élaboration (comment l'élève a-t-il procédé ? Comment l'aider à procéder autrement ?).

Le passage de la note chiffrée à une évaluation par compétences ne va pas de soi au collège. Il s'agit d'une question débattue : tel établissement a totalement supprimé les notes à l'exception de celles qui sont attribuées en troisième par un dispositif de péréquation (« pour le brevet » et « pour préparer les élèves au lycée »)²⁵⁴ ; tel autre refuse tout changement ; dans plusieurs collèges, ce sont des professeurs volontaires, souvent parmi les plus récemment

²⁵⁴ Sur ce point, l'institution n'est pas toujours claire lorsqu'elle incite à une évaluation par compétences tout en maintenant des procédures héritées...

formés, qui vont de l'avant, seuls ou en équipe, mais sans parvenir à entraîner l'ensemble de leurs collègues. Il faut ajouter que la difficulté de passer d'un système à l'autre est redoublée par la pression sociale et notamment parentale. Par-delà un débat qui mêle souvent d'autres considérations, lorsqu'ils sont confrontés à des situations de grande difficulté, beaucoup d'enseignants prennent conscience de la nécessité de mettre en œuvre des procédures différentes d'évaluation et ce n'est sans doute pas un hasard si l'approche par compétences ou le recours à des dispositifs particuliers d'évaluation concernent plutôt des établissements placés dans des quartiers où se concentrent ces situations. D'une certaine manière, la difficulté extrême force à porter un autre regard sur l'élève et sur ce que révèle son travail, à tenter de comprendre les obstacles et à rechercher les acquis qui peuvent servir de points d'appui.

Quelles que soient les différences de perspective (importantes) liées aux disciplines, aux contextes ou à l'itinéraire de chacun, **les professeurs ont semblé très démunis** face à ces 5 à 10 % d'élèves très en décalage à l'intérieur du groupe qui leur est confié et par rapport aux objectifs qui leur sont assignés à travers les programmes. Beaucoup l'affirment avec force : « *avec ces élèves-là, je ne sais pas faire, je ne peux pas faire* ». À travers ces propos fréquemment relevés, il faut certes percevoir un sentiment d'impuissance devant l'impossibilité de répondre efficacement à ces situations dans le cadre de l'organisation du collège, telle qu'elle est aujourd'hui. Que peut chaque professeur, à travers deux, trois ou quatre séances de 50 à 55 minutes dans sa discipline, pour traiter des difficultés profondes et transversales ? Mais **l'expression d'un besoin de formation** doit également être entendue. Certains l'évoquent très directement « *je n'ai pas été formé pour m'occuper d'élèves tels que ceux-là, ce n'est pas le métier auquel on m'a préparé* ». Quelques-uns se résignent et en restent à ce constat. D'autres vont de l'avant et se portent candidats à des stages, à des groupes de travail, voire à des modules universitaires. Les observations réalisées dans les classes confirment ce besoin et sa nécessaire prise en compte dans les parcours mis en place dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

▪ Des dispositifs éparpillés

Les enseignants rencontrés, dans leur quasi-totalité considèrent que **la réponse à la grande difficulté se situe au-delà de ce qui est possible dans la classe et pendant l'horaire attribué à leur discipline**. Pour beaucoup de professeurs, il s'agit des élèves pour lesquels « *on ne peut rien dans le cours normal des enseignements* ». Ils considèrent qu'il faut à ces élèves un autre mode d'intervention et une aide spécifique qui, à leurs yeux, ne peut qu'être extérieure à leur cours. Il convient toutefois de nuancer cette observation. Les enseignants ne souhaitent pas nécessairement déléguer à d'autres la prise en charge de ces élèves²⁵⁵. La plupart estiment que cela fait partie de leur mission. Ils affirment seulement qu'ils ne peuvent répondre à ces difficultés sans un appui ou une organisation particulière ou, simplement, un peu de temps pour prendre à part ces élèves. Pour eux, ces situations appellent des solutions qui ne peuvent être conçues ou suscitées qu'au niveau de l'établissement.

²⁵⁵ Les propos des professeurs se rejoignent sur l'idée que les élèves en grande difficulté ont besoin de quelque chose qu'ils ne peuvent apporter dans le cadre de leur cours. En revanche, ils diffèrent souvent sur les solutions. Certains considèrent qu'il faut des structures et des classes spéciales ; d'autres souhaitent qu'on leur donne des moyens particuliers (heures et taux d'encadrement) ; d'autres encore expriment d'abord un besoin de formation.

Lorsqu'on interroge les principaux ou les équipes pédagogiques sur ce qui est fait dans leur collège « pour les élèves en grande difficulté », la plupart énoncent **un ensemble de projets, d'actions et surtout de dispositifs** qui témoignent de la volonté d'apporter une réponse, sous des formes très diverses. Et, de fait, les visites réalisées²⁵⁶ ont conduit à recenser des dizaines d'initiatives et l'observateur peine parfois à cerner la cohérence des multiples aides et interventions juxtaposées.

Cette première impression d'un foisonnement d'initiatives, souvent évoqué, doit cependant être dépassée, et cela pour deux raisons :

- elle masque des **différences profondes d'un établissement à l'autre**. Dans certains collèges, aucune aide particulière n'est apportée en dehors des heures réservées à cet objectif en sixième. Parfois, ces deux heures sont purement et simplement redistribuées entre le français et les mathématiques et intégrées dans l'horaire global de ces disciplines. Un établissement a même fait le choix de les utiliser pour enrichir l'offre en langues vivantes (en créant une sixième « bi-langue » franco-allemande). À l'inverse, dans les réseaux ECLAIR visités des moyens importants, en postes et en heures, sont effectivement employés à installer des dispositifs de « différenciation », des « soutiens » ou des « suivis personnalisés », parfois cumulés à des actions associatives ou intégrées à un projet de réussite éducative. Enfin, entre ces deux extrêmes, la majorité des collèges présente trois, quatre ou cinq dispositifs : par exemple, une aide en sixième, une action spécifique plus ou moins structurée en quatrième et/ou troisième et une forme d'accompagnement éducatif ou d'étude dirigée ;
- **si on prend en compte le cas singulier de chaque élève en grande difficulté, l'hétérogénéité des aides est encore plus marquée**. Des adolescents peuvent effectivement cumuler de multiples prises en charge internes et externes surtout s'ils entrent dans le champ du handicap ou s'ils vivent dans un quartier cible de la politique de la ville, mais moins fréquemment qu'en primaire. D'autres, sans doute nombreux, ne bénéficient de rien de particulier ; ils vont en classe, avec plus ou moins de régularité, et c'est tout. Outre les choix faits par certains établissements, les raisons en sont diverses : les contraintes du transport scolaire interdisent souvent toute activité au-delà de 17h, les aides mises en place ne concernent pas nécessairement leur classe ou leur niveau²⁵⁷, les familles (et les jeunes eux-mêmes) refusent parfois toute orientation ou toute prise en charge extérieure, enfin certaines compétences spécifiques sont souvent absentes ou trop éloignées (spécialiste du français langue étrangère ou de certains handicaps, dispositif relais ou, à l'extérieur, intervention orthophonique ou psychiatrique). D'une manière générale, la réponse à la grande difficulté en milieu rural ou dans certaines communes périurbaines hors du champ des politiques prioritaires justifierait une étude particulière.

²⁵⁶ Ces visites portent sur 25 collèges auxquels s'ajoutent les situations observées à d'autres occasions par l'inspection générale ou évoquées par les responsables académiques ou départementaux.

²⁵⁷ Ce point est apparu très fortement au cours de la mission : un collège peut mettre en place beaucoup d'actions, mais tel élève précis peut échapper à toute forme d'aide. On constate un véritable éparpillement de l'aide.

Il y a donc un écart important entre l'apparente surabondance des aides et la réalité de ce qui est offert à chacun des élèves considérés comme en grande difficulté. **De plus, la plupart des dispositifs ne leurs sont pas explicitement destinés** : telle étude dirigée, telle répartition en groupes, telle aide méthodologique sont offertes à tous sans mettre en œuvre une personnalisation ou au moins une adaptation à leur cas particulier²⁵⁸.

Il est impossible de rendre compte d'une manière exhaustive de l'ensemble des organisations et dispositifs dans les académies visitées²⁵⁹, même en se limitant aux établissements plus directement observés. On ne peut qu'esquisser une typologie, sans doute réductrice, en dégagant six grandes réponses :

- **la constitution d'une classe spécifique** : elle reste une tentation pour certaines équipes²⁶⁰. Ainsi, on constitue des classes expérimentales, des classes à projet ou à profil, des sixièmes inter-niveaux ou passerelles, des troisièmes « tremplin » ou de remobilisation. Elles offrent en général un effectif réduit, un horaire aménagé (plus de français et de mathématiques), une possibilité d'adaptation des contenus et parfois une pédagogie de projet plus motivante. Si elles répondent à l'attente de nombreux professeurs qui y voient une solution pour être en prise avec les situations de ces élèves et leur consacrer le temps nécessaire, les exemples observés ne sont pas toujours probants. En dehors de leur caractère « exclusif » contraire aux principes posés par la loi, ces structures ne permettent que rarement de résorber l'écart avec les autres classes et souvent l'aggravent, voire conduisent à des redoublements. Enfin, à partir de la quatrième, elles constituent des classes au comportement difficilement gérable ;
- **la répartition par groupes de niveau, de besoins ou de compétences** : comme en primaire, elle constitue l'une des modalités de différenciation les plus répandues. Très fréquente en sixième où elle porte les objectifs de remédiation (en particulier pour la maîtrise de la langue), de mise à niveau et d'aide méthodologique, elle repose sur la mise en barrette de plusieurs classes pendant les deux heures d'accompagnement personnalisé ou pendant une heure de l'horaire de français ou de mathématiques, parfois avec l'appui d'un enseignant supplémentaire. Plus rare aux autres niveaux, elle semble adoptée par des professeurs de langues qui y voient un support pour une organisation par compétences. D'une manière générale, ce mode de répartition présente les limites déjà évoquées pour le primaire²⁶¹. En revanche, il présente l'intérêt majeur de susciter un travail commun au moins parmi les professeurs des disciplines concernées. Dans plusieurs collèges visités, il a fait l'objet d'une réflexion

²⁵⁸ L'inspection générale a systématiquement demandé aux acteurs : que faites-vous pour ces élèves « en grande difficulté » ? La réponse a été majoritairement la présentation d'actions génériques offertes à l'ensemble de la population scolaire ou pour le moins à tous ceux qui ont besoin d'un « coup de pouce » ou d'un soutien, même passager.

²⁵⁹ Le rapport déjà cité de l'inspection générale fournit un inventaire encore actuel : *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* (octobre 2010).

²⁶⁰ Au cours de l'année scolaire 2011-2012, l'un des membres de la mission avait pu relever le maintien de troisièmes d'insertion ou de « sixièmes en deux ans ».

²⁶¹ Voir *supra* ; on peut évoquer la nécessité d'une définition rigoureuse des objectifs, d'une concertation régulière, d'une évaluation des progrès des élèves et d'une révision périodique de la composition des groupes.

collective sur les profils d'élèves, sur les facteurs déterminants des difficultés ou sur les modalités d'aide. Il donne satisfaction aux enseignants qui s'y investissent. Aucun élément d'évaluation fiable n'a cependant pu être recueilli²⁶² ;

- **l'apport d'une aide supplémentaire** : au moins un collègue sur deux (parmi ceux qui ont été visités) a mis en place un dispositif visant à soutenir les élèves qui en ont besoin, ou en expriment le besoin : utilisation de manière sélective d'une heure en sixième, « module de mathématiques » en quatrième réservé aux plus fragiles, « heures de remédiation » placées à divers niveaux, prise en charge individualisée par des maîtres supplémentaires, heure ajoutée à l'horaire d'une discipline pour un soutien apporté par le professeur lui-même, aide à la préparation du brevet, « atelier pédagogique individualisé » pour des élèves ne maîtrisant pas la langue, etc. Chaque établissement a défini « son » dispositif : certains ciblent les plus en difficulté, d'autres non ; les uns concernent un niveau, les autres des élèves issus de toutes les classes ; tantôt ils sont intégrés à l'emploi du temps, tantôt ils se situent hors du temps scolaire ; de même ils diffèrent par leur durée, leur rythme, leur objet, leurs intervenants ;
- **l'accompagnement du travail personnel** : si les études et aides aux devoirs sont souvent évoquées, là encore, la diversité est extrême : depuis une heure d'étude obligatoire inscrite à l'emploi du temps ou une heure d'aide méthodologique au CDI, jusqu'à un accompagnement quotidien chaque soir. Il s'agit parfois d'un ensemble d'activités organisées dans le cadre de l'accompagnement éducatif et mettant en concurrence l'aide au travail personnel, le sport et divers ateliers, parfois d'une étude surveillée par un personnel contractuel sans encadrement prévu, parfois encore d'une organisation engageant l'équipe pédagogique et clairement orientée vers les élèves les plus en difficulté. On relève un clivage déterminant pour les élèves en grande difficulté entre les établissements qui n'offrent rien au-delà de 16h45 ou 17h, hors quelques activités optionnelles, et ceux qui installent une prise en charge personnalisée ciblée sur les plus fragiles et qui « suivent » journalièrement leur travail personnel. Il faut enfin rappeler que sur certains secteurs urbains coexistent plusieurs systèmes d'accompagnement (accompagnement interne au collège, dispositif de réussite éducative et initiative associative) et qu'il est parfois difficile d'évaluer ce qui est apporté par chacun. Une organisation stable installée dans l'établissement en liaison avec les équipes pédagogiques apparaît, de loin, la meilleure solution ;
- **la remobilisation des élèves en voie de décrochage** : si ces dispositifs ne sont généralement pas considérés comme des réponses à la grande difficulté « scolaire », mais plutôt à des problèmes de comportement, ils accueillent, de fait, des élèves qui cumulent ces deux versants de la difficulté. Sous des formes plus ou moins légères (dispositif relais interne, dispositif de « remotivation », voire groupe de parole ou atelier d'expression), ils visent à interrompre le processus de décrochage amorcé et à restaurer le lien avec l'école souvent très dégradé. Ces

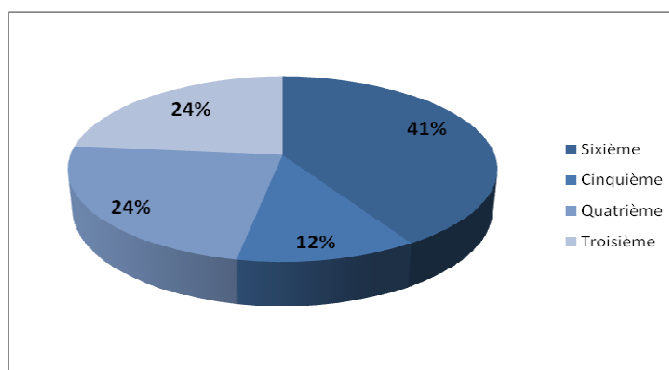
²⁶² Sans doute faut-il rapprocher de ces dispositifs les co-interventions, observées ici et là, qui peuvent faciliter une organisation similaire en binôme à l'intérieur de la classe. Les exemples relevés n'ont cependant pas paru convaincants faute d'objectifs clairement définis.

initiatives, beaucoup plus souples et graduelles que les ateliers et surtout les classes relais, apparaissent comme de bonnes formules pour anticiper le recours à des réponses externes qui imposent une démarche vers un autre établissement avec parfois le filtre d'une commission. Les dispositifs relais internes, par exemple, pourtant assez proches des ateliers relais présentent l'avantage de faciliter le retour à la classe d'origine, toujours délicat quand l'aide est externalisée. Il reste qu'ils agissent sur les difficultés liées à la scolarisation et à la motivation, mais non sur les contenus de l'apprentissage ;

- **l'appui à la conception d'un projet vers l'enseignement professionnel** : ces dispositifs, évidemment situés en quatrième et troisième, contribuent aussi, de manière plus ou moins explicite, à l'objectif général de remobilisation. Ils concernent des élèves sans doute moins engagés dans le processus de décrochage et au comportement moins perturbateur ou moins absentéiste, mais qui ont en commun des parcours difficiles et des résultats très dégradés. Sous des noms différents (dispositif « prépa-pro », accompagnement du projet professionnel, classe « en alternance »...), ces modules, options ou ateliers visent à donner du sens aux dernières étapes de la scolarité obligatoire et à lancer une passerelle vers une formation professionnelle qui semble, à ce stade, la seule voie possible (certains professeurs parlent même d'élèves « destinés à la voie professionnelle »). Comme les dispositifs relais internes, ils évitent de rompre le fil d'une scolarisation dans la classe ordinaire et l'externalisation à travers un DIMA en CFA ou en lycée professionnel.

À travers cette diversité des initiatives, on perçoit clairement deux intentions : d'une part, apporter une aide, un soutien, un accompagnement, une remédiation à des élèves dont la fragilité, le retard ou les manques ne peuvent trouver de solutions dans le cours ordinaire des enseignements, tels qu'ils sont définis aujourd'hui ; d'autre part, offrir une respiration, un « sas », une relance, parfois une « rupture », et surtout un nouveau projet, résolument orienté vers l'après-collège, à des adolescents démotivés, généralement en échec dans la classe, souvent en opposition et peu convaincus du sens des apprentissages et de leur capacité à y réussir. Les dispositifs se distribuent autour de ces deux pôles, le premier plutôt centré sur la classe de sixième, le second sur le segment quatrième-troisième.

Répartition des dispositifs recensés entre les quatre niveaux du collège²⁶³



On peut observer que la classe de cinquième ne fait que rarement l'objet d'un dispositif spécifique, ce qui n'est pas sans conséquence sur la continuité de l'étayage destiné aux élèves en difficulté.

D'une manière générale, **la cohérence d'ensemble des dispositifs mis en place dans un même établissement n'est pas toujours perceptible**. La plupart du temps, chaque action constitue un projet particulier, presque autonome, porté par une petite équipe de personnels de l'établissement et parfois par un seul professeur ou, pour certaines initiatives, par l'assistante sociale, le CPE, le principal adjoint... À l'exception de deux ou trois collèges, les équipes rencontrées ne se réfèrent pas à une trame reliant les actions dans une continuité de la sortie du CM2 jusqu'à l'entrée au lycée. On n'évoque (presque) jamais une stratégie commune de prévention et de traitement des difficultés. Si les projets d'établissement comportent fréquemment un axe large « réussite de tous les élèves » ou même « personnalisation des parcours », ils se déclinent le plus souvent en une collection de « fiches-actions » parmi lesquelles chaque dispositif ne fait l'objet que d'une fiche parmi d'autres.

▪ Une démarche collective qui peine à s'installer

L'absence de cohérence et de continuité des dispositifs est d'abord le reflet de **l'absence d'une réponse collective de l'établissement à la grande difficulté** et à la difficulté en général. Il ne faut pas voir là la responsabilité de tel ou tel acteur. Quelle que soit la bonne volonté du principal et de l'ensemble des personnels, la dimension et l'organisation même du collège rendent malaisée une réflexion approfondie et partagée sur une question aussi complexe. Ce qui peut être envisageable dans une école à cinq classes ne l'est pas ou difficilement dans une communauté de travail de 30 à 80 personnes. La vie de l'école primaire (ou même celle de la SEGPA) s'appuie sur des réunions regroupant la totalité des maîtres. Celle du collège repose sur des équipes et des conseils qui ne rassemblent qu'une partie du personnel. À l'exception de certains réseaux ECLAIR, l'ensemble des professeurs n'est réuni en plénière qu'à la prérentrée et, exceptionnellement, à l'occasion d'une journée banalisée, par exemple, pour la refonte triennale des projets d'établissement. **Le conseil**

²⁶³ Sont pris en compte les dispositifs mis en œuvre dans les établissements visités et ciblant explicitement un niveau.

pédagogique pourrait jouer ce rôle de vecteur de cohérence. Mais il n'est pas sûr qu'il soit partout en mesure de l'exercer²⁶⁴.

Les principaux font parfois état de leur difficulté à dépasser la diversité des projets portés par des professeurs ou des petites équipes pour définir une politique d'établissement sur ce sujet. Ils ont davantage la main sur le traitement éducatif et social de la difficulté que sur sa dimension pédagogique. Pour la plupart, ils développent une stratégie de prévention et de réponse à l'absentéisme, à la violence et à l'incivilité ou même au « décrochage » avec une équipe « vie scolaire » élargie au médecin, à l'infirmier, à l'assistant social, au conseiller d'orientation psychologue et à quelques professeurs volontaires. En revanche, la construction d'un projet pédagogique fédérateur leur semble beaucoup plus délicate.

Pour ce qui concerne la situation particulière de chaque élève en grande difficulté, tous les acteurs s'accordent pour reconnaître **la nécessité d'un partage de l'information et d'une action coordonnée** lorsque la situation est grave avec la perspective d'un échec lourd et/ou d'un décrochage. **Les professeurs principaux jouent leur rôle**, rassemblent les informations auprès de leurs collègues et des autres professionnels, tentent de voir la famille, font le point avec l'élève, alertent, si nécessaire, le chef d'établissement et soumettent la situation au conseil de classe. Ceux qui ont été rencontrés au cours de la mission suivaient de près le parcours scolaire de l'élève et pouvaient en parler avec une certaine précision, même si quelques-uns avaient une connaissance limitée par le faible horaire de leur discipline dans la classe concernée ou par l'absence de données sur le passé de l'élève. De même, des échanges informels, des réunions improvisées permettent parfois d'évoquer les situations les plus inquiétantes. Enfin, les principaux ont souvent mis en place **une cellule ou une équipe qui fait régulièrement le point sur les élèves en grande difficulté**. Cette structure²⁶⁵ plus ou moins formalisée est en général orientée vers le traitement de l'absentéisme et la prévention du décrochage (« cellule de veille ») mais elle étend parfois son objet à l'ensemble des situations complexes.

Les élèves en grande difficulté sont repérés et suivis. Des informations sont échangées. Des propositions, par exemple d'aides extérieures ou d'orientation vers une SEGPA ou une classe relais, sont parfois présentées aux familles. Ce travail est accompli avec professionnalisme dans tous les collèges visités. En revanche, trois observations s'imposent :

- en dehors des conseils de classe et de quelques échanges informels, **il est très rare que les professeurs engagés autour d'un même élève aient l'occasion d'une réflexion commune véritablement pédagogique sur les difficultés rencontrées** par celui-ci dans ses apprentissages, et pas seulement sur celles qui sont liées au comportement. Seules quelques équipes amorcent une telle approche par le partage de certains outils à un niveau donné : utilisation du ROLL²⁶⁶ en sixième en prise

²⁶⁴ La réalité de cette instance instaurée par la loi du 23 avril 2005 (code de l'éducation L. 421-5) est très inégale : rares sont les professeurs qui y font référence sur la question de la grande difficulté.

²⁶⁵ Cette cellule a une composition qui varie en fonction des situations et des disponibilités des divers professionnels : équipe de direction, CPE, conseiller d'orientation psychologue, médecin, infirmier, assistante sociale, quelques professeurs invités...

²⁶⁶ Le ROLL (*Réseau des observatoires locaux de la lecture*) est un dispositif proposé par l'université Paris-Descartes (Alain Bentolila) qui, à la fois, facilite une formation des enseignants et fournit des outils

avec un dispositif d'aide ; introduction de l'évaluation par compétences dans une classe de cinquième ; formulation de PPRE impliquant le français et les mathématiques dans quelques collèges... Ces initiatives sont partielles mais elles permettent de partager l'analyse de certaines situations. De même, peu d'équipes vont jusqu'à élaborer un projet personnalisé, inscrit dans la durée et impliquant plusieurs disciplines, pour chaque élève reconnu en grande difficulté. Enfin, l'utilisation des PPRE, évoquée ci-dessus, est loin d'être générale. Elle est souvent limitée à la sixième et/ou considérée comme une action d'aide ponctuelle limitée à une période ou intégrée à un dispositif particulier. Plusieurs professeurs ont le sentiment que « c'est un outil réservé au primaire » ;

- si les temps réservés au partage de l'analyse pédagogique des difficultés semblent très limités, l'attention des acteurs est beaucoup plus portée sur la dimension comportementale de celles-ci. On se réunit autour de l'absentéisme ou de l'indiscipline, on se mobilise lorsque l'adolescent atteint le point de rupture, mais sans doute ne prend-on pas suffisamment le temps, en amont, de traiter les échecs rencontrés dans les apprentissages ou le désintérêt suscité par ceux-ci. Plus largement, **la séparation des problématiques nuit sans doute à l'efficacité des réponses**. Si le décrochage ne s'explique pas que par la grande difficulté scolaire, loin de là, les élèves en échec dans leurs apprentissages sont des décrocheurs potentiels et tout décrocheur a au moins une partie de son histoire qui s'explique par son parcours d'élève. Sans doute faut-il rapprocher davantage les lieux de travail autour de ces situations les plus lourdes et les plus complexes. Pour de tels élèves, la séparation de l'éducatif et du pédagogique, de la vie scolaire et de l'apprentissage, n'a aucun sens. Il faut admettre, comme on l'admet pour le handicap, que leurs situations requièrent une approche multifactorielle et pluri-professionnelle. Eux aussi ont besoin d'une évaluation de leurs compétences d'une équipe de suivi de la scolarisation et d'un « PPS », c'est-à-dire d'un projet prenant en compte les différentes composantes de leur parcours ;
- enfin, peu nombreux sont les collèges visités qui ont installé **un tutorat des élèves en grande difficulté** : seuls, certains établissements situés dans un réseau ECLAIR confient à un personnel cette responsabilité du suivi individualisé de chacun. Parfois, c'est un préfet des études qui se consacre entièrement à cette mission. Ce point de cohérence que représente le tuteur apparaît déterminant à la fois par rapport à l'élève qui a besoin de se référer à quelqu'un qui le suit, qui s'intéresse à lui et le mobilise sur son projet et par rapport aux multiples intervenants dont l'action n'est pas toujours convergente. On peut s'étonner que tous les collèges ECLAIR n'aient pas davantage développé cette possibilité dans des contextes où les dispositifs sont particulièrement nombreux et où l'élève est confronté à un enchevêtrement d'aides et de responsabilités. D'une manière générale, il manque à l'élève en grande difficulté au collège ce que l'on peut trouver dans toutes les prises en charge d'élèves à besoins particuliers (ULIS, SEGPA, UP2A...) : la présence d'un coordonnateur garant du projet personnel de chaque élève et référent aux yeux de tous.

d'évaluation des difficultés en lecture et de remédiation. Le rapport n°2012-129 de l'IGEN concerne ce dispositif.

L'implication des parents dans la réponse à la situation des collégiens les plus en difficulté ne va pas de soi. Tous les principaux en font un objectif et ils savent que si la famille ne s'engage pas, l'effort entrepris pour mobiliser l'élève sur un projet de réussite ou simplement pour assurer son assiduité scolaire restera sans effet. Faute d'adhésion des parents, les professeurs et les conseillers principaux d'éducation ne peuvent qu'être démunis face aux petites incivilités du quotidien, aux « oublis » du matériel et des classeurs, au travail non fait ou à la multiplication des retards et des transgressions.

Mais les parents de l'élève en échec ne viennent pas volontiers au collège, passées les grandes réunions de la charnière entre le CM2 et la sixième. Quelles que soient les démarches des équipes, ce monde leur semble hostile ou au mieux « étranger ». Beaucoup portent le poids de leur itinéraire personnel dans le second degré et d'une relation douloureuse à l'institution scolaire. Contrairement à l'école qui est un espace accessible, le collège est pour eux une organisation complexe dont ils n'ont pas envie de franchir les grilles. Puis, au fil des mois, les « mauvaises notes », les commissions « éducatives », les convocations, parfois les appels à la suite des absences constatées induisent progressivement des rapports tendus ou distants.

La position même de l'élève de quatrième ou troisième « en grande difficulté » dans la famille n'est plus du tout celle de l'écolier. Les nombreux exemples recueillis au cours de la mission mettent en évidence une aggravation d'une majorité de situations. S'il ne faut pas céder à la tentation de l'anecdote, force est de constater que la grande difficulté collégienne concentre les situations extrêmes : avec les années, les familles fragilisées sont plus nombreuses, les mesures judiciaires sont plus fréquentes et les conflits internes se multiplient. Et, dans ces contextes, l'adolescence induit des relations souvent très dégradées.

Le besoin d'une médiation est souvent évoqué. L'assistante sociale ou, même, le CPE peuvent parfois y répondre dans la limite de leur champ de compétence. Certains collèges ont tenté de confier cette mission, parmi d'autres, à un préfet des études ou à un personnel explicitement désigné comme « médiateur ». Dans certains secteurs, elle est prise en charge par le dispositif de réussite éducative qui peut agir plus directement auprès de la famille.

D'une manière générale, il faut répéter que la multiplicité des interlocuteurs et l'éclatement des responsabilités ne facilitent pas les relations entre le collège et des familles fragilisées et peu à l'aise devant l'institution scolaire. Comment certains parents peuvent-ils se repérer et construire une relation durable quand ils sont confrontés tour à tour au principal, au principal adjoint, au CPE, à un assistant d'éducation, au professeur principal, à tel autre professeur qui veut les voir, à l'assistante sociale, à la conseillère d'orientation psychologue et, parfois, au préfet des études, à un éducateur au titre de la « réussite éducative », au responsable du soutien scolaire... ?

Préconisation 12 : faire en sorte que les parents des élèves les plus en difficulté aient un interlocuteur unique désigné parmi les professeurs, soit en tant que « tuteur », soit en tant que « professeur principal » (dans le cadre d'une redéfinition de cette mission).

2.3.3. *Le parcours du collégien en grande difficulté*

Les quatre années passées au collège constituent incontestablement **une étape critique dans la scolarité de l'élève en grande difficulté** comme elle l'est, entre autres, pour la plupart des élèves à besoins éducatifs particuliers qu'il s'agisse des adolescents en situation de handicap²⁶⁷, des élèves « intellectuellement précoces » ou des jeunes « voyageurs ». Il y est confronté à des apprentissages de plus en plus complexes et exigeants dont il ne perçoit pas toujours le sens et, dans le même temps, l'adolescence modifie profondément son attitude, ses aspirations, son statut social, son mode de relation aux autres et à l'institution. Il appartient au collège d'assumer cette phase dans un cadre relativement uniforme de la sixième à la troisième.

Ce parcours s'organise autour de trois moments sensibles correspondant approximativement aux trois cycles : la rupture que constitue l'entrée en sixième, le cycle central souvent marqué par une dégradation du comportement avec un point de tension sinon de rupture à la charnière entre la cinquième et la quatrième et enfin une sortie tout aussi difficile vers le lycée ou plutôt (dans tous les cas recensés de « grande » difficulté) vers une formation professionnelle.

Quelques parcours de collégiens d'un même établissement ²⁶⁸				
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Élève 1	Sixième	Sixième	Cinquième	SEGPA
Élève 2	Sixième	Sixième	Cinquième	Quatrième
Élève 3	Sixième	Cinquième	MFR	MFR
Élève 4	Sixième	Cinquième	Quatrième	Décroche
Élève 5	Sixième	Cinquième	Quatrième	3e « prépa-pro »
Élève 6	Sixième	Sixième	Cinquième	Quatrième
Élève 7	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième
Élève 8	Sixième	Sixième	Cinquième	Quatrième
Élève 9	Sixième	Sixième	Cinquième	Quatrième
Élève 10	Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième
Élève 11	Sixième	Cinquième	Quatrième	3e « prépa-pro »
Élève 12	Sixième	Cinquième	Quatrième	DIMA
Élève 13	Sixième	Cinquième	Cinquième	Quatrième
Élève 14	Sixième	Cinquième	SEGPA	SEGPA

²⁶⁷ Rapport de 2012 déjà cité.

²⁶⁸ Ces 14 élèves sont, parmi les 23 les plus en difficultés d'une cohorte suivie à partir de la sixième (trois ou quatre par division, soit à peu près 15 %) d'un même collège, en ne prenant en compte que ceux qui n'étaient pas perdus de vue. Cet exemple n'a aucune validité statistique, mais il fournit un exemple assez représentatif des collèges visités. Il s'agit d'un établissement attentif à la difficulté et où chacun s'efforce d'aider et de soutenir les élèves.

Force est de constater **qu'il est rarissime que des élèves considérés comme « en grande difficulté » en sixième progressent sans heurt jusqu'à la troisième** et sortent de la situation qui est la leur au départ. Dans les collèges où des données rétrospectives ont pu être recueillies, les élèves dont les situations apparaissaient très fragiles en sixième ont des parcours divers mais peu nombreux sont ceux qui surmontent les obstacles rencontrés et comblent le déficit initial. Le tableau ci-dessus présente l'exemple parmi d'autres d'un collège urbain ordinaire (hors éducation prioritaire), qui a pu suivre 14 élèves parmi ceux qui, en 2009, rencontraient des difficultés significatives en sixième (pas seulement des « grandes difficultés »). Sur ces 14 élèves, l'un d'eux a « décroché », deux ont été orientés vers la SEGPA, quatre vers un dispositif « préprofessionnel », quatre autres ont redoublé, deux seulement ont accédé à la troisième en 2012 (l'un des deux est toujours « en difficulté », le second a atteint un niveau moyen).

À travers des parcours qui révèlent l'impossibilité pour certains collégiens de combler les lacunes accumulées à l'école primaire, il faut d'abord voir l'incapacité du collège, dans son organisation actuelle, d'apporter une aide massive à des élèves dont les acquis dans presque tous les domaines se situent parfois au niveau du CE2. Ce n'est pas un module de deux heures, diversement utilisées, parfois complété par une aide au travail personnel, facultative après la classe, qui peut suffire à faire évoluer une lecture hésitante, la non compréhension des consignes et des supports et l'absence de maîtrise des opérations. On peut faire l'hypothèse que beaucoup de ces élèves se retrouvent, quelques années plus tard, parmi les 10 % de jeunes qui, après la sortie de la scolarité obligatoire, n'ont, au mieux, que de très faibles compétences de lecteur²⁶⁹ ou parmi ceux qui, à 15 ans, n'atteignent pas les plus bas niveaux de l'évaluation PISA pour la compréhension de l'écrit ou les mathématiques²⁷⁰. Il faut aussi souligner que si le collège ne parvient pas à compenser le déficit antérieur de ces élèves, il pose, dans le même temps à travers des programmes annuels, des exigences, certes légitimes, mais peu accessibles sans adaptation à la minorité en difficulté. De fait, on peut souvent constater dans les classes visitées ou à travers les propos des professeurs un écart croissant entre les acquis de ces élèves et les compétences attendues dans la classe (et donc une hétérogénéité croissante des classes de la sixième à la troisième)²⁷¹. On rappellera ici que le pourcentage d'élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base attendues en troisième (en référence au palier 3 du socle commun) est beaucoup plus fort que celui des élèves qui ne maîtrisaient pas les compétences de base attendues en CM2 (palier 2) quatre ans auparavant.

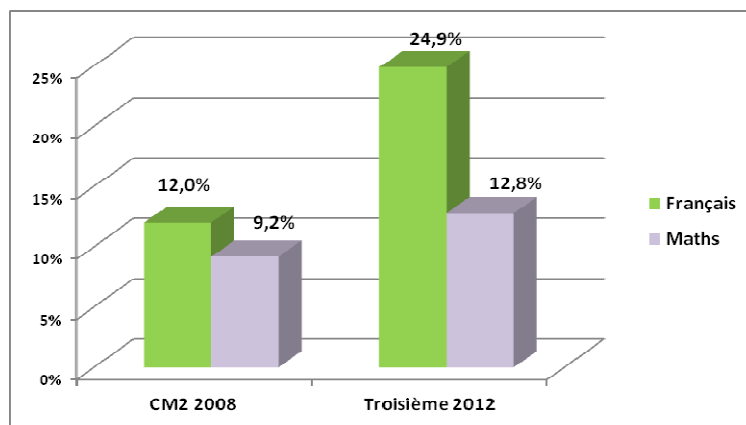
Pourcentage d'élèves considérés comme ne maîtrisant pas les compétences de base attendues en CM2 en 2008 et en troisième en 2012²⁷²

²⁶⁹ Évaluation réalisée à l'occasion des *Journées défense et citoyenneté* 2012 (voir *supra*) : 9,9 % sont considérés comme rencontrant des « difficultés sévères » (profils 1 et 2) ou n'ayant que des « très faibles capacités de lecteur » (profils 3 et 4).

²⁷⁰ Voir *supra* : *Résultats du Pisa 2009 : savoirs et savoirs faire des élèves* (OCDE, mars 2011). Les 7,9 % qui n'atteignent pas le niveau 1a peuvent être considérés comme en grande difficulté face à la compréhension de l'écrit (ou les 9,5 % sous le niveau 1 pour les mathématiques).

²⁷¹ L'évaluation PISA 2009 met en évidence que la France fait partie des rares pays à présenter à la fois un nombre croissant et supérieur à la moyenne OCDE d'élèves en grande difficulté et un nombre également croissant et supérieur à la moyenne d'élèves très performants, pour la compréhension de l'écrit.

²⁷² Cette évaluation annuelle, organisée depuis 2007, est réalisée sur un échantillon de 8 000 élèves de CM2 et 8 000 élèves de troisième, en référence aux programmes et aux compétences du socle. Résultats publiés par la DEPP (entre autres, RERS 2013, déjà cité).



Il ne faut pas déduire de ces résultats que 25 % des élèves de troisième sont tous en « grande difficulté » et en échec ; on peut y lire néanmoins que le nombre de ceux qui n'atteignent pas les objectifs minimaux fixés par l'institution augmente pendant le premier cycle et que la distance à ces attentes est d'autant plus grande pour les 8 à 10 % qui, à l'intérieur de ce quart de la population scolaire, quittent le collège sans maîtriser la lecture.

Cet écart croissant entre les besoins ou les possibilités de l'élève et ce qui lui est proposé en classe n'est pas sans effet sur son comportement. S'il est difficile de démêler la cause et la conséquence (est-ce l'échec qui le conduit à s'opposer ou à « abandonner » ou est-ce le changement affectif qu'il vit qui provoque un rejet de l'école ?), on ne peut que relever l'interaction de ces deux processus. Sa situation scolaire se dégrade, ses résultats ne sont pas bons, il ne comprend plus ce qu'on attend de lui ni le sens de sa présence, il n'en perçoit plus le fil et n'a guère envie de s'investir. Dans le même temps, d'autres centres d'intérêt, d'autres valeurs, d'autres relations s'imposent à lui et l'éloignent de la classe. Certains présentaient déjà des troubles du comportement ou vivaient des situations de violence ou de souffrance qui ne font que s'exacerber... Tout cela se mêle chez l'élève en grande difficulté. Tous ne décrochent pas, tous ne s'opposent pas, certains se taisent, beaucoup ne supportent plus l'école. L'histoire de beaucoup d'entre eux comporte une suite de commissions éducatives, de conseils de disciplines, de signalements de toutes sortes. Ce sont, en général, les professeurs du cycle central, épaulés par les autres professionnels, qui ont à porter cette phase et à tout faire pour éviter la rupture. Et, il n'est pas certain que l'organisation de ce cycle prenne complètement en compte ce tournant de la vie de l'élève²⁷³.

Beaucoup d'équipes ressentent fortement la nécessité de trouver une solution au niveau de la quatrième où se situe, à leurs yeux, un point de tension extrême. Celles qui en ont la possibilité, comme on l'a vu, tentent d'implanter un dispositif de remobilisation, voire une classe à vocation particulière, en s'efforçant de concilier le besoin de remédiation scolaire et la prise en compte de la dimension comportementale.

Les dispositifs relais jouent un rôle spécifique à ce stade. Dans la plupart des cas observés au cours de la mission, ils constituent l'ultime solution lorsque la rupture paraît probable, voire inévitable. Si, dans les propos de nombreux interlocuteurs, l'expression « grande difficulté » est fréquemment utilisée pour caractériser les élèves concernés, c'est presque toujours la

²⁷³ Les itinéraires de découverte, parfois oubliés, et les dix heures de « vie de classe » n'apportent qu'une réponse très partielle.

composante comportementale de celle-ci qui a déterminé le recours à ce moyen, depuis l'absence répétée jusqu'à la transgression la plus grave. On confie à ces dispositifs **ceux qui ne supportent plus l'école, mais surtout ceux que l'école ne supportent plus**. Les perturbateurs, les exclus, et souvent les « poly-exclus » y sont nombreux avec une gradation de l'atelier, plus préventif (on y trouve 30 % d'élèves de cinquième), jusqu'à la classe relais puis à l'ERS²⁷⁴ où se concentrent des cas lourds, souvent suivis par les services judiciaires. Leur rôle de dispositif « de la dernière chance » est renforcé par leur nombre relativement réduit (454 unités en 2011-2012)²⁷⁵ et par la procédure d'orientation qui constitue un incontestable filtre. Clairement centrés sur des élèves relativement âgés (plus de la moitié ont au moins 14 ans), ils tentent de faire ce que l'école n'a pas su faire : susciter l'envie d'apprendre et de venir en classe. Si l'objet du présent rapport n'est pas d'évaluer ces classes et ateliers, l'inspection générale souhaite néanmoins souligner une difficulté qui revient dans les propos de nombreux enseignants : le retour dans la classe ordinaire est souvent très difficile et on peut se demander, quelle que soit la qualité du travail accompli, comment un élève peut rejoindre une classe de quatrième ou de troisième après un séjour d'un à huit mois dans l'un de ces dispositifs. Il y a là un problème majeur qui ne semble que rarement résolu.

Pour d'autres élèves²⁷⁶ en difficulté plus « scolaire », la solution est recherchée à travers une entrée tardive en SEGPA ou une « pré-orientation » vers le professionnel, par exemple dans une maison familiale rurale (MFR).

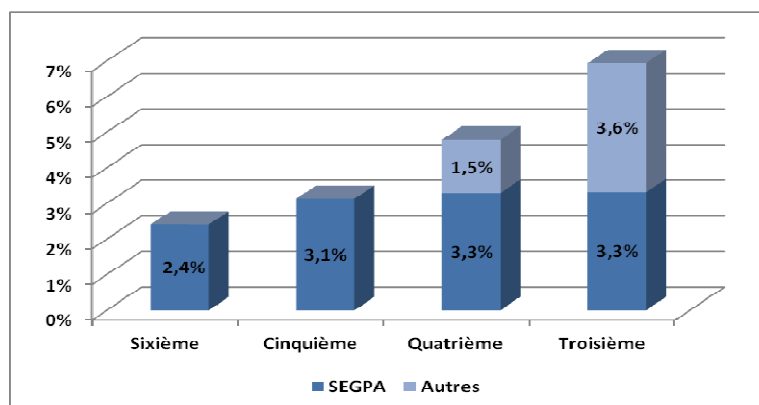
Ce mouvement se prolonge évidemment en troisième et, au total, **c'est un nombre significatif d'élèves qui quittent la voie ordinaire du collège avant la seconde**. Si le recensement exhaustif apparaît impossible (certaines « prépa-pro » ou ex-troisièmes d'insertion sont comptabilisées comme des troisièmes ordinaires à l'échelle nationale), en ne comptant que l'enseignement agricole, les SEGPA, les DIMA et les autres formes de préapprentissage, ce sont 4,8 % des élèves de quatrième et 6,9 % des troisièmes qui étaient scolarisés en dehors des classes de collèges banales en 2011-2012. On peut remarquer que ce taux double entre la sixième et la quatrième.

²⁷⁴ Les établissements de réinsertion scolaire sont désormais des « internats relais ». Au vu des cas rencontrés, ils regroupent des cas très graves. Ils constituent des groupes souvent « explosifs » et il faut rappeler que les débuts de ces structures ont été très difficiles.

²⁷⁵ Source DEPP.

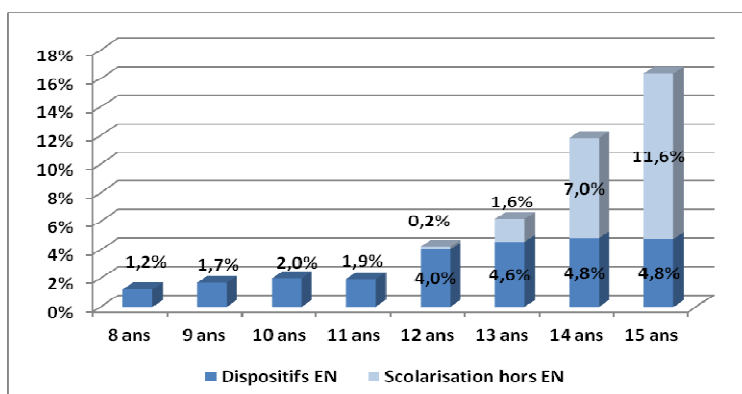
²⁷⁶ Ou parfois les mêmes : certains élèves passent successivement par un dispositif relais, puis une structure « préprofessionnelle ».

Scolarisation dans des classes spécifiques (2011-2012)²⁷⁷



Un inventaire plus complet des modes de scolarisation des élèves jusqu'à 15 ans, en intégrant les structures spécialisées et l'apprentissage, fournit une autre approche de la part des dispositifs spécifiques est en fait beaucoup plus importante.

Ensemble des élèves scolarisés dans des structures particulières y compris établissements médico-sociaux et apprentissage (2011)²⁷⁸



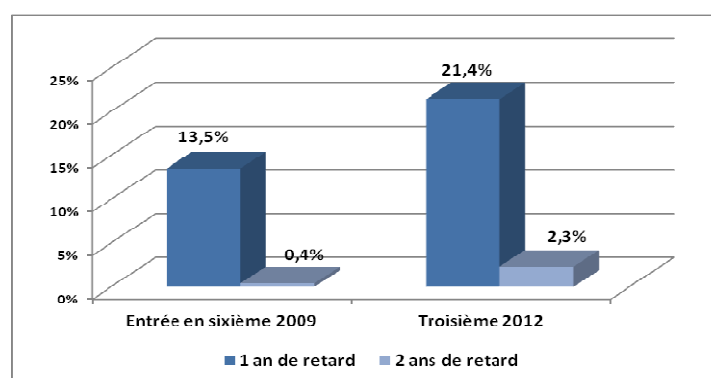
Si certaines structures ouvertes (ou dispositifs) restent non comptabilisés (UP2A, « prépa-pro »,...), on peut néanmoins observer qu'à 14 ans, qui est l'âge de la quatrième pour la plupart des élèves en grande difficulté, plus de 11 % de la population scolaire est accueillie hors des classes ordinaires. Entre la fin de la période primaire (11/12 ans) et l'âge de 14 ans, 9 % de l'effectif a rejoint une structure spécifique. Parmi eux, il y a une majorité d'élèves en situation très difficile. On peut donc considérer que **ceux qui restent en troisième banale ne sont plus du tout les mêmes élèves que ceux qui avaient les acquis les plus fragiles en CM2**. Beaucoup sont partis, quelques-uns ont fait l'objet d'une exclusion ou ont été dirigés vers une classe-relais et ne sont pas revenus, d'autres se sont effacés discrètement. Tel principal souligne que, sur dix élèves en difficulté en sixième, huit ont quitté l'établissement.

²⁷⁷ Données RERS 2012. Les « autres » formations regroupent celles du ministère de l'agriculture et l'ensemble des DIMA et autres dispositifs de préapprentissage. Ne sont pas comprises les troisièmes préprofessionnelles.

²⁷⁸ Sont pris en compte la totalité des élèves en formation, y compris les CLIS, ULIS, établissements médicosociaux et sanitaires ou dans le champ des autres ministères et des CFA. Il ne s'agit évidemment pas que d'élèves en difficulté, loin de là, en particulier parmi les élèves de 15 ans (à partir de RERS déjà cité).

Enfin, comme en primaire, **la réponse à la grande difficulté au collège reste encore parfois le redoublement**. Arrivés en troisième, très peu nombreux sont les élèves en échec qui n'ont pas redoublé une fois à un moment de leur scolarité. Comme on l'a vu, le retard fait partie des traits les plus caractéristiques de leur histoire. Toutefois, beaucoup ont déjà redoublé en primaire et, dans plusieurs établissements visités, les équipes ont paru soucieuses d'éviter des redoublements inutiles à ces élèves déjà âgés. **Elles estiment que le fait de passer cinq ans au collège ne pourrait qu'avoir des effets négatifs sur le comportement de jeunes qui ne supportent plus le cadre scolaire**. Au niveau national, on observe une baisse de la proportion des élèves ayant accumulé deux ans de retard au cours de leur scolarité. On constate qu'en 2012, ce taux n'est plus que de 2,3 %.

Retard accumulé jusqu'à la classe de troisième (rentrée 2012)²⁷⁹



La chute rapide des taux de redoublement, par exemple passés de 9,4 % en 2000 à 3 % en 2012 pour la sixième, a conduit les établissements à concentrer cette mesure sur des publics ciblés mais, visiblement, avec des politiques très diverses. Si dans certains collèges elle reste réservée aux élèves les plus en difficulté, pour d'autres, elle vise plutôt des publics très spécifiques (arrivants non francophones, malades, scolarités interrompues...) ou encore des élèves jeunes considérés comme « manquant de maturité » (en particulier en troisième pour assurer une orientation vers la seconde GT).

La question de l'orientation et surtout de la continuité des études au-delà du collège est évidemment essentielle. La situation de « grande difficulté » expose ces élèves, plus que tout autre public, à la rupture de formation. Pour eux, l'itinéraire vers la seconde est très différent de celui des autres.

Le lycée, c'est d'abord le LP et, massivement, la première année de CAP. L'élève en grande difficulté n'a pas vraiment le choix. Certes, des enseignants, des principaux, des CPE évoquent le cas de tel ou tel élève qui, au prix d'un effort collectif de l'équipe, a accédé à la seconde GT, mais il s'agit (presque) toujours d'un jeune qui posait des problèmes comportementaux ou sociaux, ou d'un « arrivant » qui progressivement s'est emparé de la langue française et s'en est sorti. On ne cite pratiquement jamais un élève entré en sixième avec des acquis très en deçà des attentes du CM2 et conduit par le collège à la voie générale. L'élève en grande difficulté est celui qui reste éloigné de la validation du socle commun et

²⁷⁹ Données recueillies dans RERS 2013 et 2010 (déjà cité).

qu'on ne présente pas ou qui échoue au brevet. Pour ce jeune, la proposition du conseil de classe est invariablement la voie professionnelle.

Pour beaucoup de ces élèves, **ce choix a été fait bien avant la fin de la troisième**. Ils font partie des 7 à 10 % des élèves de troisième²⁸⁰ qui sont déjà dans un dispositif anticipant une orientation vers une formation professionnelle : SEGPA, DIMA et ex-CPA, « prépa-pro », enseignement agricole, voire certaines structures réservées aux élèves en situation de handicap. Ces élèves-là sont **accompagnés dans leur démarche** : stages en milieu professionnel, accès à des plateaux techniques, appui spécifique de professeurs et des services de l'orientation, et, pour certains, affectations prioritaires sur certaines formations. De même, ils sont encouragés à passer, pour certains, le CFG²⁸¹ et, pour d'autres, la série professionnelle du diplôme national du brevet.

En revanche, la situation de **ceux qui sont restés dans les troisièmes ordinaires est souvent plus délicate**. S'ils bénéficient du soutien de leur professeur principal, d'interventions de conseillers d'orientation psychologues et de parcours de découverte des métiers et des formations, tous, au vu des situations observées, n'accèdent pas à un module spécifique (module de découverte professionnelle ou dispositif interne de deux ou trois heures) et certains collègues sont très démunis pour les épauler. De plus, ils sont intégrés dans le processus d'affectation de droit commun et beaucoup n'obtiennent pas la formation correspondant à leurs premiers vœux. Faut-il citer les multiples exemples de jeunes en difficulté qui construisent un projet à travers un CAP « coiffure » ou « cuisine » et se retrouvent dans la préparation d'un CAP « maçon » ou « maintenance et hygiène des locaux », voire d'un baccalauréat professionnel industriel qui ne fait pas le plein ? C'est souvent l'élève le plus vulnérable et le plus proche de la rupture qui « subit » l'affectation. Ils font souvent partie de « ceux qui n'ont rien après le premier tour informatique », de ceux que l'on affecte un mois après la rentrée là où une place se libère et, au-delà, de ceux qui seront confiés à la mission de lutte contre le décrochage scolaire (ex-MGIEN)... Et beaucoup « décrochent » entre le mois de juillet et le milieu de l'année, et sans doute souvent parce que **le projet qui a été construit tout au long de l'année de troisième et parfois avant, et auquel ils ont cru, a été cassé faute d'affectation**. À tous les niveaux ce fait est connu et des solutions sont esquissées (par exemple dans les barèmes). Mais la solution ne peut passer que par des mesures très volontaristes au niveau de l'offre de formation (les capacités des CAP sont souvent insuffisantes et trop peu diversifiées, or les publics les plus fragiles ont besoin de ces formations courtes) et de la procédure générale d'affectation : il faut aller plus loin dans la démarche, éventuellement manuelle, d'affectation prioritaire et tout faire pour satisfaire le premier vœu de l'élève quand il est porté par un projet validé.

Si l'accès à la formation est une première étape qui, pour l'élève en grande difficulté, doit être soutenue d'une manière spécifique, **l'échec et la rupture suivent souvent rapidement l'entrée en lycée professionnel ou en CFA**. La plupart des collègues n'ont que peu d'informations sur le devenir de leurs élèves les plus en difficulté (souvent éparpillés dans des

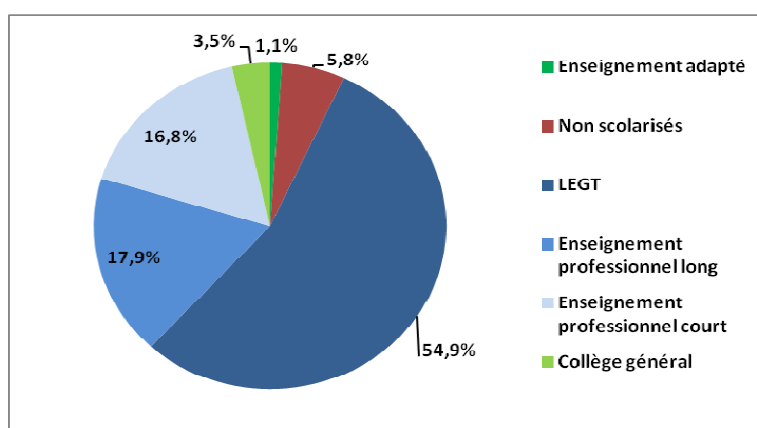
²⁸⁰ Le décompte précis est très difficile (positionnement des élèves de 15 ans en CFA, situations de handicap non référées à un niveau précis, dispositifs « internes » non recensés nationalement,...).

²⁸¹ Certificat de formation générale validant le palier 2 du socle et ouverts aux publics « prioritaires » (SEGPA, handicap, etc.).

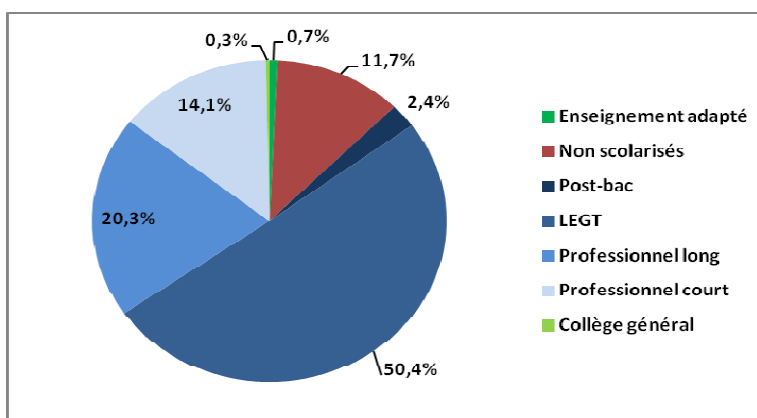
CFA et LP différents) et le suivi est rarement établi. Toutefois, les exemples recueillis laissent penser qu'ils sont particulièrement touchés par l'absentéisme qui affecte fortement certains CAP ou baccalauréats professionnels et qu'ils font partie de ceux qui décrochent entre la première et la deuxième année. Le devenir de ceux, nombreux semble-t-il, qui ont opté pour l'apprentissage justifierait une étude spécifique. Les chefs d'établissement et les services académiques font état des difficultés de ceux qui ne trouvent pas de maître de stage, de ceux qui ne s'adaptent pas aux contraintes de la situation professionnelle et de ceux dont le comportement ou les insuffisances conduisent à une rupture inévitable.

Enfin, les diagrammes ci-dessous mettent en évidence que dès 16 ans les sorties de formation sont déjà nombreuses (5,8 %) et que ce taux double à 17 ans (11,7 %) pour la même cohorte. S'il convient de se garder de toute interprétation infondée, on peut supposer que les élèves qui étaient en grande difficulté au collège se répartissent parmi les formations courtes, l'enseignement adapté, les maintiens au collège et les non scolarisations, soit 27,2 % des jeunes de 16 ans (26,8 % de ceux de 17 ans), c'est-à-dire parmi la population la plus éloignée du niveau 4 et la plus fragilisée du point de vue de l'insertion.

Situation des jeunes de 16 ans (2010)²⁸²



Situation des jeunes de 17 ans (2011)²⁸³



²⁸² Diagramme construit à partir de données extraites de RERS 2012.

²⁸³ Diagramme construit à partir de données extraites de RERS 2013.

2.4. Le rôle de la SEGPA

La section d'enseignement général et professionnel adapté est la seule structure explicitement destinée aux élèves en grande difficulté, ou plutôt à ceux dont **les difficultés sont reconnues « graves et permanentes »** (article L. 332-4 du code de l'éducation). À la fois exception et partie intégrante du collège unique²⁸⁴, elle prend en charge 95 645 élèves²⁸⁵ (soit trois élèves sur cent) et elle a la mission d'en assumer la scolarisation, pendant quatre ans, jusqu'à l'entrée au lycée.

2.4.1. Une « section » à part

L'appartenance de la SEGPA au collège est affichée comme un principe et une évidence par tous les acteurs. Chaque principal rencontré affirme sa volonté sincère d'une complète « inclusion » des élèves, des enseignants et des classes qui constituent cette section et aucun personnel interrogé n'établit de différence de droit ou de statut au détriment de cette partie de la communauté éducative.

Et pourtant, pour l'observateur, **les SEGPA apparaissent comme des entités bien identifiées** que presque tout distingue du reste du collège. Matériellement, d'abord la SEGPA a « ses » locaux. « On va à la SEGPA ». Si dans deux ou trois collèges visités²⁸⁶ les salles qui lui sont attribuées sont disséminées dans l'établissement, dans neuf cas sur dix, il s'agit d'un espace distinct et souvent séparé. Beaucoup de SEGPA sont d'anciennes SES (sections d'éducation spécialisée) qui disposaient d'un bâtiment extérieur (parfois éloigné du bâtiment central) avec de vastes ateliers qui étaient destinés originellement à une formation professionnelle souvent conduite jusqu'au CAP²⁸⁷. D'une manière générale, la SEGPA dispose d'une salle par classe, d'au moins deux plateaux techniques correspondant à deux champs professionnels différents, d'un bureau pour le directeur et souvent d'un ou deux espaces supplémentaires (salle de réunion, salle informatique,...).

▪ La SEGPA constitue une unité d'enseignement à l'intérieur du collège

Elle n'est pas seulement un espace réservé et identifié (parfois avec une signalétique soulignant sa spécificité). Elle est d'abord une organisation pédagogique et même administrative. **On lui attribue ses élèves par une procédure d'exception** qui déroge aux principes ordinaires de sectorisation ou de choix des familles. Sa structure même est établie en

²⁸⁴ Il faut toutefois rappeler que 3 484 élèves de SEGPA étaient encore scolarisés dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) à la rentrée 2012. Il y a là une exception, peu lisible, au principe d'inclusion qu'affichent les textes qui fondent notre système éducatif. L'évolution progressive de ces établissements vers le second cycle et vers un statut (à définir) de lycée professionnel adapté devrait très certainement être encouragée. L'inspection générale a engagé une étude spécifique de ces structures. De ce fait, la situation des collégiens qui y sont accueillis et qui ne représentent que 3,6 % de la population des SEGPA, ne fait pas ici l'objet de développement spécifique.

²⁸⁵ Données DEPP 2012 (RERS 2013).

²⁸⁶ Les observations contenues reposent sur des visites accomplies au cours des deux dernières années. Elles permettent d'appuyer certains constats sur les situations de 20 à 25 SEGPA selon les aspects évoqués et, au-delà, à partir des documents remis par les IEN-ASH.

²⁸⁷ Certaines de ces « formations qualifiantes » qui permettaient de prolonger la formation au-delà de la troisième ont subsisté jusqu'à une date récente dans plusieurs académies (encore plus de 5 000 élèves concernés au début des années 2000. Les dernières ont officiellement été fermées à la rentrée 2010).

fonction d'une carte départementale ou académique à partir d'une norme nationale (classe de 16 élèves maximum). Le plus souvent elle comporte quatre classes, soit une classe par niveau (SEGPA dite « 64 »)²⁸⁸. Elle fait l'objet d'une dotation horaire fléchée, distincte de celle « du collège », avec peu de souplesse et peu de différences d'un établissement à l'autre d'un même département ou d'une même académie. L'ensemble de ces choix (recrutement, structure, répartition des élèves et des horaires) réalisés au niveau départemental échappent en grande partie à l'initiative du chef d'établissement et prennent souvent peu de place dans le dialogue de gestion avec la tutelle.

La SEGPA, c'est aussi **une petite équipe d'enseignants spécifiquement affectés** : généralement (pour les SEGPA « 64 »), trois ou quatre professeurs des écoles spécialisés²⁸⁹ et deux professeurs de lycée professionnel (PLP). Si d'autres enseignants interviennent pour compléter l'horaire et apporter un complément disciplinaire, ils ne sont pas identifiés comme « professeurs de la SEGPA » où ils n'exercent que quelques heures. Par ailleurs, l'équipe permanente bénéficie de deux heures hebdomadaires pour des synthèses et une coordination qui sont propres à la structure²⁹⁰.

Cette équipe est coordonnée et animée par un directeur « adjoint ». Certes, celui-ci est placé sous l'autorité du principal qui est le seul responsable hiérarchique des personnels, mais dans presque tous les cas observés, il bénéficie d'une large délégation d'initiative et de décision qui en fait, aux yeux de beaucoup d'acteurs, le « directeur de la SEGPA ». Il est membre de l'équipe de direction et sa compétence, validée par un diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DDEEAS), est reconnue. Cependant, il n'exerce pas véritablement une fonction de principal-adjoint et son cercle de responsabilité ne s'étend pas à l'ensemble du collège (par exemple sur la vie scolaire). Il est parfois fragilisé par ce statut.²⁹¹

Préconisation 13 : définir plus clairement le statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA, par exemple dans le cadre d'une intégration dans le corps des personnels de direction.

Par bien des aspects, la SEGPA a un mode d'organisation assez proche de celui d'une école primaire et fonctionne comme une petite unité annexée au collège.

²⁸⁸ Format prépondérant dans les exemples observés. Quelques-unes comportaient une ou deux divisions supplémentaires (et donc un maximum de 80 ou 96 élèves).

²⁸⁹ Titulaires de l'option « F » (enseignement et aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté) du CAPASH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

²⁹⁰ L'heure de synthèse n'est, en principe, accordée qu'aux professeurs de quatrième et troisième.

²⁹¹ Les directeurs adjoints chargés de SEGPA n'appartiennent pas au corps des personnels de direction. Ils restent dans leur corps d'origine (en général, celui des professeurs des écoles). Dans certains collèges, cette position d'adjoint « hors hiérarchie » les place parfois dans une position délicate, y compris vis-à-vis des professeurs de la SEGPA.

▪ La SEGPA a un projet pédagogique spécifique

Le principe même de la SEGPA est le regroupement, dès la sixième, d'élèves pour lesquels un double pronostic a été posé : d'une part, l'ampleur de leurs difficultés ne leur permet pas de suivre une scolarité dans la voie ordinaire du collège ; d'autre part, la continuité de leurs études et leur insertion ne peuvent être assurées que par la formation professionnelle. **Ce groupe de 16 élèves suit, pendant quatre ans, un parcours « adapté »,** donc différent de celui des autres collégiens, et progresse à son rythme jusqu'à la fin de la troisième.

Les SEGPA constituent les seules structures autorisées par la loi²⁹² à déroger au cadre commun de la scolarité au collège, ou plutôt à l'aménager à partir de dispositions qui leur sont propres²⁹³. Elles bénéficient d'horaires et de répartitions disciplinaires qui s'écartent de manière sensible de ceux des autres classes²⁹⁴. Par-delà une référence générale aux programmes (« *Les enseignements en SEGPA s'appuient sur les programmes et les compétences visées en collège* »)²⁹⁵, les contenus eux-mêmes diffèrent profondément de ceux des classes ordinaires du fait des souplesses introduites et surtout d'un principe général d'adaptation qui autorise :

- la réponse aux besoins d'apprentissage d'élèves qui sont loin de maîtriser les compétences attendues en CM2 ;
- une progression référée au socle commun mais aménagée en fonction de la situation de chaque élève ;
- une découverte anticipée des métiers et des formations professionnelles.

Les petites équipes d'enseignants affectés à la SEGPA disposent de marges importantes et peuvent concevoir un projet cohérent et inscrit dans la durée pour des cohortes d'élèves qu'elles suivront de la sixième à la troisième. Elles ont clairement la mission de conduire jusqu'à l'entrée en formation professionnelle un groupe qui constituera une classe stable, plus de vingt heures par semaine, pendant quatre années (avec quelques entrées en cinquième ou quatrième, mais peu de sorties).

▪ Elle accueille un public très différent de celui du collège où elle prend place

Le seul fait de réunir dans un espace pédagogique, clairement délimité et identifié, de 50 à près de 100 élèves porteurs de difficultés lourdes, voire pour une part dans le champ du handicap, constitue en soi une coupure initiale à l'intérieur de la communauté éducative. Quels que soient les efforts d'intégration de la structure, ses élèves sont encore trop souvent ressentis comme « différents ». En outre, ceux-ci, pour une part importante²⁹⁶, ne vivent pas

²⁹² Article L. 332-4 du code de l'éducation plusieurs fois cité.

²⁹³ Circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 et n° 2009-060 du 24 avril 2009.

²⁹⁴ Cette différence s'accroît au fil de la scolarité jusqu'à la troisième où l'offre de 12 heures de formation professionnelle, de l'heure de « vie sociale et professionnelle et professionnelle » et le temps accordés aux stages (un mois au total) s'accompagnent d'horaires plus réduits en sciences, EPS, histoire-géographie et mathématiques et de l'absence de seconde langue.

²⁹⁵ Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009.

²⁹⁶ Seuls, un peu moins du tiers des collèges ont une SEGPA et donc les élèves issus des autres secteurs (près de 70 %) sont accueillis dans des établissements qui ne sont pas leur collège de proximité. Cette proportion est très variable : dans l'un des collèges visités, la quasi-totalité était originaire de secteurs extérieurs et parfois

dans le même environnement que les autres élèves. La majorité vient d'écoles extérieures au secteur de recrutement du collège. Avec les élèves d'ULIS, ils sont ceux qui ont les plus longs temps de transport. Ils ne connaissent pas la plupart des élèves de collège et les croisent peu à l'extérieur. De plus, majoritairement, ils accumulent des difficultés sociales et familiales et se trouvent parfois dans des situations d'une gravité extrême. À l'échelle nationale, plus de 72 % d'entre eux²⁹⁷ appartiennent à une famille d'une catégorie sociale défavorisée alors que la moyenne des collèges est inférieure à 40 % et très rares sont ceux qui sont issus de milieux économiquement privilégiés (à peine plus de 2 % de CSP « favorisés A »). Dans presque tous les cas, on constate un décalage important entre leurs conditions de vie et celles des autres élèves, y compris dans des collèges classés en éducation prioritaire. La SEGPA ne reflète pas directement la réalité du quartier mais répond plutôt à des situations individuelles complexes éparpillées sur une aire beaucoup plus large. Dans une grande communauté urbaine, voire à l'échelle d'un même département, elles ont des indicateurs socio-économiques relativement homogènes²⁹⁸. Certains enseignants soulignent parfois que « *toutes les SEGPA justifieraient un classement en ECLAIR ou en RRS* ».

- **L'inclusion de la SEGPA dans le collège reste insuffisante**

Les élèves des SEGPA visitées bénéficient des droits accordés à tout collégien ; ils ont leurs délégués ; ils doivent respecter le règlement intérieur et peuvent faire l'objet de mesures éducatives ou de conseils de discipline²⁹⁹. Ils participent aux grands événements qui scandent la vie de l'établissement et leurs productions y sont souvent valorisées (exposition de travaux, spectacles, etc.). Ils ont accès à tous les services communs, au CDI, à la restauration, aux activités proposées par l'UNSS et à certaines animations hors du temps scolaire. L'infirmier, le médecin, l'assistante sociale et le conseiller d'orientation psychologue les suivent en tant que de besoin.

En revanche, **les temps réellement partagés avec les autres élèves sont peu nombreux**. Il n'y a pratiquement aucun cours commun, aucune activité régulière effectivement décloisonnée : même dans les domaines artistiques ou en éducation physique et sportive, il est rare que l'on associe les deux publics. Dans certains collèges, des projets communs avec parfois de belles réalisations ont pu être évoqués dans le domaine culturel, dans celui de l'éducation au développement durable, en histoire des arts, en chant choral ou en sciences. Mais il s'agit d'actions qui se déroulent sur des durées limitées. Les emplois du temps de base sont conçus séparément et sur des logiques différentes. Si des initiatives existent qui intègrent les SEGPA dans les groupes de compétence en anglais, dans l'accompagnement personnalisé en français en sixième ou dans une organisation par ateliers en EPS, elles restent isolées.

très éloignés ; dans un ou deux cas (réseaux ECLAIR), le taux de recrutement sur le quartier est apparu beaucoup plus significatif.

²⁹⁷ Ce taux est nettement plus élevé que dans les autres dispositifs du collège d'après les données présentées par la DEPP (RERS).

²⁹⁸ Au cours de la mission, les inspecteurs ont pu constater dans des contextes très différents cette homogénéité sociale du public des SEGPA.

²⁹⁹ Toutefois, ce point mériterait une attention particulière : dans quelques cas, les exclusions, sans doute justifiées par les faits, ont semblé ne pas prendre en compte, au moins dans leur accompagnement, la situation d'élèves porteurs de troubles graves et/ou placés dans des contextes sociaux exceptionnels. La tolérance de la communauté éducative au comportement des « élèves de la SEGPA » est apparue variable.

De même, si la plupart des dispositifs spécifiques mis en place dans les réseaux ECLAIR ou RRS leur sont ouverts, leur participation réelle est faible, sauf dans le cas d'une implication directe d'un enseignant de la SEGPA : ainsi, le fait qu'un directeur de SEGPA soit organisateur de *l'école ouverte* conduit les élèves de cette structure à s'inscrire. D'une manière générale, ils participent peu aux activités proposées hors du temps de classe, ne serait-ce qu'en raison des contraintes de transport. Certains enseignants soulignent que les élèves de SEGPA sont souvent réticents pour se mêler aux autres et vont jusqu'à remarquer que, même aux récréations, ils restent entre eux³⁰⁰.

De même **le principe de l'inclusion individuelle dans une classe ordinaire n'est pas étendu à la SEGPA** à l'exception de quelques situations ici et là pour lesquelles on envisage une sortie de l'enseignement adapté. Dans un seul établissement a été évoquée l'idée d'une « classe de référence » attribuée à chaque élève de la SEGPA. Il faut relever que l'accueil est plutôt dans l'autre sens : on demande aux professeurs de SEGPA, si leur classe n'est pas complète, de prendre en charge des élèves en difficulté dans la classe ordinaire (plusieurs cas relevés).

Enfin, **les échanges de compétences entre les professeurs de la SEGPA et ceux du collège (PLC), fortement encouragés depuis la circulaire de 1996³⁰¹, restent peu développés.** Ils se limitent souvent à des apports dans quelques disciplines en fonction des besoins de l'équipe et des contraintes horaires : par exemple, en anglais, en technologie ou en EPS ou plus rarement dans un domaine artistique ou scientifique. Le volume total de ces contributions est variable (pour une même classe, d'un à trois domaines concernés). Les freins sont nombreux : tel professeur des écoles ne souhaite pas céder sa classe, tel autre a une compétence particulière dans un domaine habituellement pris en charge par un PLC, par exemple l'anglais, et répond au besoin ; parfois, le nombre de postes de professeurs des écoles implantés couvre presque intégralement l'horaire à assurer³⁰² ; du côté des professeurs de collège, si certains sont volontaires, trop souvent, le principal est obligé de persuader un enseignant nouvellement arrivé de prendre en charge ce public réputé difficile. Réciproquement, en dehors, là encore, de deux ou trois initiatives isolées³⁰³, les professeurs de SEGPA ne sont pratiquement jamais sollicités pour contribuer à l'aide apportée aux collégiens les plus fragiles, par exemple en sixième. Le principe même de l'échange de compétences est loin d'être adopté.

Il ne faut pas voir dans la faible inclusion des SEGPA la conséquence d'un rejet implicite d'élèves considérés comme différents ou posant des problèmes de comportement et, encore moins, d'un refus des personnels de coopérer à un même projet. **Il s'agit plutôt de la**

³⁰⁰ Si ce constat n'est pas général, les inspecteurs ont pu observer, à l'occasion des visites, que les élèves de SEGPA constituaient souvent à l'interclasse et pendant les récréations des petits groupes qui jouaient ou discutaient entre eux.

³⁰¹ Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.

³⁰² Par exemple, s'il y a quatre postes de professeur des écoles dans une « SEGPA 64 », le besoin en apport extérieur est faible alors qu'il est considérable si la SEGPA ne dispose que de trois emplois à temps plein. Il est évident que les professeurs des écoles sont peu enclins à accepter des suppressions de postes pour favoriser l'intervention de professeurs de collège qui ne sont pas toujours demandeurs.

³⁰³ Il faut toutefois évoquer un collège où une collaboration sur les deux heures d'accompagnement personnalisé de sixième a fourni l'occasion d'un véritable partage des compétences entre professeurs de français et professeurs de la SEGPA.

séparation entre deux modes de scolarisation profondément différents. La SEGPA, contrairement à l'ULIS, n'a pas été conçue sur un principe inclusif. Elle repose sur la constitution d'une classe relativement fermée dont les horaires, objectifs et activités, s'éloignent progressivement de ceux des autres classes de collège de la sixième à la troisième, ce qui est à l'opposé d'une dynamique inclusive. De même, l'inclusion est-elle possible quand on regroupe de cinquante à cent élèves en extrême difficulté dans un établissement qui assume déjà péniblement les quelques dizaines que comporte son effectif ? On peut certainement progresser dans « l'intégration » de la SEGPA, en revanche « l'inclusion » de ses élèves supposerait de reconsidérer le dispositif lui-même dans sa logique et dans sa répartition : par exemple des unités plus petites et plus disséminées et un projet d'ensemble favorisant un passage progressif de la classe spécialisée vers la classe ordinaire.

2.4.2. Une volonté de personnalisation

Le principe même de la SEGPA conduit à **confier un petit groupe d'élèves à une petite équipe de professeurs.** Les classes observées n'atteignaient qu'exceptionnellement le plafond de 16 élèves (la moyenne nationale était en 2012-2013 de 13,6 élèves par division³⁰⁴) et, dans quelques cas, un effectif présent inférieur à 10 a pu être constaté. Si le nombre de professeurs intervenant auprès d'une même classe peut varier en fonction du niveau (présence des PLP en quatrième ou troisième) et du recours aux professeurs de collège (rarement plus de trois pour une division), il se situe généralement entre trois et cinq³⁰⁵. Là est sans doute la première caractéristique de la SEGPA : le temps de présence possible, de « disponibilité » d'un professeur auprès d'un élève est évidemment beaucoup plus fort que ce qu'il est dans la voie ordinaire du collège³⁰⁶.

Par-delà cet aspect purement quantitatif, l'organisation de la SEGPA permet d'établir, autour de chaque élève, une double cohérence :

- **au niveau de la classe d'abord** : à l'intérieur de la petite équipe restreinte qui l'encadre, l'un des enseignants joue le rôle de « **professeur de référence** ». Généralement³⁰⁷, il s'agit d'un professeur des écoles qui accomplit une part prépondérante de son service dans la classe considérée. Dans quelques cas, il prend en charge la quasi-totalité de l'enseignement général (autour du noyau que constituent le français et les mathématiques) ; plus couramment, on observe une certaine spécialisation et il a, par exemple, la responsabilité du français, de l'histoire-géographie et des enseignements artistiques ce qui, avec les modules d'aides, représente, en sixième ou en cinquième, une présence de plus de dix heures. Sa mission est plus étendue que celle d'un professeur principal, ne serait-ce

³⁰⁴ RERS 2013 (déjà cité). Pour les SEGPA visitées cette moyenne est de 14 élèves inscrits par classe.

³⁰⁵ Dans quelques rares cas, six professeurs différents interviennent et, à l'inverse, lorsque les PLC sont peu investis (ou sollicités), deux professeurs des écoles peuvent se partager une classe de sixième sans aucune autre intervention.

³⁰⁶ Un simple calcul rapporté à l'année scolaire permet de constater, par exemple en cinquième, que le nombre d'heures par professeur et par élève est de 12,5 en SEGPA (25 heures pendant 35 semaines distribuées entre 5 professeurs pour 14 élèves) pour 3,6 dans la voie ordinaire (25,5 heures pendant 35 semaines distribuées entre 10 professeurs pour 25 élèves).

³⁰⁷ Dans certaines SEGPA visitées, le professeur de référence est, en troisième, un PLP. C'est par exemple le cas de SEGPA qui ne comportent que trois professeurs des écoles pour quatre classes.

que parce que sa présence presque quotidienne dans la classe lui confère, aux yeux des élèves un statut particulier, presque analogue à celui du maître de l'école primaire. Il est à la fois un interlocuteur proche pour les élèves et le garant du suivi individuel de chacun. Il est identifié par tous comme le « responsable de la classe ». Il regroupe les informations fournies par ses collègues, il remplit le livret de compétences et, dans la plupart des cas, il maintient un contact avec des parents pourtant éloignés du collège. Au cours des échanges, les « professeurs de référence » ont été en mesure de présenter une vue transversale de la situation de chaque élève et même de son histoire ;

- **au niveau de l'ensemble de la SEGPA** : c'est à l'intérieur du cercle des professeurs « affectés à la SEGPA » que **chaque semaine s'échange l'information et se construit le travail commun**. Si ce lieu de réunion est par principe ouvert à tous les intervenants, les professeurs « du collège » y viennent peu faute de disponibilité et parce que leur service n'est pas défini clairement sur ce point. Sous des formes sans doute diverses³⁰⁸, les heures de « coordination et de synthèse » sont effectivement mises en place. Dans la mesure où il est organisé et animé avec un souci d'efficacité, un tel rendez-vous hebdomadaire en réunissant dans un même lieu les cinq à sept enseignants qui ont ou auront la charge d'un même groupe d'élèves pendant quatre ans constitue un atout dont ne dispose pas le collège pour analyser collectivement les difficultés, définir des objectifs transversaux, projeter l'action dans la durée, suivre les élèves, évaluer leurs progrès, etc. La plupart des directeurs de SEGPA sont convaincus de l'enjeu de ces réunions qui constituent un temps fort de leur activité. Certains parviennent à instituer une démarche véritablement collective. D'autres ont plus de mal et la cohérence établie au niveau de chaque classe (et surtout du professeur de référence) apparaît parfois plus forte que celle qui résulte du travail de l'équipe.

Faible effectif, équipe restreinte, professeur de référence, temps de concertation régulier, continuité sur quatre ans, ces éléments constituent des facteurs qui ne peuvent que favoriser **la personnalisation de la réponse apportée à la situation de chaque élève**. Les circulaires de 2006 et de 2009 en soulignent la nécessité et tous les enseignants rencontrés en font un principe de leur organisation. De fait, tous ou presque, dressent un bilan initial des acquis et difficultés de chaque élève en début d'année (et pas seulement en sixième), tentent de cerner les objectifs à privilégier, procèdent à des évaluations régulières et valident les acquis constatés en se référant au socle commun. De même, les professeurs de référence constituent des dossiers individuels, parfois très fournis et installent un suivi attentif de chaque élève qui va au-delà de la seule tenue du livret de compétences. Les outils d'évaluation utilisés sont multiples, y compris parfois à l'intérieur de la même SEGPA. Beaucoup d'enseignants ont choisi ou créé leur dispositif d'évaluation avec la volonté de cerner au plus près les difficultés à surmonter. Incontestablement, **le regard porté sur chaque élève est attentif à sa personne, à son environnement et aux obstacles qu'il rencontre dans ses apprentissages**.

³⁰⁸ Partout, les directeurs adjoints chargés de SEGPA affirment que la tenue de ces réunions est régulière. En revanche, sont en général dissociées les réunions de coordination hebdomadaire visant à organiser la vie ou le travail de la SEGPA et des temps de synthèse modulés en fonction des disponibilités de tel ou tel partenaire ou intervenant. Il faut rappeler que l'heure de synthèse n'est en principe attribuée qu'aux professeurs enseignant en quatrième ou troisième, alors que l'heure de coordination est commune à tous.

Si les élèves sont « suivis » individuellement, **peut-on parler d'une personnalisation de leur parcours** ? Ils sont accueillis, accompagnés, évalués et aidés, mais leur scolarité se déroule strictement dans le cadre de leur classe. On entre dans un groupe en sixième ou cinquième, on en sort à la fin de la troisième. Les emplois du temps recueillis, dans leur presque totalité, ne comportent aucune variable autre que les modules d'aide de sixième et cinquième et la « *préparation à l'accès à une formation professionnelle* »³⁰⁹ en quatrième et troisième. On peut repérer quelques exceptions : ainsi, telle SEGPA tente un décloisonnement « vertical » entre la sixième et la cinquième, telle autre constitue des groupes communs de « remédiation » avec les sixièmes ordinaires... Mais ces initiatives restent isolées et un itinéraire composite qui associerait pour un même élève, par exemple, le français, l'EPS et l'histoire-géographie avec sa classe de cinquième et son professeur de référence, les mathématiques avec la quatrième de SEGPA et les sciences en cinquième « de collège » apparaît difficilement concevable dans la plupart des sites visités.

La notion de « projet individuel de formation » est pourtant au cœur de la circulaire de 2009. Elle donne lieu à des interprétations diverses³¹⁰ : dans plusieurs SEGPA, on ne l'évoque pas explicitement, dans d'autres il est avant tout un projet de remédiation défini sur la base de l'évaluation initiale et porté par le professeur de référence. Dans quelques cas, il est « le projet de l'élève » consigné dans un document évolutif remis à celui-ci ; ailleurs, il s'agit d'un ensemble de tableaux et de grilles fournissant des informations administratives et pédagogiques ; dans d'autres établissements, il prend la forme d'un véritable dossier regroupant des éléments disparates (bulletins, évaluations, objectifs définis pour une période, fiches et certificats de stages...). Il existe des modèles et des outils départementaux ou académiques (dont un de cinquante pages), tout aussi divers, proposés aux directeurs de SEGPA. À travers ce foisonnement, qui peut traduire une certaine confusion entre des objets et des démarches qui ont des finalités différentes, on perçoit que l'effort de personnalisation s'oriente dans deux directions, presque constitutives des SEGPA :

- **la prise en compte des difficultés** de chaque élève et l'élaboration d'une réponse convergente par l'équipe enseignante, inscrite et régulée dans la durée (la circulaire met l'accent sur cet aspect) ;³¹¹
- **la mobilisation de l'élève lui-même sur un projet de formation** orienté vers la formation professionnelle et donnant du sens à l'ensemble des apprentissages.

En revanche, il s'inscrit dans un cadre qui est collectif : l'adaptation des situations d'apprentissage et l'apport d'aides éventuelles prennent place dans le déroulement de la classe et éventuellement du module de deux heures prévu en sixième et cinquième ; le parcours de découverte professionnelle et de construction du projet d'orientation fonde l'ensemble des activités de la cinquième à la troisième. **Le projet individuel de formation est un projet**

³⁰⁹ Il faut cependant remarquer que, dans quelques établissements, il n'y a aucun choix réel même dans cette partie de la formation (à l'exception des stages), y compris en troisième : en deux groupes de sept ou huit, ils bénéficient tous, alternativement, des deux champs professionnels offerts.

³¹⁰ Les documents recueillis par diverses voies (IEN-ASH, sites internet, visites de collège, etc.) témoignent d'une très grande hétérogénéité d'approche à tous les niveaux.

³¹¹ « *Le projet individuel constitue une prise en compte des difficultés particulières d'un élève et vise, par une attention resserrée et convergente de l'ensemble de l'équipe enseignante, l'amélioration de ses compétences.* » (Circulaire déjà citée).

réparateur et mobilisateur, mais il ne favorise pas des parcours divergents construits dans une logique plus inclusive.

2.4.3. Un cadre stable : le groupe-classe

Pour l'élève, l'entrée en SEGPA est d'abord l'accueil dans un petit groupe de 12 à 16 élèves. **Ce groupe permanent fonctionne d'abord comme une classe.** Tous les élèves partagent le même rythme de travail et, comme on l'a vu, les décloisonnements sont rares. À l'exception des activités de découverte des champs professionnels pour lesquelles ils sont répartis en demi-groupes, ils restent ensemble et majoritairement dans la salle qui leur est attribuée. Il est évident qu'**à l'intérieur de cette petite entité, se tissent des relations fortes** entre des élèves qui resteront ensemble de manière continue pendant quatre ans et qui partageront le parcours qui va de l'école à la formation professionnelle (et de l'enfance à l'adolescence). De même, un rapport très personnalisé s'établit avec les enseignants qu'ils rencontrent trois ou quatre fois par semaine et qu'ils retrouvent souvent d'une année sur l'autre (les professeurs des écoles et les professeurs de lycée professionnel), et singulièrement avec l'enseignant de référence. **Les situations observées montrent à quel point les élèves investissent cette relation avec le « maître ».** Le professeur de SEGPA n'est pas ressenti, ou pas seulement, comme un enseignant qui vient faire classe. Il est d'abord un adulte à qui on parle et dont on sait qu'il entend. Les élèves sollicitent continuellement l'enseignant... Cette relation très affective et spontanée, si elle conduit parfois à une certaine agitation, témoigne d'une réelle mise en confiance. Chacun se sait reconnu et perçoit une attention bienveillante qui valorise son travail et ses efforts.

Beaucoup d'enseignants accordent une place importante à la vie de la classe. Des événements sont suscités et exploités (voyage, sortie culturelle, découverte d'une entreprise, rencontre sportive, etc.). Les règles de vie collective sont systématiquement travaillées. Des responsabilités sont partagées dans le fonctionnement quotidien de la classe, parfois dans le cadre d'une organisation coopérative. Avant tout, des temps de parole sont ménagés, parfois ritualisés dans l'emploi du temps, parfois plus ponctuels sous la forme de débats sur un thème d'actualité ou d'échanges autour d'un fait survenu au collège³¹². **La vie du groupe-classe est utilisée comme un espace d'apprentissage social et linguistique.** On n'y « réapprend » à écouter, à comprendre le point de vue de l'autre et à exposer le sien, à formuler une question, à discuter... Les classes visitées, dans leur presque totalité, sont apparues d'abord comme des lieux, certes bruyants, mais où les élèves ont la parole et s'expriment très librement. Ils y trouvent un statut qu'ils n'avaient pas dans la classe ordinaire. Ils sont « chez eux », dans un groupe de pairs, confrontés à des activités qui ont été conçues pour eux et en fonction d'eux. Il est évident que cette place qui leur est faite dans une petite communauté où ils sont reconnus et valorisés contribue largement à les réconcilier avec l'école et à réhabiliter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

³¹² Au cours de la mission, les inspecteurs ont par exemple pu assister à la réunion d'un « conseil » dans une classe de sixième entièrement conduit par les élèves eux-mêmes avec des rôles préalablement attribués (président, rapporteur,...). Cette séance remarquable observée en fin d'année a permis de constater les compétences acquises (dans le domaine de la langue orale et écrite, de la communication, de l'autonomie et des savoir-faire sociaux), par les élèves dans le cadre d'une organisation coopérative très maîtrisée par l'enseignante concernée.

D'une manière générale, **les professeurs privilégient le « collectif »**. Si des fonctionnements différenciés ont pu être relevés, reposant sur la constitution de deux ou trois groupes de niveau permanents ou d'une répartition souple des tâches en fonction des activités et des besoins évalués, la plupart des séances observées s'organisaient autour d'un même objet et d'une trame d'activité commune. Néanmoins ce constat général masque des réalités très différentes. Dans quelques cas, il s'agit de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet, fortement encouragée par la circulaire de 2009, avec parfois des réalisations ambitieuses impliquant plusieurs disciplines à partir d'une expérience culturelle, de la production d'un écrit long ou d'une démarche d'investigation de l'environnement. Dans d'autres classes, l'activité, conçue autour d'un thème ou d'un texte commun, offre des situations suffisamment ouvertes pour que chacun puisse y conduire des apprentissages correspondant à ses besoins et formuler à l'intention du groupe sa contribution à une recherche partagée. En revanche, trop souvent, on relève aussi des séances beaucoup plus frontales et directives, accompagnées de fiches ou d'exercices photocopiés identiques pour tous. Si le point commun aux pratiques observées est l'offre de supports et d'activités accessibles à tous et la mobilisation des élèves dans des situations partagées, il n'est pas sûr que tous soient placés en position de progresser autant qu'ils le pourraient.

Des écarts sensibles ont également été constatés, d'une classe à l'autre, quant aux contenus proposés. Tous les enseignants prennent en compte les difficultés importantes rencontrées par les élèves et des besoins d'apprentissage qui se situent en partie au niveau du cycle 3 et parfois du cycle 2, en particulier par rapport à la langue et aux mathématiques. Certains concilient cette nécessité avec l'apport de connaissances nouvelles et une référence constante à des savoirs et des savoir-faire correspondant aux programmes du collège. D'autres à l'inverse limitent trop souvent leur perspective et les contenus mis en jeu au palier 2 du socle. Les réussites rencontrées démontrent qu'il est souvent possible d'aller plus loin, et cela dans tous les domaines. Par exemple, des écarts significatifs ont pu être observés entre deux séances de sciences conduites à un même niveau mais à partir de choix radicalement différents (dans un cas, on s'appuie sur un échange oral autour de notions simples, dans l'autre, on part d'un dispositif expérimental permettant de confronter des observations et de formuler des hypothèses) ou encore dans les textes proposés en français (ici on utilise un support conçu pour le primaire, là on introduit une page de roman plus complexe mais plus stimulante pour un adolescent de 14 ans). La préoccupation légitime de ne pas placer l'élève en situation d'échec et l'attention portée à l'accessibilité des contenus conduisent souvent à limiter les ambitions.

D'une manière générale, malgré la volonté affichée de ne pas limiter la progression des élèves au deuxième palier du socle, l'objectif commun de la réussite au certificat de formation générale (CFG) et de l'accès à la préparation du CAP bride les efforts pour offrir à certains l'occasion de développer et de valider des compétences correspondant au palier 3. L'obtention du brevet, même dans la série professionnelle, paraît pratiquement impossible dans ce cadre sans une inclusion au moins partielle dans une troisième banale.

▪ Un parcours accompagné vers l'enseignement professionnel

La scolarité de l'élève de SEGPA est scandée par les étapes de la préparation du projet personnel d'orientation, et cela plus encore que dans les autres classes de collège. Chaque classe a, de ce fait, une identité forte :

- **la sixième**, entièrement orientée vers la formation générale, a d'abord pour mission l'accueil et la mise en confiance de l'élève, puis bien sûr la réponse à ses difficultés tout en engageant son itinéraire de collégien ;
- **la cinquième**, dernière classe réservée à l'enseignement général, amorce le parcours de découverte des métiers et des situations professionnelles (ne serait-ce qu'à travers les activités technologiques) et prépare l'élève à comprendre les enjeux de son projet et des choix qu'il va accomplir ;
- **la quatrième** permet une large exploration de plusieurs champs professionnels³¹³ à travers à la fois six heures d'activités sur les plateaux techniques, deux stages d'une semaine et des activités permettant d'élargir la découverte des environnements professionnels ;
- **la troisième** comporte une part beaucoup plus importante d'activité « professionnelle » (12 heures sur les plateaux techniques et deux stages de deux semaines) avec la double perspective de préciser le choix d'une spécialité et de préparer l'entrée en formation par l'acquisition de compétences et de connaissances transférables au domaine choisi.

Ces quatre étapes constituent une démarche très progressive qui doit placer l'élève en position de réussir ses deux années de CAP dans une spécialité correspondant à ses potentialités et, le plus possible, à ses aspirations.

Dans les SEGPA des départements visités, l'organisation générale permettant cette démarche est en place : les volumes horaires sont globalement respectés, les élèves ont la possibilité d'accéder au moins à deux plateaux techniques en quatrième et de conduire des activités dans un ou deux champs en troisième ; ils accomplissent leurs quatre stages ; ils sont accompagnés dans l'élaboration de leur projet personnel par le directeur, les professeurs de référence et les PLP ; presque tous parviennent à exprimer un choix fondé sur ce projet. En revanche, quatre facteurs, beaucoup plus variables, apparaissent déterminants pour la qualité de la démarche ;

- **les locaux et équipements** : la diversité est extrême. Certains sont totalement inadaptés à la perspective des champs et restent centrés sur un métier unique tel que la peinture, la cuisine, la mécanique, la menuiserie... beaucoup sont vétustes avec une accumulation d'anciens matériels mis hors d'usage pour éviter les accidents, d'autres sont sous-équipés (alors qu'il en est de « suréquipés » rénovés récemment mais dans une perspective antérieure à la définition actuelle des champs) ; si un certain nombre d'installations semblent conformes à l'esprit de la circulaire de 2009, elles restent sans doute encore minoritaires. De nombreux

³¹³ Il faut rappeler que cinq champs peuvent être mis en place : « *habitat* », « *hygiène - alimentation - services* », « *espace rural et environnement* », « *vente - distribution - magasinage* », « *production industrielle* ». Chacun correspond à un ensemble de métiers, parfois très différents.

espaces ont paru peu stimulants, très pauvres en matériel et éloignés des réalités des métiers concernés ;

- **les champs offerts** : la plupart des SEGPA visitées n’ont conservé que deux champs professionnels (rarement trois) ; parfois, en troisième, les élèves n’ont pas le choix ou, plus souvent, un choix limité à deux possibilités ; si un effort a parfois été fait pour établir une carte évitant une offre identique dans deux collèges voisins, les fonctionnements en réseau³¹⁴ ou les changements d’établissement semblent exceptionnels ;
- **les ressources humaines** : les professeurs de lycée professionnel ont parfois des difficultés à sortir de leur discipline pour entrer dans la perspective d’un champ professionnel, surtout parmi les plus anciens. Il en va de même pour des contractuels qui ont parfois des spécialités relativement restreintes. Tel plombier ou maçon a du mal à entrer dans l’ensemble du champ habitat, ou tel spécialiste de cycle et motorcycle dans celui de la production industrielle. La nécessité d’une adaptation et le besoin de formation qui en résulte ont été plusieurs fois soulignés ;
- **la richesse et la cohérence du parcours de découverte professionnelle** : dans certaines SEGPA, de nombreuses activités, rencontres et visites s’ajoutent aux enseignements conduits sur les plateaux techniques et aux stages. Certaines sont conçues comme de véritables projets interdisciplinaires associant les professeurs de l’enseignement général et ceux de l’enseignement professionnel, parfois appuyés sur un partenariat avec une entreprise, une profession ou un lycée ou intégrés à un voyage préparé puis exploité. Quelques SEGPA élaborent, de manière plus ou moins formalisée, un programme sur les trois années de la cinquième à la troisième. À l’inverse, d’autres n’offrent que peu d’expériences au-delà des stages et des enseignements professionnels et l’on ne sort que rarement de l’environnement proche, des métiers évoqués sur les plateaux techniques et de l’offre du LP voisin.

D’autres facteurs doivent bien évidemment être pris en compte : certaines SEGPA sont situées dans un environnement rural où les possibilités sont très limitées et où les choix de formation sont asservis aux distances et aux transports ; d’autres sont dans des secteurs touchés par des difficultés économiques avec peu de perspective d’emploi et l’organisation même d’une « découverte professionnelle » ou de stages peut s’y révéler très compliquée.

Pour toutes ces raisons, l’étendue de l’exploration des métiers et, en arrière-plan, des choix ouverts varie considérablement d’une SEGPA à l’autre. Certaines équipes ont semblé très fatalistes (« *quoi qu’on fasse, ils n’ont le choix qu’entre deux ou trois CAP* ») alors que d’autres ouvrent largement le champ des possibles et, par exemple, accompagnent des itinéraires vers l’apprentissage.

³¹⁴ Possibilité laissée aux élèves de suivre des enseignements professionnels dans des établissements voisins (collèges ou LP). Plusieurs directeurs de SEGPA soulignent que ce fonctionnement a existé dans leur établissement mais qu’il a été interrompu pour des raisons pratiques (transport, surveillance, emploi du temps...).

En dépit de ces réserves, les données fournies par les directeurs de SEGPA permettent de dresser un bilan positif :

- le décrochage pendant les quatre années de la scolarité en SEGPA peut être considéré comme faible si l’on considère que les sorties avant la troisième sont souvent liées à des situations exceptionnelles (prises en charge sociales ou judiciaires, troubles graves du comportement, etc.) ;
- la plupart des élèves ont une solution à la sortie (100 % dans certaines SEGPA)³¹⁵ et majoritairement en lycée professionnel ; il faut souligner qu’ils font l’objet d’une affectation prioritaire qui, dans beaucoup de départements, leur permet d’obtenir leur premier vœu ;
- si les abandons avant la fin de la seconde année du CAP sont en nombre significatif, il n’est pas certain qu’ils soient plus fréquents que ceux des élèves passés par la voie générale.

Il convient de rapprocher ce constat de la situation initiale de ces élèves, en difficulté extrême en primaire, souvent considérés comme handicapés et vivant majoritairement dans un environnement économique et familial très défavorisé. Quelles que soient les différences, et parfois les insuffisances, constatées, les SEGPA réussissent à les remobiliser, à leur donner confiance et à leur transmettre la capacité de se repérer dans un milieu de travail, de respecter les règles qui s’y appliquent, de comprendre les tâches qui peuvent leur être demandées et même de se présenter à un employeur. S’il appartient au LP ou au CFA de poursuivre cette démarche, les sortants de SEGPA sont mis en position d’y prendre leur place. On peut citer l’exemple d’un établissement³¹⁶, représentatif de ceux qui ont été visités, où les sortants de troisième inscrits en lycée professionnel ont été suivis sur trois ans. En majorité, ils ont atteint le CAP et quelques-uns poursuivent leur formation au-delà de cette étape.

	Réussite au CFG	Année N+1	Année N+2	Réussite au CAP	Année N+3
Élève 1	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE
Élève 2	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	Vers bac pro
Élève 3	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	Vers bac pro
Élève 4	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	EMPLOI
Élève 5		1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP		SORTIE
Élève 6	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE

³¹⁵ D’après les documents recueillis auprès de directeurs de SEGPA ou d’inspecteurs, la proportion des élèves sans solution varie considérablement (de 0 à 20 %).

³¹⁶ Sont regroupés des élèves d’une même SEGPA ayant achevé leur troisième en 2008-2009 et 2009-2010. Les informations ont été fournies par le directeur de la structure.

Élève 7	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP		?
Élève 8		1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP		SORTIE
Élève 9	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	Vers bac pro
Élève 10	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE
Élève 11		1 ^{ère} année CAP	SORTIE		?
Élève 12	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE
Élève 13	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE
Élève 14	CFG	1 ^{ère} année CAP	SORTIE		?
Élève 15	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP		EMPLOI
Élève 16	CFG	CAP1 agriculture	CAP2 agriculture		CAP
Élève 17	CFG	1 ^{ère} année CAP	SORTIE		Apprentissage
Élève 18	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP		2ème année CAP
Élève 19	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	SORTIE
Élève 20	CFG	1 ^{ère} année CAP	2 ^{ème} année CAP	CAP	Vers bac pro

Ce tableau met aussi en évidence la grande hétérogénéité des situations. Certains élèves n'ont même pas le CFG (donc n'atteignent pas le niveau minimal du palier 2 du socle) et sortent du système éducatif sans la moindre certification. De telles situations nécessiteraient un accompagnement très spécifique prolongeant l'action de la SEGPA.

3. Pilotage et leviers

Tous les acteurs du système éducatif sont conscients de la nécessité de « traiter la grande difficulté ». Ce souci est partagé par d'autres départements ministériels (justice, ville, affaires sociales et santé, etc.), par les communes, les conseils généraux... Mais, si cette question provoque intérêt, inquiétude, prises de position et incitations, elle n'est à aucun niveau traitée comme un ensemble suffisamment défini pour appeler une réponse construite et cohérente. Notion polymorphe et relative, la « grande difficulté » ne constitue pas, en tant que tel, l'objet d'une politique publique spécifique ni d'une action identifiée d'un programme défini dans le cadre de la LOLF.

3.1. Quel pilotage ?

3.1.1. *Au niveau national*

Le constat est dressé des contre-performances du système éducatif, des sorties sans qualification, des décrochages scolaires ou de situations d'illettrisme. Les textes qui régissent le système éducatif, on l'a vu, en prennent acte. De même, la volonté de réagir à cette situation et de prévenir les échecs de la scolarité est constamment déclinée à travers **les circulaires de préparation de la rentrée**, conçues chaque année par la DGESCO. En revanche, à l'intérieur de cette priorité générale exprimée et répétée, le traitement de la grande difficulté ne constitue pas toujours un sujet, ou plutôt, s'y trouve éparpillé, morcelé, parmi de multiples mesures, incitations ou dispositifs.

La lecture de ces circulaires de rentrée de 2000 à 2013³¹⁷ met aussi en évidence des différences d'approche d'une année sur l'autre qui, par-delà les changements de vocabulaire, révèlent des discontinuités du pilotage. Certaines accordent une place centrale à la réponse au traitement des difficultés, avec des présentations et des stratégies différentes. C'est en particulier le cas des circulaires de 2006, 2013 et surtout, 2002, ou encore, avec une inflexion vers la prévention de l'illettrisme, 2003 : « *On sait aujourd'hui que la grande difficulté se constitue dès cette première année de l'école élémentaire et qu'elle est très rarement surmontée par la suite. [...] À tous les niveaux, la première forme de prévention de l'illettrisme et de la grande difficulté scolaire relève d'une prise en charge pédagogique rigoureuse des élèves.* ». À l'inverse, la circulaire de 2004 se situe dans une perspective de réponse aux « besoins éducatifs particuliers » et le mot « difficulté » est relativement rare dans celle de 2011, qui cependant évoque de nombreux dispositifs (ECLAIR, ERS, etc.) mais sépare les problématiques. Si on peut relever des thèmes ou des publics qui reviennent d'une circulaire à l'autre (l'absentéisme, la prévention de l'illettrisme, le handicap,...), le niveau de priorité et les modes de regroupement varient considérablement. Lorsque des axes de cohérence apparaissent, il est rare qu'ils s'inscrivent dans une vision pluriannuelle et soient poursuivis l'année suivante : chaque circulaire oriente « sa » rentrée. Il en résulte une réelle discontinuité.

Plus profondément, les élèves en grande difficulté ne constituent pas une population définie ni dénombrable dans le cadre du pilotage national. On voit bien que **leur situation est prise en compte à travers des problématiques disjointes** : l'amélioration des acquis des élèves, les dispositifs d'aides, le handicap, les autres besoins éducatifs particuliers, l'éducation prioritaire, l'enseignement adapté, la santé, l'absentéisme, le décrochage, l'orientation, l'insertion,... Il est rare, tous textes confondus, que soit évoqué, dans sa continuité et sa complexité, de la maternelle à la sortie du collège, le parcours de l'élève « en grande difficulté ». Cet éclatement des points de vue se retrouve dans la structure même des services centraux. Dans la seule DGESCO, huit ou dix bureaux ou missions sont concernées : le « bureau des écoles », le « bureau des collèges », le « bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés », le « bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle », le « bureau des lycées professionnels et de l'apprentissage »,

³¹⁷ L'inspection générale a procédé à une analyse de l'ensemble des circulaires de rentrée sur cette période. Plusieurs d'entre elles sont citées dans ce rapport.

la mission « prévention des discriminations et égalité fille-garçon », le « bureau de la santé , de l'action sociale et de la sécurité », le « bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement », et, sans doute, la mission « maîtrise de la langue française », le « bureau des écoles et des établissements, de la vie scolaire, des relations avec les parents d'élèves et de la réglementation »... et cela sans aborder la question des moyens, des programmes, des personnels, de la formation ou du numérique avec un éparpillement dans des bureaux, sous-directions et services différents. Il n'y a pas un lieu où la situation des élèves que le système éducatif peine à faire réussir puisse être examinée, traitée et suivie. Bien évidemment, il ne s'agit pas de suggérer la création d'un bureau supplémentaire, mais peut-être seulement de constituer un vrai bureau de la personnalisation des parcours, en renforçant sa synergie avec le bureau des écoles et celui des collèges.

Préconisation 14 : transformer l'actuel « bureau de la personnalisation des parcours et du handicap » en un « bureau de la personnalisation des parcours », chargé de mettre en place, de coordonner et de suivre les dispositions nécessaires pour la personnalisation des parcours de tous les élèves qui ont besoin d'accompagnement ou d'aide spécifique à un moment de leur scolarité obligatoire.

Si la DEPP fournit un ensemble d'indicateurs qui permettent, à l'échelle nationale, de recenser les élèves qui n'atteignent pas les objectifs fixés au cours de la scolarité et d'apprécier les flux d'orientation, manquent **des informations plus fines pour mieux connaître les composantes de ces situations complexes** et des données diachroniques sur les parcours permettant d'avoir une approche plus assurée de la genèse des situations de difficulté et de mieux cerner les facteurs sur lesquels il serait possible d'agir. Les panels déjà en place fournissent sans doute des matériaux qui pourraient être exploités en ce sens. Les outils font défaut pour passer d'un pilotage par le résultat final à un pilotage par l'observation des parcours et des processus d'apprentissage.

Il faut aussi ajouter le constat de nombreux acteurs (et pas seulement des cadres) qui **déplorent l'interruption des évaluations nationales et de leur exploitation exhaustive**. C'était déjà le cas lorsque celles qui, pendant plus de 10 ans, avaient été conduites en CE2 et en sixième, ont été abandonnées. Aujourd'hui, l'absence des repères fournis par les épreuves passées en CE1 et CM2 rend très incertain le pilotage de proximité de la classe à l'académie. L'insuffisance en matière d'indicateurs est particulièrement sensible au niveau des collèges qui, au niveau local, ne sont pratiquement pilotés qu'à partir d'indicateurs de flux, qui résultent pour une bonne part des décisions prises par le collège lui-même. Quant aux résultats du brevet, ils n'apportent aucun repère fiable sur les acquis des élèves. Si l'on souhaite poser l'amélioration des résultats des élèves et le traitement de la grande difficulté comme une priorité nationale, il est urgent de stabiliser un dispositif national d'évaluation permettant à chaque responsable, à commencer par les enseignants, de situer son travail par rapport à des repères fiables.

Préconisation 15 : installer un dispositif d'évaluation fiable et durable (par exemple au début de la dernière année de chaque cycle) et en assurer la remontée anonyme et

exhaustive à chaque niveau de responsabilité, de l'établissement jusqu'au niveau national.

3.1.2. Au niveau académique

Les académies ne sont pas toutes sollicitées avec la même acuité par la grande difficulté. Ici ses manifestations sont prégnantes, le secteur de l'éducation prioritaire très important et les effets urbains dominants ; là le phénomène est diffus, amorti par la ruralité et la dispersion des structures ainsi que par la faible réactivité des jeunes concernés et de leurs familles ; ailleurs encore les résultats globalement satisfaisants de la population scolarisée masquent et isolent les situations de grande difficulté.

La lecture des projets académiques met au jour cette diversité des préoccupations. S'ils répondent tous à une volonté d'afficher une politique ancrée dans les besoins du territoire, ils ne sont pas porteurs des mêmes priorités.

Certes, tous s'inscrivent dans les orientations globales du système éducatif, qu'ils « vulgarisent », et incluent implicitement le traitement de la grande difficulté : leurs objectifs visent la fluidité et la sécurisation des parcours, la réduction des écarts de résultats, la recherche de cohérence dans la politique éducative suivie. Les uns placent la recherche de cette cohérence dans les projets d'école, les contrats d'objectifs des circonscriptions et des établissements, d'autres dans une gestion des ressources humaines mieux maîtrisée, d'autres encore dans un pilotage plus efficient des dispositifs et aides aux élèves. Des indicateurs de performance de l'académie servent de référence et des cibles sont définies. Partout la réussite et donc « l'avenir de chaque élève » est le point désigné de convergence des efforts.

La deuxième caractéristique des projets académiques est de traiter de la mise en lien de la politique éducative avec le territoire : l'émergence de la grande difficulté est souvent confondue avec la géographie de l'éducation prioritaire³¹⁸. C'est dans les académies où le poids de l'éducation prioritaire est important que le traitement de la grande difficulté fait l'objet d'un développement particulier. Ailleurs il arrive que le projet académique n'en fasse aucune mention. Il y a ainsi un paradoxe à afficher la préoccupation d'une réussite de chaque élève et de considérer que parce que le territoire ne connaît pas de « poches » de grande difficulté sociale et scolaire, le traitement du problème est renvoyé aux conditions locales d'enseignement³¹⁹.

Les objectifs et recommandations portés par les projets d'académie insistent rarement sur la singularité des situations scolaires individuelles. La notion d'élève à besoins éducatifs particuliers en tient parfois lieu mais son extension varie d'une académie à l'autre et fait obstacle au discernement de réponses scolaires adaptées : si elle intègre toujours les élèves intellectuellement précoces, les élèves en situation de handicap et ceux qui sont nouvellement arrivés en France, s'ajoutent de façon variable les élèves en grande difficulté scolaire, ceux

³¹⁸ La DEPP rappelle dans une communication de mai 2013 que la majorité des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés est scolarisée hors des territoires de l'éducation prioritaire.

³¹⁹ Rappelons que l'illettrisme est un phénomène plus ancré en milieu rural qu'ailleurs (document remis par l'agence nationale contre l'illettrisme).

accueillis en dispositifs relais, les porteurs de maladies invalidantes, les sportifs, etc. On accumule les catégories plutôt que d'instaurer les conditions d'une réelle personnalisation des parcours.

Dans l'un des projets examinés la mention explicite de la question de la grande difficulté semble déboucher sur une approche plus stratégique où sont affirmées la place de la pédagogie et les modalités d'enseignement recommandées : *« L'aide aux élèves en difficulté, aux élèves éloignés (ruralité, montagne) comme celle des élèves à besoins éducatifs particuliers doit s'inscrire dans la pratique de classe ; il faut répondre à l'hétérogénéité par la différenciation dans l'établissement et dans la classe, et non par l'externalisation. À ces enjeux doivent répondre de nouvelles organisations des enseignements. »*

Enfin il arrive qu'un projet d'académie, considérant que *« la notion d'égalité des chances renvoie à la responsabilité de l'école à l'égard des élèves les plus vulnérables »*, affiche **une stratégie complète** qui, au-delà du repérage des démarches prescrites aux acteurs de terrain, décrit **les ressources créées par l'académie pour les appuyer et la manière dont elle les organise**.

Les priorités de la politique éducative nationale et les modalités de leur application s'imposent aux académies. La faible identification de la problématique « grande difficulté » au niveau national est ainsi reproduite au niveau d'académies dont le territoire n'attire pas particulièrement l'attention sur ce point³²⁰. Celles-ci n'en font pas une priorité quand bien même quelque alerte pourrait venir d'indicateurs associés au projet académique (par exemple les taux de redoublement). En revanche, il arrive qu'une disposition instituée par une impulsion nationale forte, comme les « PPRE-passerelles », fasse l'objet d'un pilotage rectoral direct mais circonscrit à cet objet.

Tous les responsables académiques avec lesquels la mission a échangé évoquent la présence d'élèves en grande difficulté dans les classes et la nécessité d'aider les enseignants dans leur prise en charge. Interrogés sur leur propre action dans ce sens, les cadres qui contribuent à la gouvernance d'une académie paraissent le plus souvent dans l'embarras d'en fournir un descriptif clair et articulé à une dynamique d'ensemble ; certains même, placés à des points d'impulsion significatifs du système (doyen des corps d'inspection, secrétaire général d'académie, conseillers techniques médicosociaux...) peuvent formuler des analyses pertinentes mais trop souvent n'en tirent pas les conséquences pour leur propre action.

Les académies disposent à ce jour d'instances de pilotage susceptibles d'éclairer et relayer le cap fixé par le recteur. Les comités de direction académiques mettent toujours en présence des responsables représentant les dimensions éducative et administrative, même si leur composition varie d'une académie à l'autre. Souvent existe, à côté de ce comité, une instance à connotation plus pédagogique, baptisée parfois « comité d'orientation pédagogique » ou « conseil pédagogique académique ». Ces instances qui traitent essentiellement de la mise en œuvre des nombreuses thématiques nationales où la grande difficulté n'est qu'incidemment présente ont un rôle d'information – compte rendu des

³²⁰ Ainsi le décrochage, phase finale de l'échec scolaire, porté par une forte impulsion nationale, est-il l'objet d'un pilotage actif et très souvent efficace.

réunions de recteurs – et de conseil, voire de recherche de consensus dans les arbitrages académiques – répartition des moyens d’enseignement –, qui ne se traduit pas pour autant en une préparation de mise en œuvre de décisions. **La ligne de partage traditionnellement exprimée passe par la définition académique des priorités et une mise en œuvre opérationnelle par les départements.**

Il faut souligner **l’insuffisance des indicateurs**, conséquence, à la fois, de la faiblesse et de l’inadaptation des indicateurs nationaux mis à disposition et du défaut local de la mesure de la grande difficulté : des indicateurs académiques pourraient être produits et interrogés mais ne le sont pas là où la problématique est demeurée étrangère ; ailleurs leur production ne garantit pas l’existence d’une « cartographie » de l’échec scolaire. On peut toutefois relever le cas d’une académie où avait été mis en place un « indice de difficulté » des écoles et des collèges, mais cet indice n’a pas été mis à jour par la suite.

En dehors de la « géographie de l’éducation prioritaire », **la prise en compte de la « grande difficulté » n’infléchit que rarement la répartition académique des moyens.** D’une manière générale les critères d’allocation des moyens aux écoles et aux collèges, lieux où se « cristallise » la grande difficulté, sont plutôt délégués aux DASEN. En revanche, certaines structures font souvent l’objet d’une gestion directe à partir des rectorats : ULIS en lycée professionnel, dispositifs relais, DIMA, ERS,... Il manque parfois une réflexion d’ensemble sur la carte de ces classes et dispositifs. De même, l’offre de niveau V pour les élèves de SEGPA ou le suivi des EREA sont des aspects très inégalement traités dans le pilotage académique.

Les liens apparaissent particulièrement distendus entre pilotage académique et expertise pédagogique comme le confirme la lecture des « programmes de travail académiques » (PTA). Un doyen des IA-IPR déclare à la mission que la grande difficulté « *n’est pas un sujet* » dans son académie. Si certains inspecteurs au titre d’une mission académique qu’ils assurent *intuitu personae* – sur les PPRE ou les réseaux ECLAIR, par exemple – ont à en connaître, la réflexion collective des corps d’inspection et leur association à une démarche définie dans les instances décisionnelles des académies n’a été que rarement suscitée, les PTA ne pouvant en tenir lieu. Soulignons d’autant plus l’exemple d’une académie qui fait de leur appui un élément déterminant³²¹ de l’accompagnement des enseignants. Globalement, la coupure est patente entre « un outillage de réponses » à la grande difficulté à forte connotation éducative et une expertise pédagogique insuffisamment sollicitée.

³²¹ Extrait du projet de l’académie d’Aix-Marseille : « *Personnaliser les parcours d’apprentissage est une attente forte à tous les niveaux d’enseignement. A l’école et au collège, les inspecteurs pédagogiques accompagnent les efforts que déploient les enseignants pour élaborer les actions didactiques les plus appropriées à l’assimilation et à l’acquisition des compétences. En particulier, ils veillent à une bonne articulation et une réelle complémentarité entre les apprentissages faits dans le cadre de la classe et la construction par chaque élève d’un **parcours personnalisé**. Ils aident les professeurs à préciser dans le détail les procédures d’apprentissage. Ils s’appuient sur la formation initiale et continue, l’animation pédagogique et la mise à disposition de ressources pédagogiques. Ils veillent également à mesurer l’impact de ces démarches ainsi qu’à recueillir et analyser des données. Une attention toute particulière est également portée sur le rôle des conseils pédagogiques qui sont force de proposition pour les choix des dispositifs d’accompagnement des élèves.* »

3.1.3. Au niveau départemental

Dans la nouvelle partition des responsabilités, la gouvernance académique a largement maintenu le schéma antérieur qui confie la mise en œuvre opérationnelle aux départements dans le premier degré et en collège. Il convient donc de comprendre avec quelles ressources et pour quelle utilisation, les directeurs académiques assument cette délégation en matière de traitement de la grande difficulté.

- **La grande difficulté est une préoccupation toujours présente dans le pilotage départemental**

La définition et le repérage de la grande difficulté demeurent fluctuants, comme ailleurs, au niveau des départements et ne donnent pas lieu à un traitement d'ensemble du phénomène. Les histoires scolaires individuelles en panne ou en rupture ou les dysfonctionnements internes à certains établissements sont des réalités urgentes qui aboutissent quotidiennement dans les services et, pour les plus graves, sur le bureau du directeur académique et de ses collaborateurs. C'est donc à travers ce prisme que les directions départementales sont d'abord en contact, de manière fréquemment directe, avec la population scolaire et les adultes, personnels ou familles, concernés.

Par l'intermédiaire de diverses instances appelées à intervenir, des signalements quotidiens adressés par les écoles et les établissements, du suivi de l'absentéisme et de la (ré)affectation des élèves qui représentent un volume important de l'activité des services, remonte jusqu'aux équipes de direction départementales un large faisceau d'indications. Les rencontres avec les IEN et les chefs d'établissement leur offrent de fréquentes occasions d'évoquer la scolarisation « d'élèves en difficulté majeure ». Les directions départementales sont donc des lieux vers lesquels convergent et se croisent les informations, où se prennent des décisions déterminantes dans la poursuite de certaines scolarités et où s'exprime parfois le sentiment d'une dispersion des énergies face à la montée des « décrocheurs ». Les principes d'inclusion et d'externalisation y trouvent leurs limites dans la difficile résolution d'une question centrale dans le (dys)fonctionnement des collèges, celle des troubles du comportement, le plus souvent associés à des troubles cognitifs et expression douloureuse et « débordante » de la grande difficulté.

En partie sous la pression de circonstances qui ne sont pas de même poids selon les configurations territoriales, les directions départementales mettent également en œuvre, en relais de l'action académique ou à leur initiative, un cadrage institutionnel – sous forme par exemple de plan d'aides aux élèves ou de circulaires sur la liaison entre l'école et le collège –, qui accompagne l'action des responsables d'établissement. Dans le même temps elles activent un ensemble de solutions, plus ou moins coordonnées et efficaces, au service des élèves et de l'action scolaire locale.

- **Le pilotage départemental dispose de réseaux de compétences et d'un maillage territorial... mais de manière incomplète**

Trois réseaux de compétences sont mobilisables : **le réseau pédagogique du premier degré** animé par les IEN, dont les conseillers pédagogiques départementaux et de circonscription et les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) forment l'armature, **le réseau**

médicosocial (médecins, infirmières et assistantes sociales scolaires), **le réseau de l'orientation** (IEN-IIO, directeurs de CIO et COP). Si tous contribuent à soutenir les unités d'enseignement et les élèves confrontés à la grande difficulté, ils n'ont que rarement été présentés à la mission comme les vecteurs d'une stratégie départementale globale et les entretiens avec des membres de ces réseaux ont plutôt conclu à leur fonctionnement cloisonné. L'exemple du bilan de santé à 6 ans est révélateur du peu de profit tiré des informations recueillies à cette occasion en termes de préconisations utiles en situation d'apprentissage scolaire. Il convient cependant d'ajouter que le paysage n'est pas uniforme et que des coordinations peuvent s'établir par le biais de cellules inter-catégorielles réunissant IEN-IIO, IEN-ASH, conseillers techniques médico-sociaux, chefs d'établissement ou IEN du premier degré ; elles examinent par exemple les cas d'absentéisme aggravé ou les situations d'élèves poly-exclus, au nombre de plusieurs centaines par an selon la taille du département.

Dans le premier degré, le maillage des circonscriptions structure le territoire départemental et rend possible la diffusion de plans cohérents prioritairement centrés sur la maîtrise de la langue. Ainsi tel département développe depuis 2007, dès la maternelle, un outil de prévention de la grande difficulté baptisé GROUPI (du nom du groupe de prévention de l'illettrisme). Dans un autre, l'action départementale « réussite lecture en CE2 » met à disposition des équipes enseignantes un protocole précis qui planifie de façon systématique repérage des fragilités en lecture, types de remédiations, liens avec la santé scolaire et le RASED et évaluation des acquis des élèves. La mise en œuvre de ces plans par les IEN dans un projet de circonscription est une donnée déterminante de leur efficacité : la mission a pu observer une organisation remarquable des ressources d'une circonscription, RASED compris, sur le principe d'un accompagnement de l'enseignant dans la recherche de pratiques pédagogiques adaptées aux situations problématiques rencontrées dans sa classe.

Des évaluations d'école ou de groupes scolaires sont utilisées pour faire évoluer l'action collective à partir d'une analyse critique des pratiques d'enseignement et des conditions de scolarisation des élèves compte tenu de leurs besoins et en regard de l'engagement de l'État à les mettre en situation de maîtrise du socle commun.

L'encadrement du premier degré, où l'articulation de l'ensemble des aides disponibles (dont l'aide personnalisée, les stages de remise à niveau, l'aide spécialisée) a fait l'objet d'une réflexion suivie, dispose de leviers pour prendre en compte la dimension pédagogique de la réponse première à la grande difficulté et de sa prévention. Néanmoins, l'usage de ses ressources pourrait gagner en cohérence et être de qualité plus égale s'il était dirigé vers le diagnostic et le traitement des difficultés majeures d'apprentissage.

Dans le second degré, la relation du DASEN avec le territoire peut prendre appui sur les bassins de formation, lieux de transmission de la commande institutionnelle. Mais si ces derniers se penchent sur les parcours scolaires ou accueillent des formations sur des thèmes voisins de notre sujet, ils ne sont généralement pas cités comme des lieux d'émergence de solutions spécifiques à la grande difficulté. C'est donc dans la relation avec les collègues que le directeur académique et ses collaborateurs abordent la question. Le dialogue annuel de gestion et la démarche contractuelle sont l'occasion d'évoquer les problèmes liées à la population scolaire concernée mais ces démarches peinent à déboucher sur l'engagement d'une action locale que soutiendrait un accompagnement départemental. Si le DASEN a les moyens de

mobiliser des dispositifs extérieurs à la classe ordinaire et à l'établissement ou de travailler sur les processus d'orientation, il est quasiment démuné en ressources d'accompagnement pédagogique. Quelle que soit la qualité des relations interpersonnelles qu'il entretient avec les IA-IPR, il agit dans le cadre d'organisations académiques qui n'ont pas levé cet obstacle.

Il n'est donc pas étonnant que la contrainte subie par les collèges, de trouver une issue à des scolarités en échec grave, pousse à user de structures ou de dispositifs dont les objectifs sont loin de correspondre aux besoins des publics qu'ils accueillent. Sur certains territoires urbains, le foisonnement anarchique des partenariats accentue cruellement ce dévoiement de l'action scolaire. *A contrario*, en milieu rural, l'absence de réponse reste de mise jusqu'à ce que le jeune en grande difficulté quitte l'école et se fonde silencieusement dans le paysage local.

- **Les leviers d'action diffèrent entre le premier et le second degré et d'un département à l'autre**

Constatons d'abord que, s'il n'existe pas d'ensembles d'indicateurs formalisés ciblant le suivi de la grande difficulté, **quelques informations sont disponibles localement** : le bilan de santé de 6 ans, des évaluations *ad hoc* liées à des programmes pédagogiques et des données issues des projets d'écoles ou de circonscription, les observations réalisées par les IEN au cours des inspections et, jusqu'à 2011, les évaluations nationales en français et en mathématiques au CE1 et CM2. Ces informations centrées sur le premier degré ne sont que rarement organisées, par manque de temps, de compétences et de mobilisation sur les enjeux mais elles apportent un repérage diffus des difficultés d'apprentissage sur lesquelles se construisent les résistances scolaires. Elles servent ici ou là des projets pédagogiques départementaux de prévention de l'illettrisme et en circonscription fournissent des outils de repérage de la grande difficulté, sans aller jusqu'au diagnostic. **Ce fonds embryonnaire ne suffit pas et il est souhaité que des outils adaptés soient créés** de façon à autoriser un réel pilotage pédagogique qui prendrait en compte la singularité des publics scolaires et les caractéristiques territoriales.

La mesure trop imprécise de la fragilité scolaire et de son impact territorial rejaillit sur sa mince prise en compte dans la répartition des moyens alloués aux écoles et aux collèges, à l'exception de ceux situés en éducation prioritaire. Les DASEN, à qui ces répartitions sont déléguées, ont arrêté des modalités qui diffèrent d'un département à l'autre.

Dans le premier degré, la réduction des RASED s'est accompagnée d'**une réorganisation territoriale dans le souci de maintenir un principe d'équité**. Des postes d'enseignants surnuméraires ou de « co-enseignement » ont été attribués à des écoles choisies pour leur proportion de publics à faibles résultats scolaires. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » a pour vocation de renforcer cette approche à partir de projets pédagogiques portés par des écoles volontaires. Des postes sont réservés à l'accueil des enfants de moins de trois ans.

En collège, la méthode la plus fréquente distingue dotation hors et en éducation prioritaire. Elle bonifie les dotations des collèges de cette dernière catégorie en raison du label territorial qui leur est attaché alors que la proportion d'élèves en grande difficulté n'est pas en soi un

critère de répartition. Il faut dire que la première préoccupation d'un directeur académique est d'assurer avec le volume de dotation qui lui est attribué un fonctionnement « normal » des établissements, c'est-à-dire conforme aux textes réglementaires, notamment aux horaires par discipline et par niveau.

En matière de gestion des ressources humaines, **les DASEN ont la capacité à agir à la fois sur la répartition et le profil des postes et la gestion collective des personnels du premier degré.** La maîtrise de ressources de formation mobilisées dans le cadre des volets départementaux des plans académiques complète les possibilités de soutien pédagogique du premier degré. La marge des DASEN vis-à-vis des collègues n'est en rien comparable : la GRH n'est pas de leur ressort et ils sont peu ou pas impliqués dans l'élaboration et l'utilisation des ressources formatives du second degré.

Enfin dans les départements se nouent de façon privilégiée, de très nombreux partenariats éducatifs dont les directeurs académiques sont partie prenante. Leur pilotage produit des effets sur l'environnement éducatif des établissements avec lequel il faut compter. Ces partenariats viennent en appui aux situations des enfants et adolescents les plus fragiles et il incombe le plus souvent aux DASEN de les concrétiser sous forme de conventions avec les collectivités territoriales, les autres services de l'État ou le milieu associatif. De tels partenariats sont indispensables, ils doivent s'inscrire dans un projet cohérent.

Par sa proximité, la grande difficulté s'impose aux directions académiques. Elles consacrent à son traitement de nombreuses ressources et du temps, parvenant le plus souvent à contenir les dysfonctionnements éducatifs qui émanent des écoles et davantage des collègues. Elles offrent ainsi au terrain un appui réel qui l'aide à alléger les effets, y compris dans leur forme de manifestations humaines douloureuses, mais elles ne traitent pas (ou ne sont pas en position de traiter) les causes profondes du phénomène.

3.1.4. Au niveau local³²²

Là encore, il faut constater une dissymétrie entre le premier et le second degré. Si, dans les collègues, le pilotage de proximité est clairement confié au chef d'établissement, dans le premier degré, il est partagé entre l'inspecteur (IEN) et le directeur d'école. Il est évident que **la juxtaposition de deux personnes et la superposition de trois territoires** (le périmètre de recrutement de l'école, le secteur du collègue et la circonscription) ne favorisent ni la cohérence pédagogique ni la continuité de la réponse apportée à chaque élève en grande difficulté.

Cette dissymétrie induit **des modes de pilotage radicalement différents.** L'IEN, dont la légitimité institutionnelle est assise sur une autorité à la fois pédagogique et administrative, dispose de nombreux leviers pour agir sur le traitement de la grande difficulté : il peut mobiliser des ressources humaines (conseillers pédagogiques, membres du RASED, intervenir sur l'enseignement et le fonctionnement des classes (inspection) et de l'école (évaluation d'école), organiser des temps de réflexion et de formation, proposer des ajustements de

³²² De nombreux aspects ont été abordés dans la partie précédente (2) : la réponse apportée dans les écoles et les collègues est indissociable du pilotage de proximité par le responsable de l'unité d'enseignement.

moyens ou d'organisation au DASEN, voire apporter une solution concertée à un cas d'élève très complexe... Si le directeur d'école, on l'a vu, n'a pas le même champ d'action, il lui appartient d'organiser de manière opérationnelle la concertation et l'action collective autour de l'élève en difficulté. Le pilotage de la réponse apportée à la grande difficulté dans le primaire repose donc sur l'articulation et la complémentarité des deux niveaux de responsabilité. La plupart des IEN s'emparent de cette responsabilité et en font une dimension importante de leur action. Ils y sont attentifs dans l'ensemble de leurs actes professionnels, ils travaillent avec leurs équipes sur ce sujet, conçoivent des ressources, réunissent les directeurs et mettent parfois en place de véritables plans d'action avec des dispositifs d'évaluation. Si, une fois de plus, on peut relever des exceptions, le principal obstacle à l'efficacité complète de ce pilotage est que l'étendue de leurs missions (auprès d'environ 200 classes et 5 000 élèves) et la dispersion de leurs tâches et des sollicitations dont ils font l'objet les détournent parfois de la priorité qu'il conviendrait d'accorder aux situations de grande difficulté.

La position du chef d'établissement est tout autre : il cumule l'autorité de l'IEN et la responsabilité du directeur, mais sa légitimité pédagogique est parfois contestée. Sa compétence est reconnue et sollicitée dans le champ administratif, dans la gestion des moyens, mais aussi dans les relations partenariales, la vie scolaire, en particulier lorsque des problèmes de comportement se posent. On attend de lui qu'il organise, qu'il gère les relations et le climat, qu'il cadre les règles de vie. En revanche, il se voit dénier assez fréquemment par les enseignants toute expertise non seulement dans leur discipline mais également dans la ligne pédagogique de l'établissement. Dans le second degré, l'autorité pédagogique reste l'inspecteur, mais contrairement au primaire, la présence de celui-ci est plus lointaine et plus rare. Ce défaut supposé de légitimité pédagogique et didactique du chef d'établissement peut être atténué par une capacité managériale à donner de la perspective et signifier les priorités, à veiller à l'appropriation des notions, démarches et outils constituant les points d'appui d'un environnement professionnel sécurisant, à animer une équipe et valoriser les potentiels de chacun, à définir l'organisation du travail et la répartition des tâches. Il s'installe, dans ces cas, une pratique du pilotage davantage centrée sur l'organisation d'un traitement global et collectif de la grande difficulté, qui parvient à susciter des pratiques plus inclusives.

Cette différence structurelle entre les deux degrés conduit à **des approches de la grande difficulté qui sont parfois très éloignées.** De nombreux principaux de collèges sont tout à fait conscients de leur responsabilité et ont le souci d'enrayer le processus qui conduit l'élève à l'échec et à la sortie prématurée de formation. Mais, les actions qu'ils initient, les leviers qu'ils utilisent et les indicateurs qu'ils posent portent sur le comportement, les absences, le décrochage, l'orientation, la remobilisation... Ils s'investissent dans ce champ et obtiennent des résultats, mais ils ont plus de mal à remonter vers l'amont et donc vers ce qui se passe en classe. À l'inverse, les IEN ont un point de vue qui part de l'intérieur de la classe et qui peut leur permettre d'entrer par les processus d'apprentissage sans nier pour autant les facteurs contextuels. Le premier degré travaille majoritairement sur des réponses essentiellement pédagogiques dont l'éducatif est partie intégrante, selon une approche confirmée par les circulaires nationales de rentrée, alors qu'au collège les solutions proposées relèvent en majorité du lien social et de l'éducatif, là encore soutenues par les directives nationales.

3.2. Les leviers

3.2.1. *La ressource humaine*

▪ La réalisation des moyens investis

L'observation des modalités de traitement de la grande difficulté ne peut se passer d'une analyse de la ressource humaine qui y est affectée et de la composition des équipes destinées à accompagner au quotidien les élèves concernés, en particulier dans les secteurs sensibles.

La réponse principale aux besoins générés par le traitement de la difficulté scolaire a toujours été **l'adjonction de moyens supplémentaires** : créations d'emplois de toutes catégories (enseignants du premier et du second degré, enseignants spécialisés, encadrement, vie scolaire, etc.) ou délégations d'heures supplémentaires en masse, destinées à rémunérer ponctuellement des interventions ou projets spécifiques ou à indemniser des engagements particuliers.

Ces enveloppes importantes de postes et d'heures n'ont évidemment d'efficacité qu'en fonction de la qualité des personnels qui y sont affectés ou qui assurent les heures supplémentaires et missions spécifiques attachées à la grande difficulté. Les annonces des moyens conséquents délégués aux établissements ou écoles les plus sensibles perdent d'ailleurs tout effet quand, quelques mois après les dotations budgétaires, on constate la raréfaction des candidatures, la vacance des postes, le manque d'expérience ou la précarité des personnels affectés, souvent par défaut, auprès des élèves les plus en difficultés.

En outre, **ces moyens ont représenté une variable d'ajustement dans les contextes de forte contrainte budgétaire de ces dernières années**, ce qui n'a pas facilité la pérennité des personnels enseignants dans les classes spécialisées ou les modules spécifiques. Cela a été le cas :

- dans le cadre de la répartition des emplois du premier degré, où la situation démographique imposait des redéploiements conséquents. Alors que la ligne d'emplois « besoins éducatifs particuliers³²³ » représente 7 % de la totalité des emplois du premier degré, à la rentrée 2012 elle supportait 66% des postes supprimés (soit la suppression de 1 954 postes sur un total de 2 950 suppressions, dont 1 876 en RASED) ;
- dans le cadre de la répartition de moyens horaires dans les établissements du second degré, amenés à faire des choix entre différents dispositifs. L'évolution du nombre moyen d'élèves par structure (de la division au groupe ou au module) traduit ce phénomène en passant dans les collèges publics de 22,8 élèves en 2007 à 23,5 en 2011³²⁴.

³²³ L'intitulé « besoins éducatifs particuliers » regroupe le traitement des difficultés scolaires (dont RASED), la prise en compte des primo-arrivants, des élèves en situation de handicap et l'enseignement hors école ordinaire.

³²⁴ Source : APAE 2012.

Le financement des établissements où se concentrent le plus grand nombre d'élèves en grande difficulté reste cependant très supérieur à la moyenne et les taux d'encadrement y sont très favorables. Ainsi les collèges ECLAIR bénéficient-ils en moyenne de 12,6 emplois pour 100 élèves (dont 8,4 emplois d'enseignants et 2,7 emplois de vie scolaire) quand les collèges hors éducation prioritaire comptent 6,5 emplois pour 100 élèves (dont 4,8 emplois d'enseignants et 0,9 emploi de vie scolaire)³²⁵.

Dans la réalité, ces emplois représentent un potentiel important, cependant, annoncés et financés pour démontrer une détermination politique et des investissements volontaristes, **ils n'ont d'impact qu'une fois effectivement pourvus** et occupés par des personnels avertis, formés, déterminés et volontaires.

▪ **Les personnels affectés auprès des élèves les plus en difficulté**³²⁶

La moyenne d'âge des enseignants affectés dans les écoles ou collèges les plus sensibles se différencie peu de celle des enseignants exerçant dans les écoles ou collèges hors éducation prioritaire, soit 38 ans (en école) ou 39 ans (en collège), pour 40 (en école) ou 42 (en collège) dans les autres secteurs. Les éléments qui différencient fondamentalement les équipes affectées dans les collèges les plus sensibles relèvent d'autres facteurs.

➤ *Les personnels contractuels*

Les collèges ECLAIR comptent des personnels enseignants non titulaires (10 %) plus nombreux qu'ailleurs (5,8 % dans les collèges hors éducation prioritaire). Ces taux, correspondant aux postes ou supports restés vacants après les opérations de mouvement, résultent également de leur manque d'attractivité. Les observations menées dans les établissements visités ont par ailleurs démontré que ces enseignants sont souvent affectés à la prise en charge des élèves les plus en difficulté de ces collèges, dans les classes ou modules spécifiques les accueillant. Dans le même sens, une récente étude de la DEPP fait ressortir 15 % de personnels non titulaires affectés dans les dispositifs relais³²⁷. Ces écarts se retrouvent aussi entre les personnels de direction affectés en collège ECLAIR (10 % personnels faisant fonction) et hors éducation prioritaire (7 %).

➤ *Les candidats à la mutation*

Le deuxième élément réside dans la volonté marquée et réitérée des personnels de quitter leur établissement d'affectation. Elle se traduit dans les données concernant les personnels enseignants du second degré : dans les réseaux ECLAIR, les taux de demandes de mutation (27,5 %) y dépassent largement ceux des autres établissements (13,6 %) et traduisent, pour près d'un enseignant sur trois, des affectations non souhaitées³²⁸. On retrouve ainsi dans ces

³²⁵ Source : APAE 2012.

³²⁶ Source : DEPP et APAE 2012.

³²⁷ Pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais - DEPP avril 2013.

³²⁸ Ces taux seraient sans doute plus importants encore sans les deux mouvements spéciaux organisés sur postes ECLAIR pour les rentrées 2011 et 2012. Mais ce mouvement spécial a été abandonné au vu des conditions particulières de la préparation de rentrée 2013. Il avait l'avantage de diminuer les risques de départs anticipés et d'affecter sur ces emplois des personnels déjà soudés par leur motivation commune.

établissements une part non négligeable d'enseignants et d'élèves destinés malgré eux à relever ensemble le défi de la réussite scolaire.

Ces équipes sont sans cesse démantelées, puis reconstruites : 70 % des enseignants de collège ECLAIR ont moins de cinq ans d'ancienneté et près de la moitié (48 %) a moins de deux ans d'ancienneté. S'ils sont largement le fait des personnels contractuels, ces taux font ressortir toute la difficulté à monter et animer des projets que la très grande majorité des enseignants concernés n'aura pas portés.

Le premier degré bénéficie de son côté de contextes plus favorables. L'ancienneté moyenne des enseignants affectés en ECLAIR (4 ans) est assez proche de celle des écoles hors éducation prioritaire (4,4 ans). Ces constats s'expliquent sans doute par la quasi inexistence, jusqu'à ces deux dernières années, de personnels non titulaires dans le premier degré. La raréfaction récente de la ressource humaine dans certaines académies risque cependant de toucher une fois encore les secteurs les moins attractifs.

Dans ces contextes de grande mobilité, la capacité d'innovation exigée des équipes peut paraître fragile. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est de ce point de vue intéressant à observer dans l'académie d'Aix Marseille, où il fonctionne depuis plusieurs années³²⁹. En l'espèce, la demande pressante des équipes relevée par la DEPP³³⁰ concernant le « maître idéal ou idéalisé » a trouvé un début de réponse. Dans cette académie, les conditions d'implantation de ces emplois répondent à un cahier des charges précis, dont celles liées au profil du maître supplémentaire. L'enseignant chargé de cette fonction transversale est impérativement choisi parmi des enseignants volontaires de l'école et laissera sa classe au nouvel arrivant. Les fonctions les plus sensibles reposent ainsi sur les profils les plus solides en matière de volontariat et de connaissance des contextes. Ces postes sont également pourvus à l'issue d'un mouvement spécifique, à l'instar des modes de recrutement en ECLAIR ces deux dernières années.

➤ *Les statuts précaires*

Dans le premier comme dans le second degré, l'instabilité des équipes est aggravée par **les statuts précaires de certains personnels**, en particulier dans le domaine de la vie scolaire, où se concentrent les assistants d'éducation, assistants pédagogiques, assistants de prévention et de sécurité, assistants de vie scolaire et autres contrats aidés dont l'implication est statutairement de courte durée. Ces nombreux personnels sont par ailleurs directement gérés et payés dans les établissements et leur suivi complexe représente une charge supplémentaire d'autant plus importante dans les écoles et les collèges les plus difficiles.

Préconisation 16 : assurer un suivi spécifique de l'ensemble des personnels contractuels particulièrement impliqués auprès des élèves les plus fragiles. Reconnaître l'engagement de ces personnels auprès des élèves les plus en difficulté.

³²⁹ Dans l'académie d'Aix Marseille, dispositif « PARE » (Projet d'aide à la réussite des élèves).

³³⁰ Les dossiers de la DEPP : « *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants* ».

➤ *La situation des enseignants spécialisés*³³¹

L'enseignement spécialisé représente un secteur particulier dans ces observations, au regard des compétences spécifiques de ses personnels. Les emplois de l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) sont répartis dans le premier degré (68 %) et dans le second degré (32 %), dans sept options différentes. Les personnels affectés sur ces emplois n'ont pas toujours les diplômes requis ; ainsi **près de 16 % des postes de l'ASH sont occupés par des personnels non spécialisés**, dont 542 (6 %) postes de RASED et 1 193 (29 %) postes de CLIS.

Des proportions importantes de personnels non spécialisés sont également constatées chez les personnels de l'ASH mis à disposition, par exemple pour prendre en charge des élèves en situation de handicap lourd : 6 169 emplois (5 601 emplois du 1^{er} degré et 568 du second degré) sont actuellement mis à disposition en dehors de l'éducation nationale dont 25 % sont occupés par des personnels non spécialisés. Ce manque de personnels spécialisés ressort par ailleurs dans **le constat de vacance de 412 postes à la rentrée 2012**, dont 348 postes de RASED et 36 postes initialement destinés à des personnels mis à disposition hors éducation nationale.

▪ **Accompagnement et pilotage des équipes**

La DEPP l'observait dans l'étude récente sur les classes relais : « Il est demandé à des personnels mal recrutés et avec des statuts précaires de se comporter en professionnels face aux élèves les plus en difficulté³³² ». Les contextes décrits ci-dessus démontrent que la majorité de ces personnels est sans aucun doute plus désarmée face aux élèves les plus fragiles.

Le problème n'est pas récent, il a déjà donné lieu à de nombreuses études ; il est intéressant de rappeler la mise en garde d'André Hussenet, IGEN, qui allait jusqu'à suggérer en 2004 de « *renoncer à préconiser des remèdes irréalistes comme celui de nommer les professeurs chevronnés et expérimentés dans les zones difficiles* ». Pour autant, l'expérience acquise au contact des élèves les plus en difficulté devrait être encore plus systématiquement reconnue dans la progression de carrière des personnels non spécialisés.

Il s'agit aujourd'hui d'accompagner au mieux ces personnels, et de les aider à relever le défi de la grande difficulté. Leur fragilité, lorsqu'ils sont affectés en début de carrière et souvent malgré eux sur des postes difficiles, impose de bannir l'isolement et le fatalisme et de viser un climat favorable au travail, à la solidarité et aux échanges, de « promouvoir un travail collectif qui permette de multiplier l'efficacité de chacun par davantage de cohérence dans l'action³³³ ».

Les secteurs les plus en difficulté font l'objet de dotations, de statuts, d'enquêtes et d'évaluations particulières, tout au long de l'année. La charge administrative correspondante (cf. *supra* : « les statuts précaires ») y est conséquente et mobilise plus qu'ailleurs les

³³¹ Sources : bilan de rentrée DGESCO et DEPP.

³³² *Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais* - DEPP - avril 2013

³³³ *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire* - rapport Hussenet et Santana - novembre 2004

directeurs d'école ou d'établissement, au détriment de **la fonction de coordination ou de pilotage des équipes.**

Pendant des années, les personnels de direction d'EPLE ont été formés à assumer des fonctions de responsables administratifs, ordonnateurs, employeurs... tout en estompant progressivement le rôle du pilote pédagogique. Cette reconnaissance doit être réaffirmée à tous les niveaux et soutenue par les directions académiques et les corps d'inspection pédagogique et de vie scolaire.

L'objectif est ici d'aider les personnels de direction à supprimer les barrières entre métiers ou disciplines. Les contextes extrêmes que connaissent les élèves exigent de mettre en synergie des **équipes pluridisciplinaires et polyvalentes** de personnels enseignants, d'éducation, médicaux sociaux, administratifs soudés autour de problématiques communes et de projets collectifs. En l'espèce, la mission a constaté l'isolement encore trop marqué d'équipes de vie scolaire ou même de SEGPA, dont les élèves ne sont majoritairement pas concernés par les projets mis en œuvre dans leur collège d'appui.

Les **directeurs d'école** occupent statutairement une fonction différente des chefs d'établissement secondaires. Pairs parmi les pairs, ils assurent plutôt des fonctions de coordination ou organisationnelles, également importantes pour des équipes qui doivent rester soudées dans leurs approches de la grande difficulté. La mission a rencontré des directeurs nommés contre toute attente ou sollicités à la dernière minute (néo-titulaires sans expérience, faute de volontaire dans l'école). **Pour eux aussi, un accompagnement attentif est essentiel.**

Ces observations représentent un argument supplémentaire à la nécessaire évolution du statut des directeurs d'école – mais aussi du statut de l'école – qui ne fait aujourd'hui aucun doute, en particulier quand l'exigence de pilotage est plus marquée qu'ailleurs. On connaît la multiplication des missions et/ou domaines d'intervention des enseignants dans les équipes : généralistes ou spécialistes, psychologues, éducateurs... S'y ajoutent aujourd'hui les personnels sous contrat aidé et les assistants d'éducation dont l'autorité fonctionnelle est exercée de fait par les directeurs d'école. Depuis la rentrée 2013, l'arrivée des emplois d'avenir professeurs ajoute encore à la difficulté de coordination de l'ensemble, pour un directeur d'école dont le statut ne permet aucun pilotage effectif.

Depuis la création des réseaux RAR, **des coordonnateurs** – la plupart du temps issus du premier degré – sont chargés d'organiser les liens entre premier et second degré. Cette fonction est essentielle et particulièrement recherchée : savoir assurer le lien entre niveaux, équipes, métiers... Cette fonction très particulière, ainsi que celle des **préfets des études** dans les collèges ECLAIR, mérite attention et ne doit pas reposer sur les seules qualités personnelles des intéressés.

C'est ainsi toute la chaîne de l'encadrement qui doit être organisée pour mettre en place et reconnaître les expertises complémentaires et solidaires nécessaires au suivi des élèves les plus fragiles. Ces démarches, à entreprendre à tous les niveaux du pilotage, visent à briser le sentiment d'isolement des professionnels chargés du traitement de la grande difficulté. Elles doivent inclure une valorisation de l'expérience unique qu'ils ont acquise et permettre la reconnaissance de leurs compétences particulières.

La qualité du pilotage et des relations, la connaissance et le respect des métiers, la valorisation des engagements et des expériences peuvent améliorer l'attractivité de spécialités et de secteurs aujourd'hui délaissés. Ils doivent avant tout améliorer les contextes de travail des équipes, renforcer leur expérience et les faire progresser dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté.

3.2.2. *La formation*

▪ **Formation et grande difficulté scolaire : entre représentations et réalités**

L'évocation de la formation à la grande difficulté scolaire auprès de l'ensemble des personnels rencontrés conduit à une réponse unanime et réitérée : il n'y a pas en formation initiale et en formation continue d'approche caractérisée de cette problématique. **Les enseignants considèrent qu'ils découvrent cette réalité dans la classe**, lorsqu'ils démarrent dans le métier et qu'ils tentent avec les collègues d'y remédier. Tout en affirmant ne pas avoir bénéficié d'outils de repérage des élèves en grande difficulté scolaire ou d'accompagnement, ils regrettent cette absence d'apports pourtant indispensables à la gestion de classe. Ils évoquent des discours en formation initiale souvent trop éloignés de leurs « véritables » préoccupations, avec des contenus trop théoriques, sans lien avec la « vie des classes et des établissements ». ³³⁴

La récurrence de ces critiques pourrait conduire à un regard très négatif sur la formation dispensée en IUFM à propos de la grande difficulté scolaire. Même si elle pointe un problème certain de formation sur le sujet, eu égard au caractère massif de son énonciation, il conviendrait d'introduire quelques nuances.

Dans une note d'information de mai 2007 sur les représentations de la grande difficulté scolaire, la DEPP montre que les enseignants souhaitent une aide ciblée sur la remédiation. Ils veulent surtout, en majorité, « *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* » ³³⁵.

Dans cette même note, l'apparente contradiction entre cette affirmation et le fait que « *huit enseignants sur dix sont conduits à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement* » est aussi soulignée. Parmi eux, « *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 collègue auraient modifié leurs méthodes (34 %) que leur relation à l'élève (32,4 %)* » ³³⁶.

On le voit, les enseignants affirment leur inexpérience et leur manque de formation dans cette prise en charge et s'impliquent pourtant fortement dans le suivi collectif et individuel des

³³⁴ Cf. le numéro - les dossiers n° 182 - DEPP mars 2007 sur *les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*.

³³⁵ DEPP, *Note d'information - les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants* - 16 mai 2007.

³³⁶ *Ibid.*, p. 6.

élèves. Ce constat résulte d'une conjugaison de valeurs personnelles largement répandues. « *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* »³³⁷.

C'est certainement ce paradoxe qui freine une réflexion véritable sur ce domaine en formation initiale. Tout se passe comme si le constat d'un investissement des enseignants, notamment dans les secteurs les plus concernés par les élèves en grande difficulté, suffisait à la qualité des prises en charge et que les réponses possibles ne pouvaient venir que du « terrain ». Il y a une sorte de survalorisation de la découverte des réponses pédagogiques dans la réalité des établissements et des écoles qui amoindrit l'effort de formation institutionnelle dès l'entrée du métier. **L'adaptation spontanée du maître à la grande difficulté scolaire dans la classe ne saurait suffire.** Il est nécessaire qu'elle soit étayée par des analyses d'expériences fondées sur des approches théoriques solides, portées par des formateurs en capacité d'établir des liens entre théories et pratiques d'enseignement.

L'évolution de **la scolarisation des élèves en situation de handicap** a permis des avancées notables dans l'intégration scolaire. Elle a modifié les perceptions des enseignants quant à l'accompagnement de ces élèves. Elle a aussi eu pour effet **une attention à cette problématique dans les plans de formation académiques** et a permis un renouvellement des intitulés de stages. Ainsi pour le premier degré, peut-on observer un volume significatif de formation consacrée à l'accueil des élèves en situation de handicap (9,52 % pour le premier degré en 2011-2012). Ce fait est moins net pour le second degré (2,25 % en 2012). Les témoignages le confirment, l'étude des données aussi, les enseignants ont acquis une professionnalisation dans l'accompagnement des élèves handicapés mais celle-ci ne se transfère pas automatiquement au suivi des élèves en grande difficulté scolaire.

Si la désignation des élèves handicapés par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) influe sur des approches plus inclusives qu'intégratives, les élèves en grande difficulté ne bénéficient pas de ce transfert d'attention. Tout se passe comme si la désignation facilitait l'acceptation de la différence. Les mots favorisent la compréhension des situations pour les élèves « en situation de handicap » ; leur absence ou l'impossibilité de nommer clairement les causes de la grande difficulté scolaire induit un obstacle aux réponses à trouver. Ainsi la formation à la scolarisation des élèves en situation de handicap permet-elle certainement une meilleure professionnalisation des enseignants dans le suivi pédagogique, avec des limites qui se perçoivent nettement dans les établissements et les écoles. Il faut peut-être chercher l'explication d'une orientation d'un bon nombre d'élèves en grande difficulté en CLIS dans cette impossibilité de transfert conceptuel. En valorisant la prise en charge de ces élèves par les structures spécialisées, il apparaît comme une résolution de la contradiction à laquelle sont confrontés les enseignants en classe. C'est ce qu'indique par exemple un psychologue scolaire interviewé. Soutenant l'orientation d'un élève certainement non handicapé en CLIS, celui-ci affirme « *au moins il sera mieux aidé qu'en classe* ».

³³⁷ Ibid., p. 6.

En ce sens, les suppressions de postes dans les RASED dans le premier degré ont renforcé le sentiment d'une perte d'intervention possible même si les effets des interventions n'ont pas garanti une meilleure réussite des élèves. **La conviction que les maîtres spécialisés pouvaient d'une part identifier les causes de la grande difficulté scolaire, d'autre part connaissaient les moyens d'y répondre efficacement**, s'est enracinée avec la réduction des postes et a construit une représentation nouvelle de la nécessité de leur présence³³⁸. Dès lors, au-delà de la formation des maîtres dans la classe, une des solutions entendues est de reconstituer les RASED sans s'interroger sur la nature des collaborations pertinentes.

▪ La formation initiale

L'analyse de différents cahiers des charges d'IUFM aux préparations du master d'enseignement met en évidence une approche de la prise en charge des élèves en difficulté sans que ne soient jamais précisées la nature et les caractéristiques de ces difficultés.

Le volume des modules consacrés à ces thèmes est à rechercher dans des intitulés et des descriptions souvent généraux. Le traitement de la difficulté scolaire peut se retrouver dans « la gestion de l'hétérogénéité scolaire et la prise en charge de élèves » ou dans « le rapport aux savoirs et les inégalités d'apprentissages ». Ce type d'indication qui se retrouve dans l'énonciation des modules permet de quantifier **un volume maximal de 36 heures** consacrées à cette thématique mais en ayant conscience que sont abordés dans celles-ci des contenus aussi divers que la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, les théories sur le développement cognitif...

La complémentarité avec les stages de pratiques accompagnées ou ceux en responsabilité peut fonder une relation théorique et pratique entre les cours suivis à l'IUFM et la réalité des classes. **C'est cette complémentarité que les futurs enseignants ne perçoivent pas.**

Les éléments théoriques abordés en formation initiale sont indispensables pour bâtir une culture commune mais ils doivent s'articuler nettement à une expérience de l'enseignement en classe que les enseignants ne connaissent pas encore. L'introduction de la dimension du traitement de la difficulté scolaire dans les connaissances disciplinaires transmises dans les modules de formation devient dès lors une nécessité. Il faut abandonner l'idée d'une formation initiale qui séparerait les contenus disciplinaires et les dimensions pratiques de la gestion de la classe ou des groupes d'élèves. Les contenus en mathématiques comme en français ou en histoire doivent intégrer la dimension de la difficulté scolaire dans les approches didactiques. **Il n'y aura pas d'évolution de la différenciation pédagogique et didactique si nous restons à des schémas de distinction.** Ce n'est pas aux futurs professeurs de faire seuls la synthèse des savoirs sur le sujet même s'ils participent par une auto-formation à l'amélioration de leurs compétences en ce domaine.

L'évaluation par compétences pourrait être aussi un thème commun à nombre de modules afin d'instiller, dans toutes les approches disciplinaires, les éléments communs à bâtir dans le suivi des élèves. L'intégration de thématiques professionnelles dans des discours de formation

³³⁸ Les chiffres sont éclairants sur le sujet : en 2004, 642 professeurs sont formés en option E, 496 en F et 292 en G. EN 2008, ils ne sont plus que 511 en E, 328 en F et 182 en G. Et en 2012 il n'y a plus que 28 E, 204 F et 17 G.

souvent centrés sur la connaissance disciplinaire doit être, sans amoindrir l'excellence des contenus, une règle commune pour les formateurs. Cela suppose certainement **un changement de regard sur la formation et sur les relations à envisager entre les connaissances théoriques et la pratique de l'enseignement.**

▪ **La formation continue**

Aucun bureau de la DGESCO n'est en capacité d'indiquer une analyse ou de donner des informations sur les dispositifs de formation concernant la grande difficulté scolaire.

Les appellations ne permettent pas d'isoler le concept et la réalité de cette thématique.

On peut retrouver des éléments dans la désignation « *accueil et scolarisation des élèves handicapés et parcours scolaire* » ou dans « *aide et soutien à la réussite des élèves via l'organisation de l'école et les dispositifs nouveaux* ». Mais il n'y a pas la possibilité d'isoler quantitativement les renseignements sur les formations spécifiquement consacrées au thème³³⁹.

Cette absence de repère, qui traduit aussi le manque d'identification de la grande difficulté scolaire dans le pilotage national, contribue au manque de stabilité conceptuelle et fonctionnelle du sujet. Si des rapports ont été l'occasion de mieux cerner cette thématique au niveau national³⁴⁰, ils n'ont pas conduit à la mise en œuvre des préconisations énoncées. Déjà dans le rapport pour le HCEE en 2004, les auteurs suggéraient qu'il fallait « *ne pas laisser au terrain la charge d'innover dans des domaines où la responsabilité appartient au niveau central et, a contrario, ne pas dicter d'en haut des mesures dont l'initiative appartient au terrain et seulement à lui* » et de poursuivre en conclusion « *qu'après avoir beaucoup travaillé sur les structures, les dispositifs, les programmes, les partenariats, il convient d'approfondir la réflexion sur la hiérarchisation des connaissances et des compétences à faire acquérir, sur la forme scolaire, sur le rôle des établissements ainsi que sur la formation et la responsabilité pédagogique des enseignants pour le traitement de la difficulté scolaire.* »³⁴¹

Nous pourrions reprendre ces recommandations actuellement et envisager les mêmes approches. Nous pourrions également reprendre le rapport "Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée", particulièrement la partie 4.4. : « Pour une professionnalisation des acteurs : « savoir aider » ou l'accompagnement associé à la transmission »³⁴². À l'heure d'une évolution de la formation initiale, il convient de réfléchir aux relations qu'il faut créer sur le sujet entre celle-ci et la formation continue. La DGESCO qui comprend aussi un pôle « innovation » en lien avec la recherche pédagogique pourrait bâtir les éléments déterminants d'une définition plus précise et plus juste de la notion. Ce travail de cohérence devrait inciter à un suivi plus adapté des formations à bâtir pour les enseignants en lien notamment avec les plans académiques de formation.

³³⁹ DGESCO, données de la formation des enseignants du premier et second degrés, année 2011-2012.

³⁴⁰ Notamment : *le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire* de André Hussenet et Philippe Santana de novembre 2004 pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école.

³⁴¹ Ibid., p. 103 et 104.

³⁴² Rapport 2010 – 114 (Bouysse, Desbuissons, Vogler).

La diversité des formations en académie dans le domaine du traitement de la grande difficulté scolaire est manifeste. En reprenant les appellations de la DGESCO sur « l'accueil des élèves handicapés et le parcours scolaire » et « aides et soutien à la réussite des élèves », on peut mesurer qu'une académie va consacrer 4 289 journées/stagiaires sur le premier thème et 189 sur le second, alors qu'une autre académie fera seulement 380 journées/stagiaires pour le premier et 451 pour le second. L'étude sociale des académies, qui pourrait être un élément de distinction logique, montre que cette caractéristique ne joue pas nécessairement un rôle même si des récurrences peuvent être observées. De plus, il n'est pas certain que la globalisation des intitulés au niveau national n'influe pas sur les catégories de formation et qu'il puisse y avoir des interprétations différentes d'appellation selon les territoires.

En revanche le constat fait en formation continue dans les territoires académiques montre que les dispositifs de formation se préoccupent de cette dimension, et cela de plusieurs manières.

Les académies répondent aux préoccupations des enseignants et des établissements par plusieurs modalités :

- **la première est à considérer dans la diversité des contenus proposés.** Les dispositifs de formation offrent une pluralité d'approche qu'il s'agisse pour les uns de « *parcours d'orientation et de lutte contre le décrochage* » ou de « *scolarisation des élèves en difficulté d'apprentissages* » pour les autres. Cette diversité des contenus est présente dans le premier comme dans le second degré.

Toutefois, comme en formation initiale, il faut souligner que les formations proposées mettent l'accent sur la gestion des groupes, des comportements des élèves ou de la relation aux parents mais qu'il y a peu de propositions qui allient contenus disciplinaires et différenciation didactique :

- **le nombre de stages ou d'animations proposé par les académies est variable** et peut même être considéré comme restreint pour certaines académies qui offrent seulement trois modules sur le sujet. Mais les formations peuvent être conjointes à des propositions sur l'accueil et l'intégration des élèves en situation de handicap ou des zones d'éducation prioritaires, ce qui augmente les possibilités de formation pour les enseignants volontaires mais a pour inconvénient majeur de lier la grande difficulté scolaire à une représentation médicale ou sociale ségrégative. Cette pratique, outre qu'elle ne clarifie pas l'approche de la grande difficulté scolaire pour les enseignants renforce *de facto* les représentations qu'ils peuvent en avoir. Elle amplifie le fait que la grande difficulté scolaire est une affaire de spécialistes et qu'il est avant tout essentiel de faire appel à l'extérieur ;
- une des modalités importantes pour le traitement de la grande difficulté scolaire en académie est **l'organisation de formations de proximité ou à initiative locale** (établissement, circonscription, bassin d'éducation...). Les chefs d'établissements ou les inspecteurs formalisent des dispositifs qui sont plus en adéquation avec les préoccupations des personnels. L'observation des intitulés, où s'inscrivent des thèmes sur l'inclusion des élèves handicapés, la lutte contre le décrochage ou la

violence, le parcours des élèves, l'évaluation par compétences, montre que la recherche de solutions pour répondre aux problèmes rencontrés par les élèves est prégnante. Ainsi, quand les personnels évoquent l'absence de formation, il faut entendre plutôt formation initiale ou formation académique sur le sujet car ils ne prennent pas en considération les animations pédagogiques ou formations de proximité. Ces dernières, toutefois, sont à l'initiative de l'encadrement. Si les moyens matériels pour les réaliser font défaut, il peut ne pas y avoir de création de dispositifs.

L'autre limite de cette forme de réponse provient des choix des contenus abordés. Si la réponse aux demandes du « terrain » paraît une bonne chose encore faut-il s'assurer de la qualité des réflexions menées et des intervenants sollicités. Si certaines académies ont mis en œuvre des dispositifs idoines pour limiter cette dérive possible, il n'est pas sûr que le suivi des formations de proximité soit opérationnel sur l'ensemble du territoire.

La question générale de la formation sur le traitement de la grande difficulté scolaire en académie, qui est un échelon fonctionnel et opérationnel, indispensable et primordial, reste **celle des cohérences dans les dispositifs proposés**. Si la complémentarité des modalités et des contenus apparaît nettement dans les plans académiques de formation, elle ne construit pas **un réseau explicite de réponses quant au traitement de la grande difficulté**.

Bien plus, dans les stages à dominante disciplinaire, dans le premier comme dans le second degré, cette approche est quasiment absente³⁴³. De même, l'identification globale des formations sur le sujet n'est pas faite et il n'y a pas de volontarisme affirmé dans la formalisation de dispositifs, hormis la reprise des orientations nationales. Cette observation induit certainement la clarification d'un discours national sur la grande difficulté scolaire pour mobiliser l'ensemble des acteurs dans le pilotage et la réalisation d'actions de formation. Enfin, et plus particulièrement pour le second degré, il serait pertinent d'envisager des dispositifs qui s'adressent à un collectif de personnels afin de bâtir des équipes en cohésion quant aux réponses à apporter dans les établissements.

▪ **Les liens entre formation initiale et formation continue**

Les acteurs rencontrés évoquent la nécessité d'un lien entre les deux systèmes de formation, formation initiale et formation continue, pour établir des continuités et des complémentarités. Actuellement, on perçoit, notamment avec la mise en place de la « maîtrise », une volonté de lier des contenus appréhendés en formation initiale et repris en formation continue pour l'entrée dans le métier. Cette approche est perceptible plus nettement dans le premier degré où les dispositifs mis en place par les directions départementales indiquent des corrélations entre ce qui a été vu à l'IUFM et les modules de formation qui seront réalisés en département. L'existence d'un réseau de conseillers pédagogiques et de maîtres formateurs favorisent ce rapprochement mais n'évitent pas les redites de contenus pour les stagiaires.

³⁴³ Dans une académie, on a pu noter une formation sur la prise en charge de la difficulté des élèves en sciences, mais c'est un exemple rare.

La relation entre les deux dispositifs de formation suppose une clarification des contenus et des modalités d'enseignement pour **éviter une répartition trop souvent défavorable à la prise en charge des élèves en difficulté** : les apports théoriques en formation initiale, la réalité de la classe en formation continue. C'est bien une continuité de formation qu'il faut construire et donc anticiper dès l'entrée dans le métier un parcours de formation qui sera suivi et accompagné. Dans ce cadre, le lien avec le référentiel des compétences du professeur est à établir et permettra d'insérer des dispositifs d'autoformation qui seront en cohérence avec d'autres apports du parcours professionnel ainsi reconnu.

Une réflexion sur les complémentarités entre les formateurs est indispensable pour créer les conditions d'une articulation réelle entre les universitaires, les chercheurs et les maîtres formateurs du premier et second degrés. Il faut instiller la possibilité d'interventions croisées qui permettent de lier apports théoriques et connaissances pratiques, de telle façon qu'en formation initiale ou continue les enseignants puissent reconnaître la cohérence du parcours professionnel qui leur est donné. Cette proposition suppose une réflexion sur la constitution des réseaux de formateurs et sur les modalités de leur service et de leur collaboration concrète.

▪ La recherche

La recherche en éducation est trop souvent absente de la formation des personnels, que ce soit celle des enseignants ou celle des personnels d'encadrement.

Avec le département recherche et développement en innovation et éducation (DRDIE) de la DGESCO, on assiste à la volonté d'établir un maillage territorial plus cohérent et plus mobilisable que par le passé. Mais les relations sont ténues et passent souvent par des relations personnalisées entre acteurs plutôt que formalisées entre institutions. Le futur conseil national de l'innovation pour la réussite éducative³⁴⁴ devrait permettre une évolution en fédérant les acteurs et en coordonnant la communication en ce domaine.

La distance observée en France entre la formation et les sciences de l'éducation, présente dans les critiques récurrentes adressées aux IUFM, ne favorise pas la réflexion pratique et théorique sur la grande difficulté scolaire.

Pourtant, le sujet doit être abordé en fonction des recherches en éducation, en psychologie cognitive, en sociologie, en didactique disciplinaire..., si l'on souhaite construire une référence commune pour les professeurs. **La recension de « bonnes pratiques » ne peut être le seul viatique d'une formation professionnelle** qui doit s'adosser à des fondements théoriques solides. La découverte de la psychologie de l'adolescent en six heures en master de l'enseignement ne saurait suffire pour une véritable maîtrise du sujet.

Les futurs ESPE auront à jouer un rôle essentiel dans cette évolution attendue.

³⁴⁴ Créé par le décret du 26 mars 2013.

3.2.3. Les moyens engagés

La mission s'est interrogée sur les moyens actuellement mis à la disposition des élèves en grande difficulté. Elle s'est évidemment heurtée immédiatement à la question qui sous-tend l'ensemble de son rapport : il n'y a pas de définition de la grande difficulté et, par conséquence, **pas d'effectifs d'élèves déterminés en face desquels seraient mis des moyens** à disposition. La présentation³⁴⁵ ci-dessous recense donc les dispositifs ou structures dont relèvent, selon les circulaires récentes, les élèves en grande difficulté (RASED, SEGPA et EREA). Dans cette première approche, sont ajoutés les dispositifs relais et les ERS qui incontestablement sont orientés vers des situations de grande difficulté.

Dans les différentes catégories, les ETP ont été valorisés aux coûts moyens 2012. Concernant les enseignants, le coût moyen a été augmenté des indemnités et bonifications versées à ces fonctions. Les effectifs d'ETP sont ceux de la rentrée 2012.

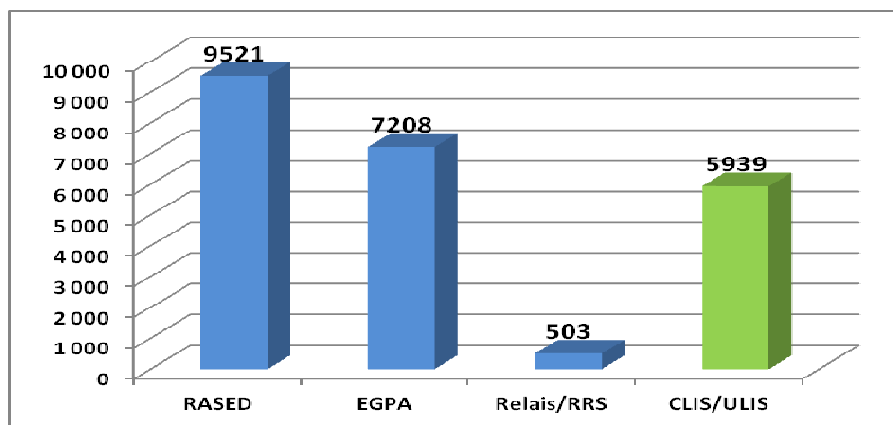
Dispositifs et structures	ETP	Coût (M€)
RASED	9 521	538
SEGPA/EREA		
Enseignants	5 875	332
Directeurs	1 333	128
	7 208	460
Dispositifs relais		
Classes relais	312	20
Ateliers relais	147	9
	459	29
ERS		
Enseignants	21	1,3
AE	23	0,6
	44	2
Total	17 232	1 029

On peut donc considérer que ce sont plus de 17 000 emplois et un milliard d'euros qui sont engagés directement par l'éducation nationale dans la prévention ou le traitement de la grande difficulté. L'histogramme ci-dessous introduit les CLIS et les ULIS³⁴⁶ à titre comparatif, mais aussi parce que ces dispositifs accueillent des élèves qui, souvent, sont aussi des élèves en grande difficulté.

Comparaison des moyens engagés dans quatre types de dispositifs (en ETP - 2012)

³⁴⁵ Celle-ci s'appuie sur les données produites par la DGESCO. Pour les RASED, les montants avaient été calculés par la mission dans la perspective de la conception de la note d'étape.

³⁴⁶ Les CLIS représentent 4 032 ETP valorisés à 227 M€ et les ULIS, 1 907 ETP valorisés à 109 M€, soit au total : 336 M€.



En ajoutant ces dispositifs collectifs réservés aux situations de handicap, on peut estimer que les moyens mis à disposition des élèves sans doute les plus en difficulté (sans qu'il soit possible, une fois encore, de faire la distinction en termes d'effectifs) s'élèvent à 23 173 ETP, soit, environ 1,390 milliard d'euros. Ces ETP correspondent environ à 5 % des moyens disponibles dans les écoles primaires et les collèges. Bien évidemment, cette approximation ne constitue qu'une estimation minimale : elle ne porte que sur des dispositifs, internes aux écoles et collèges ordinaires dont on peut considérer qu'ils répondent à des situations de grande difficulté. Pourraient être ajoutés tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement, les surcoûts de l'éducation prioritaire, les heures laissées aux collèges, les AVS... Mais leur impact dépasse largement les situations de grande difficulté.

▪ La question du redoublement

Près d'un élève de troisième sur quatre a au moins redoublé une fois dans sa scolarité³⁴⁷. Il y avait à la rentrée scolaire 2012, 80 006 élèves en situation de redoublement dans les écoles élémentaires publiques et 57 435 dans les collèges publics (hors SEGPA). Les taux, en baisse continue depuis plusieurs décennies, peuvent apparaître faibles et on peut penser que ne sont pas concernés que des élèves en grande difficulté. Toutefois, comme on l'a vu, les élèves repérés comme étant dans les situations les plus difficiles au collège ont, pour la plupart, fait l'objet d'un redoublement à un moment ou à un autre.

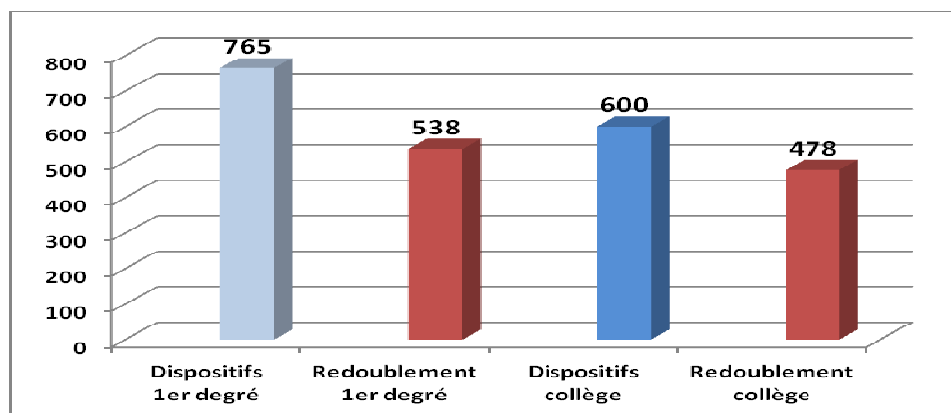
S'il n'est pas possible d'évaluer l'impact immédiat du redoublement, notamment le nombre de divisions ouvertes en raison de l'effectif supplémentaire que provoquent les décisions de redoublement, on peut considérer que l'allongement de la scolarité d'une année, pour 137 000 élèves a un coût moyen pour chacun d'eux qui est celui de la formation d'un élève du niveau concerné pendant un an.

Ce coût est estimé à 6 720 euros pour un élève de l'école élémentaire et de 8 330 euros pour un collégien (base DEPP 2010) ; les moyens « consommés » par ces élèves surnuméraires s'élèveraient donc à 537,6 M€ dans le premier degré et 478,4 M€ dans le second degré. Au

³⁴⁷ 23,7 % ont au moins un an de retard, sans compter les élèves de SEGPA qui ont pratiquement tous redoublé une fois en primaire ni les élèves déjà sortis vers d'autres dispositifs (ensemble des données DEPP). La seule application mécanique des taux de redoublement constatés en 2012, pourtant les plus bas que l'on ait connus, à une génération conduirait à un taux de retard de 23 % en troisième.

total (1,016 Md€), c'est donc plus d'un milliard d'euros, soit l'équivalent de 16 934 ETP, qui sont engagés par les décisions de redoublement chaque année.

Comparaison du coût des dispositifs et de celui du redoublement (en millions d'euros)³⁴⁸



Le redoublement représente ainsi plus de 40 % de l'effort consenti pour répondre aux difficultés les plus significatives. Compte tenu de son inefficacité, plusieurs fois constatée³⁴⁹ et mise en évidence à travers les parcours d'élèves observés au cours de la mission, on peut considérer que sa stricte limitation à des cas très exceptionnels (maladie, interruptions de scolarité, arrivants non scolarisés antérieurement) permettrait de dégager progressivement une masse d'emplois qui pourraient être utilisés pour développer des réponses mieux adaptées (tutorat, aide complémentaire, etc.).

³⁴⁸ Sont ici prises en compte les seules données citées dans ce chapitre pour l'année 2012. Les CLIS et ULIS ont été recensées parmi les dispositifs (avec les EGPA, RASED, dispositifs relais et ERS).

³⁴⁹ On peut citer *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats* (DEP, mai 2005) ou encore *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire* (Jean-Jacques Paul et Thierry Troncin, rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2004).

Vers une conclusion

La notion de « grande difficulté » ne fait l'objet d'aucune définition. En revanche, elle renvoie à une réalité : la situation de tous les élèves qui, à un moment de leur scolarité, sont en échec, ou considérés « en échec », dans leur parcours d'apprentissage et ne parviennent pas à approcher les compétences attendues. Elle est, bien évidemment, relative aux exigences de l'institution et des enseignants eux-mêmes.

Il n'y a pas un « élève-type », un profil de l'élève en grande difficulté. Il faut s'insurger contre l'idée, trop répandue, que certains enfants seraient prédestinés à la grande difficulté. À l'inverse, elle concerne des élèves très différents les uns des autres et la situation de chacun d'eux est singulière et complexe. Si, majoritairement, ils appartiennent aux catégories sociales les plus défavorisées, si les obstacles rencontrés se manifestent d'abord dans la maîtrise de la langue française, si la plupart posent des problèmes de comportement, chacun présente différemment tel ou tel de ces traits ou ne le présente pas. De même, ils peuvent être reconnus « handicapés » ou ne pas l'être, porter des troubles du langage ou n'en pas porter, devenir des « décrocheurs » ou poursuivre une scolarité pénible mais sans rupture jusqu'à 18 ou 20 ans. Ils n'ont en commun que l'échec d'une étape de leur parcours.

La réponse qui leur est apportée ne peut que s'inscrire dans les principes qui fondent l'école et le collège d'aujourd'hui. Tous les élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes et c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées.

À l'école primaire, chaque enfant, quels que soient ses difficultés et ses besoins, est effectivement scolarisé, 24 heures par semaine, dans une classe « ordinaire » confiée à un maître qui a la responsabilité de le conduire aux acquisitions attendues, définies par les programmes. La situation de « grande difficulté » se révèle dans cet espace et c'est, d'abord, dans celui-ci que l'enseignant s'efforce de trouver des solutions.

Des aides complémentaires sont mises en place, parfois surabondantes, parfois absentes ou limitées au seul soutien de l'enseignant à travers le dispositif d'aide personnalisée. Parmi celles-ci, l'intervention des membres des RASED constitue une ressource importante. Mais, dans sa forme actuelle, elle reste encore trop coupée de ce qui se noue et se dénoue dans la classe.

D'une manière générale, les maîtres apparaissent démunis face aux situations de grande difficulté. Il leur faut, à la fois, une formation beaucoup plus approfondie pour personnaliser et ajuster leur action et une coopération renforcée avec les autres professionnels que sont les médecins de l'éducation nationale, les psychologues et les enseignants spécialisés pour analyser et comprendre chacune de ces situations. De même, tout ne peut pas être fait pendant les 24 heures de classe. L'élève en grande difficulté, ou celui qui glisse vers cette situation, a besoin d'un temps qui lui soit réservé quotidiennement. L'école doit prévoir ce temps dans le prolongement de la classe. Enfin, quels que soient la nature et le volume des aides périphériques, celles-ci doivent prendre cohérence et s'articuler dans un projet d'accompagnement personnalisé dont seul le maître peut être concepteur et porteur en lien constant avec les parents. L'évolution des RASED doit être pensée dans cette perspective.

Plus encore que pour les autres élèves, l'entrée au collège est une rupture pour l'élève en situation de grande difficulté. Il subit plus durement le passage d'un milieu proche et sécurisant à un environnement complexe dans laquelle il peine à trouver sa place.

L'organisation du collège est mal adaptée (et peu adaptable) à la spécificité des élèves les plus fragiles. Le morcellement de l'enseignement entre dix ou onze professeurs et plus largement de l'action éducative répartie entre de multiples professionnels constitue un obstacle majeur à l'élaboration d'un projet cohérent impliquant la prise en charge de besoins transversaux. L'absence de marge de souplesse dans la distribution des volumes horaires entre les disciplines, dans la conception des emplois du temps, figés par une grille hebdomadaire, et dans la répartition des contenus fixés par des programmes annuels interdit toute possibilité de personnalisation des parcours.

Dans ce cadre contraint, les professeurs peinent à aménager leur enseignement en fonction de la diversité du public qui leur est confié et, comme leurs collègues du primaire, ils expriment leur attente d'un appui et d'une formation. D'une manière générale, les équipes ne parviennent pas à compenser les lacunes constatées à l'entrée en sixième. Les informations recueillies laissent penser que les écarts s'accroissent et que le nombre d'élèves en échec augmente. S'ajoutent fréquemment des problèmes de comportement. Le collégien est aussi un adolescent qui supporte parfois mal le cadre scolaire et cela d'autant plus s'il y connaît des échecs répétés. Les difficultés s'accumulent autour de la classe de quatrième.

Les équipes tentent d'apporter une solution à travers l'installation de dispositifs variés. Si l'engagement des enseignants et des autres personnels est indéniable, la cohérence d'un projet d'ensemble fédérant l'ensemble des actions conduites fait trop souvent défaut.

La réduction de la grande difficulté passe inévitablement par un changement profond de l'organisation et du fonctionnement du collège.

À l'intérieur du collège, la SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive dans son principe comme dans son fonctionnement. Si cette structure d'exception doit évoluer, il semble inenvisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3 % d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet « enseignement adapté ». La SEGPA apporte à ces élèves deux éléments essentiels : d'une part, elle les remobilise en restaurant leur confiance en eux-mêmes et la conviction qu'ils peuvent progresser ; d'autre part, elle les accompagne dans la préparation de leur orientation vers la voie professionnelle.

En revanche, elle doit s'ouvrir davantage et proposer des parcours plus diversifiés, et parfois plus ambitieux, comportant des temps d'apprentissage partagés avec les autres collégiens. De même, la préparation du projet d'orientation gagnerait à s'enrichir d'une expérience plus large, fondée sur l'exploration effective des champs professionnels présentés et permettant de véritables choix. Enfin la mise en réseau des SEGPA doit être relancée pour favoriser cette démarche.

Des évolutions sont ainsi nécessaires à chaque étape de la scolarité obligatoire. Le constat de l'échec de près d'un élève sur dix qui n'atteint pas, à quinze ans, le plus faible niveau défini

en français et/ou en mathématiques aux évaluations internationales impose une mobilisation convergente de tous les acteurs. Celle-ci doit s'organiser autour de trois exigences clairement apparues au cours de la mission :

- **personnaliser la réponse apportée** : chaque élève en grande difficulté est un cas particulier qui nécessite un projet particulier, point de cohérence des actions conduites, dans la classe d'abord et, collectivement, autour de celle-ci ensuite ;
- **établir une réelle continuité** : la scolarité est trop souvent une suite de cassures et de recommencements ; l'école et le collège doivent parvenir, ensemble, à bâtir des parcours pluriannuels fondés sur des objectifs partagés et sur une évaluation positive des acquis et des progrès ;
- **soutenir les enseignants par la formation** : répondre aux besoins d'élèves très différents les uns des autres par leurs acquis, par leur environnement linguistique et culturel, par leur mode d'apprentissage, par leur comportement ou leur rythme de travail et de vigilance est une tâche d'une haute complexité qui nécessite des connaissances approfondies et des savoir-faire experts ; on peut attendre des ESPE qu'elles s'emparent de cet objectif.

Il faut enfin revenir à une question posée initialement. Le « traitement de la grande difficulté » est certes une priorité mais cette ultime réponse à l'échec, trop fréquent, d'un cycle d'apprentissage doit avant tout renvoyer à l'incapacité de l'école ou du collège à s'adapter en amont aux différences et à la complexité des situations. Peut-être faut-il passer d'une démarche fondée sur la réponse aux difficultés, perçues comme l'écart à une norme implicite, à une démarche plus résolument inclusive et à une organisation de l'école et des parcours construite en fonction des besoins spécifiques de chaque élève.

Des axes de travail

Le premier constat établi dans ce rapport est celui de la coupure profonde qui sépare les réponses apportées aux situations de grande difficulté à l'école et au collège. Les pistes de travail suggérées ici visent d'abord à surmonter cette discontinuité de l'action éducative. Les principales propositions sont donc communes aux deux niveaux (A) et n'ont de sens que par rapport à cet objectif de continuité. Néanmoins, certaines préconisations concernent plus particulièrement l'école (B) ou le collège (C). Dans la même perspective, l'évolution de la SEGPA doit être évoquée (D). Enfin, l'inspection générale tient à souligner qu'aucune réponse efficace ne sera apportée à la grande difficulté, si la formation initiale et continue des enseignants ne se saisit pas de cette priorité (E).

A - Construire une réponse réellement personnalisée de la maternelle à la classe de seconde

A1. Privilégier une démarche de prévention à tous les niveaux. Si le rapport s'est attaché à examiner comment l'école et le collège traitent les situations de grande difficulté, celles-ci ont une histoire et ne surgissent pas de nulle part. Beaucoup étaient sans doute prévisibles et résultent souvent de besoins spécifiques (non maîtrise de la langue française, troubles du langage, problèmes de comportement, précocité, handicap, situation sociale extrême...) qui n'ont pas été pris en compte antérieurement avec assez de vigilance, voire qui ont été repérés trop tardivement. Répondre aux situations de grande difficulté est indissociable des stratégies mises en œuvre en amont pour adapter l'enseignement aux besoins éducatifs particuliers.

A2. Mettre en place un projet personnalisé pour tout élève en situation de grande difficulté (ou susceptible de s'y trouver). Ce projet, clairement dirigé vers l'acquisition des compétences attendues à travers le socle commun et fondé sur une analyse précise et convergente des obstacles à ces acquisitions, doit à la fois **dessiner un parcours adapté** à la spécificité de chaque situation, **orienter l'action de tous les enseignants** impliqués et **mettre en place les aides et accompagnements nécessaires** dans la durée. Il pourrait remplacer tous les outils existants (PPRE, PIF, projet d'aide spécialisée, etc.). Le plan d'accompagnement personnalisé, introduit par la loi du 8 juillet 2013, à condition d'en étendre la vocation, pourrait jouer ce rôle. Il convient surtout de se garder de toute formalisation excessive qui déboucherait, une fois de plus, sur la production de grilles, d'outils standardisés, de formulaires, de procédures et de règles contraignantes. Ce qui importe c'est une démarche de personnalisation, certes rigoureuse et « professionnelle », mais fondée sur la responsabilité de l'enseignant concepteur du projet avec un seul objectif : **faire progresser l'élève** en prenant en compte globalement sa situation.

A3. Confier la responsabilité de la formulation, de la cohérence et de la continuité de ce projet à un enseignant, unique référent pour l'élève, sa famille et les acteurs impliqués : le maître de la classe dans le premier degré, **un tuteur** désigné parmi les professeurs en collège ou l'enseignant de référence en SEGPA. Cet enseignant, porteur du projet de scolarisation conçu pour l'élève, doit être reconnu par celui-ci comme un interlocuteur quotidien attentif et bienveillant. Il doit aussi être **destinataire de l'ensemble des**

informations nécessaires à la construction et au suivi d'un parcours de réussite, et cela dans un cadre de confidentialité partagée qui devra être redéfini. **Ce professeur doit être formé** à cette tâche importante et complexe.

A4. Repenser les multiples dispositifs mis en place en place dans les écoles ou les collèges. Il est sans doute nécessaire de passer d'une démarche où on accumule les aides et prises en charge possibles à une démarche reposant sur deux questions :

- comment **mettre en œuvre dans la classe**, ou à partir de la classe, le projet personnalisé de l'élève en situation de grande difficulté ?
- comment **organiser l'école ou le collège** (ou, mieux, les deux « ensemble » dans le cadre du nouveau conseil école collège) pour que cette différenciation soit possible et pour installer les actions et accompagnements qui ne peuvent être conduits dans le cadre de la classe ?

A5. Installer systématiquement un temps d'accompagnement personnalisé quotidien après la classe. Plus que tout autre, sans doute, l'élève en situation de grande difficulté a besoin de ce temps où on s'occupe de lui, où on répond à ses questions, où on valorise ses progrès, où on prépare la journée du lendemain. Soutien ou accompagnement individualisé, ce moment est d'autant plus bénéfique s'il est pris en charge ou, au moins, organisé par l'enseignant ou l'un des enseignants, en particulier le tuteur en collège. Dans la réflexion sur **les rythmes** et sur **les projets éducatifs territoriaux**, la situation des élèves les plus en difficulté devrait constituer une priorité.

A6. Impliquer les parents. Qu'il s'agisse des aides complémentaires ou de l'ensemble du projet élaboré pour leur enfant, interlocuteurs privilégiés du tuteur, ils doivent être partie prenante de ce qui est fait et pas seulement dans la forme. Dans les situations de grande difficulté le travail « avec » eux et « auprès » d'eux est une condition *sine qua non* de la réussite.

A7. Poursuivre résolument l'évolution des principes et des modalités de l'évaluation. L'élève en situation ne devrait plus être celui qui collectionne les mauvaises notes, ni même celui dont on relève régulièrement les manques et les « non acquis » sur une grille. Cela suppose un triple effort : la réalisation de diagnostics permettant de comprendre les obstacles et les besoins d'apprentissage ; l'abandon, en tout ou en partie, de la notation chiffrée pour passer à l'évaluation par compétence ; enfin, et surtout, **la mise en place de modalités qui privilégient les progrès**, les acquisitions nouvelles, et aussi les réussites dans d'autres domaines que ceux qui « cristallisent » l'échec.

A8. Réexaminer la question du redoublement et soumettre toute proposition de redoublement à une commission départementale ; il convient de renoncer à une mesure inefficace dont le coût humain pour des élèves exposés au décrochage est évident.

B - Mettre en cohérence les aides autour de l'élève, du maître et de la classe dans le premier degré

Dans le premier degré, la réponse aux situations de grande difficulté et leur prévention ne peut se concevoir que dans le cadre de la responsabilité quotidienne du maître de la classe. Lui seul peut donner cohérence et continuité à l'action conduite. C'est dans cette perspective que s'inscriront les interventions des professionnels aujourd'hui regroupés dans les RASED.

B1. Renforcer le rôle de la maternelle dans la prévention. La plupart des besoins spécifiques susceptibles de générer des situations de grande difficulté sont perceptibles avant le CP (handicaps, troubles du langage, problèmes de comportement, situations linguistiques particulières, précocité, contexte social sensible, etc.). Si les équipes sont conscientes de cette responsabilité, leur appréhension des signes inquiétants, des écarts, des indices de difficultés peut sans doute être renforcée par la formation afin d'améliorer encore la qualité du signalement et de la réponse pédagogique. De même, peut sans doute être développé **le lien avec les autres professionnels de la petite enfance.**

B2. À ce stade, développer les coopérations entre les enseignants, le psychologue scolaire et le médecin de l'éducation nationale. De nouvelles modalités de concertation pourraient être instaurées autour des situations repérées. Dans la même perspective, une priorité doit être donnée à la mobilisation des médecins et des infirmiers pour la visite des 5/6 ans. Elle constitue entre autres un levier important dans la prévention des troubles du langage. C'est sans doute à partir de cette période charnière que peuvent être définis les premiers plans d'accompagnement personnalisés.

B3. Redéfinir les aides spécialisées autour de deux besoins :

- **le besoin d'une aide de proximité** pour renforcer l'action des enseignants auprès des élèves en situation de grande difficulté : il s'agit de les aider à analyser et à comprendre les obstacles rencontrés dans les parcours d'apprentissage de ces élèves puis à concevoir des réponses adaptées. Ce regard d'un expert de l'aide pédagogique, l'actuel « maître E », doit d'abord permettre d'améliorer la pertinence et l'efficacité des aides apportées par l'enseignant lui-même. L'intervention de ce spécialiste peut aussi être conduite au bénéfice direct de l'élève dans le cadre de la classe et d'un travail préparé en binôme avec le maître, soit après la classe dans les plages horaires réservées aux activités complémentaires.
- **le besoin d'une intervention spécifique**, parfois en urgence, dans les écoles et les classes confrontées **aux troubles comportementaux** portés par certains élèves. Le besoin est fort. Un bon nombre d'équipes affirment leur impuissance face à certains comportements transgressifs. La compétence actuellement détenue par les « maîtres G » (aides à dominante rééducative) les met en position de tenir ce rôle, sans doute en confortant leur expertise par une formation complémentaire.

B4. Réorganiser les ressources mises à la disposition des écoles et des maîtres. Deux niveaux de cohérence apparaissent :

- **le niveau de l'école** (ou du groupe scolaire ou du réseau) qui est pertinent pour garantir l'efficacité de l'aide de proximité ; la présence du maître chargé de ces

aides, ciblée auprès d'équipes assumant de nombreuses situations de grande difficulté ;

- le niveau de la circonscription, où pourrait se constituer **un pôle de compétences pluridisciplinaires piloté par l'IEN**. Ce pôle pourrait associer l'actuel maître « G », les psychologues, les conseillers pédagogiques, un spécialiste du français langue étrangère, si la circonscription dispose de cette ressource, voire un maître « D »³⁵⁰, ou s'ouvrir à d'autres professionnels tels que les médecins, ou des orthophonistes extérieurs. Il s'agit de rassembler tous ceux qui peuvent éclairer une situation, aider une équipe ou un maître confrontés à une situation difficile.

La coopération des professionnels autour d'un maître, d'une classe, d'un élève nécessiterait sans doute de redéfinir des principes et une méthode de travail commun, en particulier sur le cadre de travail (équipe éducative ?) et sur le partage de l'information.

C - Adapter le collège aux situations de grande difficulté

L'ambition du collège unique conduisant tous les élèves à l'acquisition des compétences inscrites dans le socle commun, sans constituer de filière, a été réaffirmée dans la loi du 8 juillet 2013. Cependant, dans son fonctionnement actuel, il peine à atteindre cet objectif pour les élèves les plus en difficulté et à répondre à leurs besoins de manière satisfaisante. Si ce constat dépasse largement le cadre du présent rapport, quelques chantiers prioritaires doivent pouvoir être rapidement évoqués.

C1. Introduire des souplesses horaires permettant une réelle personnalisation des parcours. Quelles que soient la bonne volonté des professeurs et leur capacité à organiser la classe de manière différenciée, les besoins des élèves les plus en difficulté ne peuvent trouver réponse seulement à travers un emploi du temps hebdomadaire fixe et commun à tous, établi en fonction de programmes annuels avec pour principale variable une offre optionnelle essentiellement limitée aux langues. Aucun parcours personnalisé ne peut être établi dans ce cadre. Faut-il rappeler que ces élèves peuvent avoir besoin d'un peu plus de temps, d'une aide individualisée, d'un cheminement différent imposant une plage horaire spécifique, etc. ? **Il serait vain de parler de personnalisation si l'emploi du temps ne comporte pas une partie variable** (de 20 à 30 %) permettant à chacun (en grande difficulté ou non) de bénéficier d'un itinéraire correspondant à ses besoins et à ses aspirations.

De même, à cette souplesse horaire devrait s'ajouter une organisation différente des programmes (comme le prévoit l'article 35 de la loi du 8 juillet 2013) permettant de **construire de la cinquième à la troisième** (la sixième ayant un statut particulier) **des progressions différenciées**, conçues sur les trois années composant le cycle en fonction des objectifs terminaux posés dans le cadre du socle commun.

C2. Renforcer la cohérence de la réponse apportée. L'élève en situation de grande difficulté confronté à la succession de dix professeurs distribuant leurs interventions dans l'emploi du temps hebdomadaire ne peut trouver de réponse satisfaisante à ses besoins

³⁵⁰ Il faut rappeler que cette option du CAPASH concerne l'ensemble des interventions auprès des élèves porteurs de troubles psychiques ou cognitifs.

spécifiques. **La mise en place d'un projet personnalisé porté par un tuteur** (propositions A2 et A3) constituerait déjà une avancée considérable. Elle gagnerait à être complétée par au moins deux éléments : d'une part, mettre en place **des conceptions différentes de l'emploi du temps** et diminuer le nombre de professeurs intervenant au cours d'une même semaine (distribution horaire semestrielle ou par période, généralisation de l'enseignement intégré des sciences et de la technologie (EIST), développement d'une organisation par projet pour une partie des heures, etc.) ; d'autre part, établir **les conditions d'un travail pédagogique commun** autour des élèves en situation de grande difficulté : assumer ces situations suppose de passer un peu de temps pour concevoir ensemble les stratégies les mieux adaptées.

C3. Assurer la continuité du projet et de l'accompagnement de l'élève en situation de grande difficulté sur la durée de la scolarité collégienne. L'éparpillement de dispositifs souvent dépendants de l'initiative individuelle conduit à une répartition inégale et variable de l'aide apportée sur les quatre années. Par exemple, la classe de cinquième est souvent délaissée. Tant au niveau du parcours individuel de l'élève que de l'organisation de l'établissement (donc de son projet), les soutiens, aides ou aménagements doivent être pensés dans une optique pluriannuelle avec le souci d'un suivi, tout en prenant en compte la spécificité de chaque étape. La réponse doit être construite non comme une juxtaposition d'actions, mais plutôt comme l'accompagnement d'une progression.

C4. Saisir l'opportunité de l'installation du nouveau cycle de consolidation (CM1, CM2, sixième) pour placer, parmi les priorités, un travail commun des équipes enseignant à ce niveau, permettant, sur la base d'une évaluation partagée, l'analyse des situations de grande difficulté et la conception des projets personnalisés proposés pour ces élèves suivis et réajustés tout au long du cycle. Une telle démarche présenterait le double intérêt de susciter une réflexion plus large sur les objectifs poursuivis, sur les apprentissages, sur l'origine et la nature des difficultés ou sur les réponses à construire et de préparer la prise en charge de l'élève concerné au début de la sixième. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle commission de liaison mais de mettre en place des espaces de travail pédagogique où des professeurs des deux degrés travaillent ensemble sur la situation de quelques élèves porteurs des difficultés les plus lourdes.

C5. Mieux accompagner l'orientation et l'affectation des élèves en grande difficulté dans la classe de troisième « ordinaire ». Les élèves scolarisés dans les structures particulières telles que les SEGPA, les « prépa-pro » ou les DIMA bénéficient d'un accompagnement spécifique de leur orientation. Ceux qui se trouvent dans des difficultés comparables, voire plus importantes, dans des classes ordinaires restent parfois très démunis et peuvent se retrouver « sans affectation » à la rentrée. En dehors d'**une indispensable réflexion à poursuivre sur les troisièmes spécifiques ou à projet**, deux mesures paraissent s'imposer :

- tout élève en situation de grande difficulté devrait dans tous les cas bénéficier d'**un accompagnement renforcé** de son « parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel », sous la responsabilité de son tuteur et avec l'appui du conseiller d'orientation psychologue ;
- de même, **un barème prioritaire** pourrait lui être attribué au cours du processus d'affectation sur les vœux correspondant à son projet personnel, dont la qualité serait validée par l'équipe enseignante.

D - Faire de la SEGPA une voie d'inclusion

Tant que le collège n'a pas engagé une évolution qui lui permette de répondre de manière satisfaisante aux besoins très spécifiques des élèves dans les situations les plus difficiles au terme de la scolarité primaire, la SEGPA reste la seule voie pour beaucoup d'entre eux. Elle leur offre la possibilité de se reconstruire et d'accéder à une formation professionnelle. En revanche, elle doit amorcer plusieurs évolutions.

D1. Clarifier la procédure d'orientation. Il convient sans doute de la centrer davantage sur les acquis scolaires et de cesser de se référer à un « profil de l'élève de SEGPA ». La vocation de la SEGPA est d'adapter le parcours de formation d'élèves qui n'ont pas atteint tous les objectifs du premier palier référé au socle commun, c'est-à-dire de la fin du CE1. Il faut, certes, étayer cette décision qui met en évidence un échec grave de la scolarité primaire, mais les critères qui présidaient aux orientations des années 60 n'ont plus lieu d'être. De même, certaines positions perçues ici et là visant à écarter de la SEGPA des élèves « handicapés » apparaissent des discriminations inacceptables et d'ailleurs illégales.

Enfin, **la mise en place du cycle de consolidation peut modifier le positionnement de l'entrée en SEGPA.** Il serait logique et cohérent de reculer à la fin de la sixième la décision d'orientation. La question doit, pour le moins, être posée.

D2. Favoriser les retours dans la voie ordinaire. De même qu'il n'y a pas « d'élève-type » de la SEGPA, il n'y a pas de « parcours-type » dans une filière fermée sur quatre années. On doit pouvoir sortir de la SEGPA, mais cela ne peut être envisagé que par une inclusion progressive dans une classe de référence en cinquième ou quatrième, préparant la décision définitive.

D3. Construire des parcours plus inclusifs. D'une manière générale, la SEGPA doit s'ouvrir davantage. Il n'est pas justifié, par exemple, que les élèves de ces sections restent entre eux pour l'EPS ou pour l'éducation artistique. Peut-être aussi serait-il souhaitable que des parcours plus personnalisés soient réellement mis en place, comme dans les CLIS ou les ULIS. Les « projets individuels de formation », dont la concrétisation est très variable, ne génèrent pas des parcours effectivement personnalisés et ne s'appuient qu'exceptionnellement sur des temps d'enseignement hors de la SEGPA. Il est pourtant évident que des activités partagées avec les autres élèves ne peuvent que favoriser l'adaptation ultérieure au contexte d'un lycée professionnel ou d'un CFA.

D4. Procéder à de véritables échanges de services. La seule intervention de quelques professeurs du collège pour compléter les grilles horaires ne suffit pas à susciter un travail d'équipe entre les professeurs des deux structures. Si des collaborations sont relevées assez fréquemment entre l'ULIS et la SEGPA, il est encore trop rare que les professeurs de SEGPA soient sollicités pour coopérer dans la réponse aux situations de grande difficulté en classe ordinaire, par exemple dans une organisation favorisant une mutualisation des compétences.

D5. Engager l'évolution du statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA. Celui-ci devrait être rapproché du droit commun. Si la formation spécifique dont ils bénéficient constitue un atout qu'il convient de préserver, leur accès au corps des personnels de direction apparaît hautement souhaitable (par concours spécifique ou par le concours ordinaire assorti d'une formation complémentaire). Une réflexion devrait être rapidement ouverte sur cette question.

D6. Assurer une meilleure qualité des parcours de découverte professionnelle. Celle-ci reste très inégale et cela en fonction de nombreux facteurs (locaux, équipements, formation des professeurs, difficulté à entrer dans une logique de « champs », absence de mise en réseau, élaboration insuffisante des parcours,...). Une démarche d'évaluation pourrait être engagée dans chaque académie à partir d'un cahier des charges national, en associant les équipes à ce processus.

D7. Renforcer l'accompagnement des élèves au-delà de la troisième. Si la transition est en général préparée, le suivi au-delà de la rentrée n'est pas toujours suffisant. Là encore un travail en réseau avec les LP et les CFA pourrait sans doute contribuer à éviter les sorties prématurées, encore trop fréquentes.

E - Placer au cœur de la nouvelle formation la réponse à la diversité des besoins

La première réponse aux situations de grande difficulté est dans la classe. Mais les enseignants peinent à différencier leur pratique professionnelle et expriment largement leur besoin de formation dans ce domaine. La mise en place des ESPE fournit sans doute l'occasion de tirer les conséquences de ce constat et de l'inscrire parmi les priorités à retenir dans la préparation des futurs plans de formation.

E1. Modifier la conception même de l'approche de la diversité des besoins dans la formation initiale. Trop souvent, dans les plans antérieurs, n'était prévu qu'un module « diversité » ou « ASH » ou « besoins éducatifs particuliers », placé après la prise de fonction (en T1 ou T2) et parfois en ne lui accordant qu'un faible volume horaire. L'idée fréquemment exprimée était qu'il faut d'abord gérer le collectif avant de traiter les cas particuliers. Il est peut-être temps aujourd'hui d'inverser la perspective et de considérer qu'enseigner c'est d'abord faire progresser dans leurs apprentissages des élèves différents qui ont tous des besoins différents. L'acquisition des connaissances nécessaires pour appréhender la diversité des élèves est donc plus un préalable de la formation qu'un module ajouté ou optionnel. Il n'y aura pas de prévention ni de réponse adaptée aux situations de grande difficulté, si la formation ne prend pas en compte dans son fondement que l'enseignant aura à gérer dès sa première leçon des élèves présentant une hétérogénéité forte et sans doute des situations de grande difficulté.

E2. Renforcer les contenus de la formation. Adapter l'enseignement à la spécificité de chaque situation et faire réussir des élèves que l'on « ne sait pas » faire réussir aujourd'hui suppose des connaissances solides étayées sur des contenus scientifiques actualisés non seulement dans les disciplines enseignées, mais surtout dans la didactique de ces disciplines et

dans les champs qui touchent à la connaissance des enfants, des processus d'apprentissage, du langage et de la communication, etc. Pour comprendre la situation d'un élève qui ne progresse pas, qui échoue dans les tâches proposées, et pour construire la réponse, la pratique ne suffit pas, il faut un éclairage théorique qui trop souvent manque.

E3. Développer la formation continue. La demande est celle d'un apport d'informations et surtout de solutions par rapport à des cas particuliers, à des situations difficiles rencontrées dans la classe. Il est important de partir de cette demande, parfois très spécifique (par exemple, sur les troubles du langage) pour outiller l'enseignant et pour développer des connaissances et des savoir-faire transférables vers d'autres types de difficultés. Il faut aussi donner suite aux sollicitations d'équipes qui souhaitent réfléchir à leur pratique et à leur organisation commune face aux difficultés et aux publics spécifiques. Il est évident que les stages d'établissement ou d'école doivent être encouragés. Mais il convient certainement d'aller de l'avant et de proposer, au-delà de la demande, une offre de formation incitative pour toucher le plus grand nombre d'équipes possible.

E4. Exploiter les possibilités du numérique. L'utilisation des moyens numériques pour répondre aux situations de grande difficulté est apparue très faible dans les classes visitées. L'introduction de cette dimension dans la formation est à rechercher systématiquement en soulignant l'intérêt des outils numériques à la fois pour organiser la différenciation des activités et des parcours dans la classe et pour ajuster les réponses à certaines difficultés. Sans doute faut-il aussi orienter le développement des ressources numériques vers cet usage.

E5. Former les autres personnels. La réponse à la grande difficulté suppose des coopérations inter-catégorielles et il serait intéressant de favoriser par la formation un travail commun entre enseignants, personnels médico-sociaux, psychologues, personnels de vie scolaire... Enfin, une formation spécifique de l'encadrement est indispensable, notamment pour les aider à construire au niveau des établissements des réponses cohérentes et continues à la grande difficulté.

E6. Actualiser les formations complémentaires proposées aux enseignants pour développer leurs compétences dans le domaine de l'aide aux élèves en grande difficulté. Il serait nécessaire de revoir la définition même du CAPA-SH dans le premier degré et du 2CASH dans le second degré, de rapprocher les formations correspondantes et de distinguer les certifications (exigibles pour exercer certaines fonctions) et les formations qui découpées en modules courts pourraient être plus accessibles à l'ensemble des enseignants. Dans cette perspective, les options pourraient être reconsidérées. D'une manière générale, le modèle de « spécialisation » d'une année en alternance (existant dans le premier degré) ne correspond plus aux réalités de l'école d'aujourd'hui. Dans le premier comme dans le second degré, il faut sans doute **dépasser l'opposition entre enseignants « spécialisés » et enseignants de droit commun** pour offrir un ensemble de modules de formation complémentaires capitalisables, ouverts à tous, chaque fois que possible communs aux deux niveaux et susceptibles de composer des parcours personnalisés préparant l'accès à des fonctions nouvelles ou simplement favorisant le développement de compétences utilisables dans la classe ou dans le cadre d'un fonctionnement d'équipe.

E8. Développer un vivier de formateurs susceptibles d'intervenir sur cet axe en formation initiale et continue. Sans doute en liaison avec l'action précédente, il faut privilégier le plus tôt possible la formation de formateurs prêts à se mobiliser dans le premier comme le second degré. Il est également évident que le potentiel universitaire des ESPE doit être renforcé en ce sens.

Rappel des préconisations complémentaires

Préconisation 1 : préciser et mettre en cohérence le vocabulaire utilisé pour caractériser la nature et le degré des difficultés des élèves dans les textes officiels.

Préconisation 2 : s'appuyer sur les principes de l'école inclusive, désormais inscrite dans la loi pour passer d'une logique de traitement des difficultés, donc des écarts à la norme, à une logique beaucoup plus préventive de réponse aux besoins éducatifs particuliers.

Préconisation 3 : éviter de considérer la « grande difficulté » comme une catégorie qui caractériserait a priori une population d'élèves ; évoquer plutôt la « situation de grande difficulté », situation qui est celle de tout élève qui, à un moment de sa scolarité, est en échec grave et durable, par rapport aux compétences attendues au niveau considéré.

Préconisation 4 : définir quelques indicateurs stables référés aux évaluations nationales et internationales permettant de suivre la population scolaire en « grande difficulté » et de mieux cerner les composantes de ces situations.

Préconisation 5 : élaborer un texte fédérateur permettant de mettre en cohérence l'ensemble des mesures et dispositifs conçus en réponse aux difficultés ou situations spécifiques relevées au cours de la scolarité obligatoire et constituant un cadre cohérent dans lequel pourrait s'exercer l'autonomie de l'établissement.

Préconisation 6 : réexaminer pour tous les élèves en situation de grande difficulté (ou autre situation spécifique) la mise en place d'un outil de suivi permettant de rassembler les informations disponibles, de nourrir les projets (programmes) personnalisés, de procéder à des synthèses et des régulations périodiques et de mettre en évidence les progrès réalisés, en relation avec le livret scolaire.

Préconisation 7 : approfondir la question des rythmes de travail et de la semaine de classe de l'élève « en grande difficulté ». En particulier, dans le cadre de la démarche engagée au niveau national, examiner comment lui permettre d'accomplir, à son rythme, son parcours d'apprentissage.

Préconisation 8 : clarifier la répartition des rôles du maître, responsable de la formulation et de la mise en œuvre du projet élaboré en réponse à la situation de grande difficulté et du directeur, responsable de la cohésion des acteurs au service de ce projet et de sa continuité.

Préconisation 9 : éviter de mettre en concurrence l'accompagnement scolaire et les activités de sport, de jeu ou d'ouverture culturelle. Il conviendrait soit de construire un emploi du temps où ces deux types d'apports sont distribués sur des plages différentes, soit de concevoir avec les parents un itinéraire individualisé équilibrant les champs d'activité.

Préconisation 10 : installer l'usage du plan d'accompagnement personnalisé pour construire dans la durée depuis la maternelle jusqu'au terme des apprentissages fondamentaux une prévention efficace et cohérente des situations de grande difficulté en associant autour de

l'enseignant le médecin de l'éducation nationale, le psychologue scolaire et, en tant que de besoin, d'autres professionnels, tout en impliquant les parents.

Préconisation 11 : dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le rôle et le fonctionnement de la SEGPA, réviser et expliciter la procédure et les critères d'orientation en plaçant l'intérêt de l'élève au-dessus de toute autre considération.

Préconisation 12 : faire en sorte que les parents des élèves les plus en difficulté aient un interlocuteur unique désigné parmi les professeurs, soit en tant que « tuteur », soit en tant que « professeur principal » (dans le cadre d'une redéfinition de cette mission).

Préconisation 13 : définir plus clairement le statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA, par exemple dans le cadre d'une intégration dans le corps des personnels de direction.

Préconisation 14 : transformer l'actuel « bureau de la personnalisation des parcours et du handicap » à l'intérieur de la DGESCO en un « bureau de la personnalisation des parcours », chargé de mettre en place, de coordonner et de suivre les dispositions nécessaires pour la personnalisation des parcours de tous les élèves qui ont besoin d'accompagnement ou d'aide spécifique à un moment de leur scolarité obligatoire.

Préconisation 15 : installer un dispositif d'évaluation fiable et durable (par exemple au début de la dernière année de chaque cycle) et en assurer la remontée anonyme et exhaustive à chaque niveau de responsabilité, de l'établissement jusqu'au niveau national.

Préconisation 16 : assurer un suivi spécifique de l'ensemble des personnels contractuels particulièrement impliqués auprès des élèves les plus fragiles. Reconnaître (VAE) l'engagement de ces personnels auprès des élèves les plus en difficulté.

Jean-Pierre DELAUBIER

Gérard SAURAT

Annexes

Annexe 1 : Visites réalisées au cours de la mission	167
Annexe 2 : Entretiens conduits au niveau national.....	170

Visites réalisées au cours de la mission

Académie d'Aix-Marseille

Bouches du Rhône
Collège Massenet - Marseille
Collège Jules Ferry - Marseille
École élémentaire Sainte Marthe - Marseille
École élémentaire Campagne Lévêque - Marseille
École élémentaire Canet Jaurès - Marseille
École élémentaire Payot - Aix-en-Provence

Académie de Bordeaux

Lot-et-Garonne
Collège Théophile de Viau - Le Passage d' Agen
Collège Jasmin Les Iles - Agen
École primaire - Estillac
École Scaliger - Agen

Académie de Clermont-Ferrand

Allier
École des Champins - Moulins
École Achille Roche - Moulins

Académie de Créteil

Val-de-Marne
Collège Jean Perrin - Le Kremlin Bicêtre
Collège Rabelais - Vitry sur Seine
École Péguy - Le Kremlin Bicêtre
École Makarenko - Vitry sur Seine

Académie de Dijon

Yonne
Plusieurs écoles visitées dans le cadre de l'enquête sur les RASED

Académie de Grenoble

Isère
Lycée professionnel Guynemer- Grenoble
ERS d'Autrans, rattaché au collège Jean Prévost - Villard-de-Lans
Collège Le Clos-Jouvin - Jarrie
Collège Moucherotte - Pont-de-Claix
École élémentaire Les Chaberts - Jarrie
École élémentaire Victor Pignat - Jarrie
École maternelle de la Gare - Jarrie
École élémentaire des Iles de Mars - Pont-de-Claix

Académie de la Guadeloupe

Collège Fontaines Bouillantes - Bouillante
Collège Fernand Balin - Anse-Bertrand
École Poucet - Le Gosier
École du Bourg - Vieux-Habitants

Académie de la Guyane

ERS rattaché au lycée professionnel de Balata- Matoury
Collège Daumesnil - Matoury
Collège Holder - Cayenne
Collège Contout - Cayenne

Académie de Lille

Nord

Collège Rabelais - Mons-en-Baroeul
Collège Verlaine - Lille
Collège Van der Meersch - Mouvaux
Collège Samain - Roubaix
Collège Descartes - Loos
École Jacques Brel - Grande-Synthe
École Julie Daubié - Grande-Synthe
École Michelet - Roubaix
École Renan - Roubaix
École Hélène Boucher - Villeneuve d'Ascq
École Les Provinces - Villeneuve d'Ascq

Académie de Lyon

Rhône

Collège Mourguet - Ecully
Collège Aimé Césaire - Vaulx-en-Velin
École élémentaire Charrière-Blanche - Ecully
École maternelle Charrière-Blanche - Ecully
École Martin Luther-King - Vaulx-en-Velin

Académie de Nancy-Metz

Meuse

École élémentaire Robespierre - Boulogny
École Camille Claudel - Bar-le-Duc

Vosges

Collège Jules Ferry - Epinal
Collège Maurice Barrès - Charmes
École élémentaire du 149e RI - Épinal
École maternelle du 149e RI - Épinal
École primaire Henri Breton - Charmes
Maison d'enfants à caractère social de Razimont - Épinal

Académie de Nantes

Loire-Atlantique

École des Tilleuls - Sainte-Luce

Académie d'Orléans-Tours

Eure-et-Loir

Collège Louis Armand - Dreux

Collège Michel Chasles - Épernon

École primaire Prévert-Beullac - Dreux

École primaire Emmanuel Cheneau - Hanches

École Saint-Exupéry - Dreux

Académie de Rouen

Seine-Maritime

Collège Gérard Philipe - Le Havre

Collège Fernand Léger - Le Petit Quevilly

École de l'Observatoire - Le Havre

École élémentaire Varlin 2 - Le Havre

Académie de Toulouse

Haute-Garonne

Collège Jules Verne - Plaisance du Touch

Collège Lalande - Toulouse

Collège Bellefontaine - Toulouse

École Daudet - Plaisance du Touch

École Victor Hugo - Toulouse

Académie de Versailles

Essonne

Collège des Gâtines - Savigny-sur-Orge

Collège Olivier de Serres - Viry-Châtillon

École Péguy - Dourdan

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive, car des visites ont été aussi réalisées dans le cadre des autres missions des inspecteurs généraux.

Dans les établissements et écoles ont été rencontrés l'équipe de direction, des enseignants, et chaque fois que possible des psychologues scolaires et maîtres spécialisés, des parents, des personnels non enseignants, en particulier médicosociaux et conseillers d'orientation psychologues. Des observations de classes ont été conduites au cours de la seconde partie de la mission. Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés des circonscriptions primaires visitées ont également été rencontrés.

Dans les académies et départements concernés, en fonction des disponibilités et des objectifs de la mission, des entretiens ont été conduits d'une part avec les recteurs et une partie de leurs collaborateurs, d'autre part avec les DASEN, les IEN-ASH et, chaque fois que possible, avec les IEN-IO et les conseillers techniques dans le champ médico-social.

Entretiens conduits au niveau national

Direction générale de l'enseignement scolaire

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

Médiateur de l'éducation nationale

Institut français de l'éducation

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Direction de la protection judiciaire de la jeunesse

OCDE (Directorate for Education and Skills)

Association des départements de France

Association des maires de France

FCPE

PEEP

FSU

SGEN-CFDT

SNUDI-FO

UNSA

Association française des psychologues de l'éducation nationale

Associations des conseillers d'orientation psychologues

Fédération nationale des associations des maîtres E

Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale

Société française de psychologie