

**Ministère de la jeunesse,  
de l'éducation nationale  
et de la recherche**

Inspection générale  
de l'éducation nationale

## **Les élèves en difficulté à l'entrée au collège**

*Rapport de la Commission « Élèves en difficulté »*

**Bernard GOSSOT, co-président**

**Philippe DUBREUIL, rapporteur**

**Juillet 2003  
N° 03-033**

# Sommaire

	pages
<b>L'étude : thème, démarche, échantillon</b>	4
Chapitre 1	
<b>Des difficultés dès le primaire</b>	6
<i>Les difficultés à l'entrée au collège</i>	
<i>Les difficultés dans l'enseignement primaire</i>	
Chapitre 2	
<b>Un difficile passage de témoin entre école et collège</b>	13
<i>La mémoire de l'enseignement primaire</i>	
<i>L'usage de la mémoire par le collège</i>	
<i>La complémentarité et l'utilisation des évaluations</i>	
<i>Le cas des élèves de SEGPA</i>	
<i>Une question de principe : le secret professionnel</i>	
Chapitre 3	
<b>La sixième : premier cycle du collège unique</b>	18
<i>L'affectation des élèves dans les classes de sixième « ordinaire »</i>	
<i>L'orientation et la scolarisation en SEGPA</i>	
<i>Un collège unique qui montre ses limites</i>	
Chapitre 4	
<b>Des enseignants en difficulté ?</b>	24
<i>La formation en matière de repérage et de traitement des difficultés scolaires</i>	
<i>L'exercice d'une fonction conseil par les corps d'inspection territoriaux</i>	
<b>Annexes</b>	26

# L'étude : thème, démarche, échantillon

Un domaine d'investigation a retenu plus particulièrement, depuis trois ans, l'attention de la commission « Élèves en difficulté » : la prise en charge des élèves en difficulté au collège et le dispositif des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) qui accueillent, à elles seules, un peu plus de 100 000 élèves, soit plus de 3,5 % des élèves de collège. De nombreuses observations ont, certes, déjà été faites et diverses études ont déjà été réalisées sur les conditions de mise en œuvre des textes de 1996 et de 1998 sur les SEGPA, sur les méthodologies de repérage des élèves en difficulté et leur orientation vers les différents dispositifs d'accueil, ou encore sur les modes d'organisation et les outils spécifiques mis en œuvre pour répondre aux finalités de ces sections. Il a semblé, cependant, indispensable à la commission, au-delà de ce travail et de la seule analyse de leur fonctionnement et de leurs résultats, de porter également un regard attentif sur l'amont de ces dispositifs. En effet, la réflexion menée sur les déterminants de difficultés scolaires, montre qu'il est fondamental de connaître et de travailler sur l'amont ; elle montre également que l'utilisation d'un certain nombre d'indicateurs devrait permettre, d'une part, de déceler chez un élève les risques potentiels de difficulté et donc d'identifier les élèves à risques, d'autre part, de mettre en place à leur intention, des actions de prévention, pour éviter l'émergence des difficultés ou viser à les réduire si elles doivent apparaître ultérieurement.

Ces observations induisent, d'entrée de jeu, deux questions essentielles sur le repérage et la prise en charge des élèves en difficulté, mais aussi des élèves à risques :

– en dehors des grandes batteries d'évaluation, du type *évaluation CE2-sixième*, existe-t-il et utilise-t-on des outils d'évaluation de l'élève faisant largement la part de la prospective et permettant d'apprécier sa capacité d'insertion dans le système et ses possibilités de progression (quelles que soient les voies qui lui seront proposées) ou, en d'autres termes, y a-t-il des outils d'évaluation individuelle, faisant la relation entre la mesure des acquis d'un élève et sa capacité à poursuivre une scolarité en accord avec ses compétences propres, ses attentes, son potentiel de réussite ?

– y a-t-il (et quels sont-ils) des systèmes de remédiation originaux, non institutionnels, mis en œuvre sur la base de ces différents outils ?

Les études conduites en France comme à l'étranger montrent, d'ailleurs, de plus en plus, que les déterminants de difficultés scolaires agissent souvent bien avant l'entrée en classe de sixième. Le sujet central d'interrogation de la commission est donc plus largement, au-delà du seul problème des SEGPA, l'étude des difficultés des élèves à l'entrée au collège. Dans cette perspective, la commission a décidé en 2000, d'orienter sa réflexion autour de ce thème, et d'engager une première étude légère dans quelques collèges intégrant des SEGPA, pour compléter utilement les observations déjà réalisées sur ce type de dispositifs ; mais, son étude, pour dépasser le cadre strict d'observation de ces sections, s'est d'emblée intéressé à la fois à la population scolaire des classes de sixième dites « normales » et aux élèves de SEGPA.

Une première phase d'étude a été réalisée en 2001. Eu égard aux observations faites à cette occasion, et aux premières conclusions qu'elle avait présentées, il est apparu indispensable à la commission de conforter ses analyses et d'affiner les premières recommandations qu'elle avait déjà pu formuler ; et pour ce faire, de mener une deuxième série d'observations au cours de la présente année scolaire. L'étude a donc porté sur un échantillon total de près d'une quarantaine de collèges, urbains, semi-ruraux et ruraux, et d'une vingtaine de SEGPA, situés dans les académies de Créteil, la Corse, Lille, Limoges, Nice, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles. Les travaux de la commission se fondent, de la sorte, sur les cas d'environ 870 élèves de sixième, en difficulté, voire en grande ou très grande difficulté, dont un peu plus de 250 en SEGPA : le nombre de situations analysées donne donc aux résultats obtenus une valeur qu'on peut estimer significative.

Sur le plan pratique, l'étude s'est ordonnée autour de deux thèmes de travail :

- le premier a eu pour objet l'analyse des critères de répartition des élèves en sixième et des critères d'orientation des élèves en SEGPA ; ce travail a été réalisé dans chaque collège concerné, sur la base d'entretiens notamment avec le principal, le principal adjoint et l'inspecteur de l'information et l'orientation, pour ce qui est des critères de répartition en sixième, et plus particulièrement avec le responsable de la SEGPA, pour les critères d'orientation dans ces sections ;
- dans un deuxième temps, sur la base des résultats du conseil de classe du premier trimestre, l'étude s'est intéressée, dans les mêmes établissements, à deux échantillons d'élèves en difficulté, pour déterminer de façon plus précise et analyser leur histoire scolaire : d'une part, les élèves de SEGPA, d'autre part, les élèves de classes de sixième normales, signalés en difficulté à leur entrée au collège, repérés à l'issue des évaluations ou déclarés en difficulté par le premier conseil de classe de l'année ; ce travail a notamment associé les professeurs principaux.

Les grilles d'entretien utilisées pour réaliser cette étude figurent en annexe.

Une autre étude inscrite au programme de travail de l'inspection générale a été réalisée, d'octobre 2001 à février 2002, sur le thème « la classe de sixième : état des lieux et réformes en cours » dont rend compte le rapport 2003 de l'inspection générale. La présente étude dont la deuxième phase s'est déroulée un peu plus d'un an après, apporte un éclairage complémentaire sur le champ d'observation des élèves en difficulté et confirme la persistance de certaines situations, comme un certain nombre de constats antérieurs. Le lecteur ne s'étonnera donc pas de retrouver dans ce rapport, quinze mois plus tard, des observations ou des propositions contenues dans l'étude précédente.

# Des difficultés dès le primaire

## Les difficultés à l'entrée au collège

Les observations faites sur le terrain à l'occasion de cette étude s'inscrivent tout à fait dans le cadre tracé par la commission, dans le document de référence qu'elle avait produit en mars 1999, sur « les déterminants des difficultés scolaires », et qui identifie trois grands types de déterminants : ceux propres à l'élève (capacités d'apprentissage, personnalité), ceux liés au système (pédagogie et didactique, organisation), ceux induits par l'environnement (situation familiale et sociale, représentations sociales).

Il est important de souligner, d'entrée, que la deuxième phase d'étude conduite sur une population d'élèves entrés en sixième en septembre 2002, montre que les observations effectuées en 2000-2001 restent pertinentes dans l'ensemble et toujours vraies. On s'attachera donc à décrire, d'abord, les difficultés observées chez les élèves des collèges de l'échantillon, mais on soulignera qu'elles sont effectivement de natures très diverses et qu'elles ne sont malheureusement pas exclusives les unes des autres.

### Le nombre d'élèves en difficulté

En chiffres arrondis, les observations faites portent sur environ 3 500 élèves de classes de sixième « normales » et un peu plus de 250 élèves de SEGPA ; hormis les élèves de ces sections, l'étude révèle un chiffre de l'ordre de 620 élèves en difficulté ou en grande, voire très grande, difficulté, ce qui représente pratiquement un élève sur cinq dans les classes de sixième des collèges visités.

Il faut cependant noter que les équipes enseignantes de collège analysent les difficultés des élèves de manière très subjective et plus à partir de leurs représentations, voire de leurs *a priori*, que de données objectives. Ainsi un chef d'établissement déclare que 40 % des élèves entrant en sixième ne maîtrisent pas les fondamentaux en lecture-écriture alors que, vérification faite, les résultats aux évaluations sont voisins des moyennes nationales. Pour un autre chef d'établissement, en moyenne trois élèves par classe ne possèdent pas les « pré-requis ». En fait, les équipes s'accordent pour constater que certains élèves sont fragiles et rencontrent des difficultés d'adaptation aux exigences du collège qui tiennent essentiellement à leurs capacités d'apprentissage (en l'occurrence, la démarche cognitive). Le rapport de un à cinq doit donc être apprécié avec quelques réserves ; il n'en reste pas moins certainement assez proche d'une réalité moyenne.

## **Les difficultés propres à l'élève**

Parmi les principales difficultés observées et mises en avant par les chefs d'établissement et les équipes éducatives, on retiendra deux types : celles liées aux capacités d'apprentissage (la démarche cognitive, en l'occurrence) et celles liées au comportement.

### **Les difficultés liées aux capacités d'apprentissage**

- Deux facteurs sont parfois cités par les équipes éducatives sur lesquels il leur paraît difficile d'agir efficacement par la remédiation : la faible capacité de mémorisation et la lenteur d'exécution.

- Deux autres déterminants sont, par contre, soulignés, dans plusieurs collèges : le manque de méthode, mis en avant dans trois établissements dont un des responsables estime, pour sa part, qu'il est partiellement imputable à l'école primaire, et le manque d'autonomie, voire l'incapacité à l'autonomie, signalés également par trois équipes.

Il convient de noter, toutefois, qu'une prise en compte attentive permet la résorption de ces difficultés au terme du premier trimestre, certains élèves retrouvent leur motivation. Après une année, le système n'aggrave pas la situation mais les élèves qui sont en grande difficulté le restent.

### **Les difficultés liées au comportement**

- Dans un tiers des établissements visités, on parle de la passivité, du manque de travail personnel et même, dans certains cas, de l'inactivité des élèves ; à propos de cette « nonchalance », un principal résume son sentiment dans la formule : « le collègue est un cocon où l'on est protégé, compris, mais les élèves ne s'y sentent pas obligés d'y travailler ».

- Vont de pair avec cette passivité, le manque de concentration, et plus généralement la perte du sens du travail et de l'effort, ainsi que l'absence de discipline intellectuelle.

- Toutes attitudes qui révèlent le désintérêt des élèves en question pour l'école, quand ce n'est pas la difficulté à entrer dans le modèle scolaire traditionnel et dans les apprentissages du collège (mais, selon une équipe de professeurs, ces problèmes ne sont pas insurmontables).

## **Les difficultés liées à l'environnement**

Le tiers des équipes rencontrées évoquent, d'abord, le manque d'ambition scolaire des parents ; dans un établissement l'expression est encore plus forte, puisqu'on y parle de « résignation ».

Le manque d'attention des parents à la scolarité et le défaut de soutien et d'encadrement à la maison, accentués parfois par un absentéisme toléré ou encouragé par eux (attitude

dénoncée par plusieurs équipes) constituent une deuxième série de facteurs déterminants de difficultés.

Les phénomènes de tension et de violence, évoqués explicitement dans au moins quatre établissements, sont apparemment en augmentation et font redouter des répercussions sur les élèves les plus en difficulté et les plus fragiles ; l'alcoolisme des jeunes et l'usage de la drogue, en progression l'un et l'autre, dont on ne parle que dans quelques établissements ou que l'on appréhende mal, sont des éléments supplémentaires d'inquiétude vis à vis des élèves en difficulté ou à risques.

Même si, certes, les élèves « à risques » sont souvent issus de milieux fragilisés ou fragilisants et expriment au collège des comportements réactionnels il ne semble pas, par contre, qu'il y ait une corrélation marquée, dans les collèges observés, entre tel ou tel type de situation familiale et la difficulté scolaire : dans certains établissements un environnement familial difficile (familles monoparentales, familles nombreuses et recomposées, foyers d'accueil, etc.) semble être plus déterminants de la difficulté scolaire, que la situation sociale proprement dite (parent au chômage ou RMIste), mais ce peut être aussi l'inverse . L'étude a également montré, à l'occasion, qu'aucune surdétermination liée à l'immigration ne pouvait être relevée alors que la proportion d'élèves d'origine étrangère était relativement importante dans l'établissement observé (est-ce à mettre en relation avec l'absence de mouvement communautaire dans les cités où vivent ces élèves ?).

Il apparaît cependant, en définitive, que les difficultés scolaires, en tant que telles, sont souvent la résultante d'autres difficultés de nature différente, tenant notamment à l'environnement, la culture, la vie hors temps scolaire, etc. et que la corrélation des difficultés d'apprentissage proprement dites avec des difficultés d'une autre nature, est réelle pour de nombreux élèves.

On doit, enfin, observer qu'en général un enfant ne devient pas un élève en difficulté lorsqu'il entre au collège : le problème préexistait à l'école primaire, voire était déjà présent ou perceptible à l'école maternelle.

## **Les élèves en difficulté : filles ou garçons ?**

Les garçons sont, assez généralement, plus nombreux que les filles parmi les élèves en difficulté (alors même que les chiffres sont très voisins, dans quelques collèges) et ceci est particulièrement caractéristique dans quatre des établissements observés où le rapport est de l'ordre de trois à quatre garçons pour deux filles. Ce constat s'inscrit tout naturellement dans les chiffres nationaux qui établissent que 62 % des élèves accueillis dans les SEGPA sont des garçons (la proportion de garçons est de 73 % dans les EREA).

Plusieurs hypothèses, restituées ici telles qu'elles ont été formulées, sont avancées pour expliquer cette « primauté » des garçons :

- les garçons ont des difficultés dès le primaire où ils s'ennuient parce qu'ils ont des journées trop longues qui ne réservent pas assez d'activités physiques ;
- ils ont un fonctionnement très affectif ;
- ils « mûrissent » plus tard que les filles ;

- les mères (qui élèvent, à titre principal, les enfants) sont plus exigeantes avec les filles qu’avec les garçons ;
- la féminisation du corps enseignant fait que les garçons n’ont pas de modèles masculins pour se développer et ont d’autant plus de difficultés qu’ils appartiennent à des familles déstructurées et, le plus souvent, à la garde de la mère.

## **Les difficultés dans l’enseignement élémentaire**

Tout se passe donc, souvent, comme si les élèves déclarés en difficulté au collège étaient ceux qui n’étaient pas, d’emblée, prêts à affronter une autre structure, un autre fonctionnement, d’autres enseignants, d’autres exigences, et comme si l’école primaire devait faire ce qui revient tout naturellement à la structure d’accueil, c’est à dire l’effort d’adaptation (ainsi, une demande très forte est formulée pour que les élèves d’école primaire aient des devoirs à faire le soir alors qu’on sait, d’une part, que le ministère a limité le travail à la maison et proscrit les devoirs écrits et que, d’autre part, nombre de maîtres de CM2 transgressent cette limitation et en donnent abondamment). Qu’en est-il réellement ?

## **Des apprentissages de base inachevés ou mal assimilés**

Les difficultés observées et mises en avant par les chefs d’établissement et les équipes éducatives, sont ici aussi, soit propres à l’élève, soit fortement dépendantes de son environnement. On ne reviendra pas sur ces dernières évoquées plus haut ; elles ont eu, pour nombre d’entre elles, déjà, des incidences sur la scolarité à l’école primaire.

Les difficultés liées aux capacités d’apprentissage tiennent essentiellement, en l’occurrence, aux apprentissages de base inachevés ou mal assimilés dans l’enseignement élémentaire. Ce sont les premiers générateurs de difficulté et il y a là un facteur de handicaps ultérieurs souvent mis en avant. Les résultats de l’évaluation nationale de début de sixième sont révélateurs à cet égard. Dans la plupart des collèges, les élèves individuellement observés présentent tous des caractères « classiques » de la difficulté scolaire à l’entrée au collège : des scores inférieurs à 40% de réussite en français et en mathématiques, certains d’entre eux ont même un score inférieur à 30% dans l’une des disciplines.

Les lacunes dans les apprentissages fondamentaux sont ainsi évoquées dans la grande majorité des établissements de l’échantillon et plus de la moitié d’entre eux pointent en particulier les problèmes de lecture rencontrés par leurs élèves en difficulté, avec les conséquences qu’ils ont inévitablement sur tout le reste de l’activité et notamment la compréhension : « on a lu ; on ne pouvait pas lire et comprendre en même temps ». La difficulté d’écrire, comme la maîtrise insuffisante de l’expression orale, sont parfois aussi soulignées.

## **La remédiation dans le primaire**

Les élèves en difficulté au collège sont donc pour l'essentiel des élèves en difficulté à l'école primaire. Or, les démarches d'apprentissage et les solutions de remédiation dans le primaire ne sont pas toujours considérées comme répondant aux besoins des élèves en difficulté, ou simplement des élèves à risques ; trois points, notamment, ont été soulignés lors des entretiens conduits au cours de l'étude : la pratique du redoublement, le recours au RASED et aux services extérieurs et la recherche de nouvelles stratégies pédagogiques.

### **Un usage souvent inopérant, voire contre-indiqué du redoublement en primaire**

Les redoublements à l'école primaire et l'augmentation de l'âge d'entrée en sixième sont les conséquences fréquentes des premières difficultés rencontrées : selon les collèges, entre 25 et 50 % des élèves en difficulté ont douze ans ou plus à leur entrée au collège. On remarquera toutefois que même si on observe un assez grand nombre d'élèves âgés de douze ans, le nombre d'élèves de onze ans signalés en difficulté au collège c'est à dire d'âge normal, reste le plus important. On notera par ailleurs que le trimestre de naissance semble sans influence sur le nombre des élèves en difficulté.

Le «redoublement est le plus souvent pratiqué au CP (ce qui signifie qu'après, «on a épuisé son capital de redoublement »), alors que l'idée de faire redoubler un CP est, en quelque sorte, une idée «anti-cycle ». Corroborant les premières observations, la deuxième phase de l'étude a montré que la mise en œuvre des cycles n'est toujours pas effective.

La limitation du «capital redoublement » induit, d'ailleurs, des stratégies éducatives simples : faire abstraction de la philosophie des cycles et faire «passer » réglementairement les élèves au collège. L'usage du redoublement laisse fréquemment perplexe et il est manifestement souvent inopérant, dès lors qu'il semble inscrit dans des politiques d'écoles qui n'apparaissent pas clairement liées, elles-mêmes, à des objectifs pédagogiques. Ainsi, à critères scolaires équivalents, «l'espérance » de redoublement est deux fois plus importante dans une des écoles visitées que dans une autre.

### **Un signalement marginal aux réseaux extérieurs**

Fort curieusement, peu d'enfants semblent avoir fait l'objet d'un signalement au RASED : on en dénombre seulement une quarantaine, soit 5 % des élèves en difficulté, dans les établissements visités, encore cette aide semble-t-elle presque exclusivement concentrée sur les deux premiers cycles. La mise en œuvre d'une aide spécifique ultérieure au sein de l'école comme le programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP), d'un accompagnement rééducatif externe et du suivi par un service extérieur sont, quant à eux, totalement marginaux.

Il faut d'ailleurs noter que certains enfants ont été remarqués, à l'école primaire, non comme des élèves en difficulté d'apprentissage, mais comme des élèves plutôt fragiles, immatures ou peu motivés, parfois absents pour cause de maladie, et connaissant des perturbations dans leur vie familiale ou sociale, et qui, donc, semblent avoir été rarement pris en charge de manière individuelle pour une action prenant en compte leurs besoins spécifiques. Ce sont donc des enfants pour lesquels la situation singulière (immaturité ou

perturbation extérieure) constituait une particularité acceptée. Dans cette problématique, on peut noter que l'école primaire n'a pas joué complètement son rôle d'accompagnement des élèves les plus fragiles et qui ont besoin d'une attention soutenue.

### ***Recommandation n° 1***

***Deux sujets doivent constituer des thèmes privilégiés de réflexion au niveau national, pour l'enseignement primaire :***

- la progression de la démarche pédagogique et l'enchaînement des cycles, et leur corollaire, le redoublement ;***
- l'usage et la pertinence des réseaux d'aide et de soutien aux élèves en difficulté.***

### ***Recommandation n° 2***

***Les IEN doivent être alertés et appelés à la vigilance quant aux dysfonctionnements constatés en matière de redoublement, d'une part, et dans le domaine du recours aux RASED, d'autre part.***

## **Le nécessaire recours à de nouvelles stratégies pédagogiques**

Les entretiens avec les équipes éducatives ont montré à plusieurs reprises des attentes en matière de démarche pédagogique mieux adaptée à la prise en charge spécifique de la difficulté scolaire et d'une réflexion pédagogique qui devrait mettre plus fortement l'accent sur l'individualisation des parcours d'apprentissages fondamentaux.

### ***Recommandation n° 3***

***La prise en compte de la diversité des capacités d'apprentissage des élèves et, donc, l'impossibilité de recourir au même modèle pour tous, impose que l'accent soit mis fortement, dès l'école primaire, sur l'individualisation des parcours d'apprentissage, indispensable pour garantir au plus grand nombre l'acquisition des savoirs fondamentaux.***

## **Le passage d'« un éducateur » à « des formateurs »**

La « classe unique » en primaire a été citée de façon explicite dans deux établissements ruraux comme une source de difficultés scolaires. Cette situation dans laquelle un enfant se trouve pendant au moins deux années consécutives, dans une relation biunivoque, avec un même maître, pose déjà la question de la multiplicité d'interlocuteurs que l'élève va, d'un seul coup, rencontrer à son arrivée au collège.

Il faut donc, sans doute, dans le même registre, également retenir un facteur de difficultés déterminant pour un certain nombre d'élèves, qui n'est jamais explicitement énoncé, mais que le discours contient implicitement et dont on peut se demander s'il est ignoré ou éludé : c'est la rupture brutale entre le mode de vie, les méthodes de travail, la relation entre enfant et adulte que l'élève a connu à l'école primaire et ceux qu'il découvre au collège ; c'est, plus précisément, le passage d'« un éducateur » à « des formateurs ».

L'accueil des élèves de sixième est toutefois, de plus en plus, une préoccupation forte et commune des deux degrés d'enseignement et les actions menées au profit des élèves pour faciliter leur entrée dans un nouvel univers scolaire s'intensifient (en même temps qu'elles s'homogénéisent, comme le faisait observer le rapport sur l'entrée en sixième, en 2001). Ces pratiques qui contribuent à « dédramatiser » le changement sont incontestablement un facteur de réduction des risques de difficulté et on retiendra à titre d'exemple une initiative intéressante qui semble porter ses fruits : dans un établissement, la dernière semaine d'août, consacrée à une « école ouverte » en priorité aux élèves de sixième, constitue une bonne préparation à l'adaptation au collège, elle dépasse largement l'intérêt d'une journée rituelle de visite de la fin juin.

#### ***Recommandation n° 4***

***Une attention particulière doit être portée au renforcement de la liaison école-collège en direction des élèves, par des actions associant les enseignants, les élèves et les familles sous des formes diverses (information et accueil en collège des élèves de CM2, rencontres avec les enseignants, dialogue avec les familles, etc.) pour assurer de la façon la plus efficace possible, une transition parfois difficile entre des lieux, des modes et des acteurs d'éducation et de formation différents.***

# Un difficile « passage de témoin » entre école et collège

## La mémoire de l'enseignement primaire

Comme l'avait déjà montré la première phase de l'étude, « force est de constater que l'on est souvent confronté, à l'entrée au collège, à une quasi absence de mémoire organisée et par conséquent réellement exploitable » de la scolarité antérieure des élèves dans l'enseignement primaire, et que l'on dispose, *a fortiori*, d'encore moins d'informations en provenance de l'école maternelle. Et donc, lorsque cette mémoire existe :

- il n'y a pas d'outils d'évaluation homogènes d'une école à l'autre ;
- ils ne sont pas toujours lisibles ;
- les listes de compétences acquises ou non acquises par chaque élève que proposent les livrets paraissent peu utiles aux professeurs de collège, notamment pour préparer leurs enseignements ;
- ils ne donnent pas d'informations sur l'évaluation CE2.

Et même lorsque les équipes pédagogiques des écoles et des collèges travaillent ensemble et tentent d'établir des fiches communes facilitant le transfert d'information dans le cadre de la liaison institutionnelle, ces documents élaborés en commun ne donnent pourtant pas satisfaction et les professeurs regrettent la distorsion qui existe entre les résultats des élèves et les renseignements fournis. De fait, ils ne parviennent pas à « entrer » dans la logique des compétences acquises présentée par les professeurs des écoles et ceux-ci ne sont pas convaincus de la bonne utilisation de leurs informations par leurs collègues de sixième. Malgré les efforts fournis on est bien encore en présence d'une différence de culture entre le premier et le second degré.

## L'usage de la mémoire par le collège

La mémoire ainsi constituée dans l'enseignement primaire sert, pour partie, à la constitution des classes de sixième, mais ne sert que rarement au cours de la scolarité même de l'élève. Les différents outils élaborés par les instituteurs, peu souvent exploitables ne sont, par conséquent, pas beaucoup exploités ni perçus comme opératoires pour préparer des actions de remédiation au collège. Leur absence de fonctionnalité sert par contre, parfois, de prétexte pour établir des typologies d'élèves lors de la constitution des classes.

Cette même absence de dossiers exploitables a conduit toutefois certains chefs d'établissement à organiser directement des rencontres avec les maîtres de CM2 qui aident souvent à compléter l'information écrite (un établissement fait même état de l'organisation de réunions avec les instituteurs en novembre sur les actions de suivi en faveur des élèves en

difficulté). Cette démarche qui répond au souci légitime de mieux connaître les nouveaux élèves et de préparer au mieux leur accueil, est parallèlement récusée par d'autres qui estiment, au contraire, que les contacts oraux ont parfois un effet pervers, grossissant des caractéristiques, étiquetant l'élève et servant plus l'équipe administrative que les enseignants.

Cette situation assez générale ne doit pas pour autant cacher les initiatives prises par quelques uns des collèges visités, dans lesquels la mémoire de l'enseignement primaire est manifestement plus présente que ce qui est observé dans l'ensemble et qui reste la majorité. Si l'évaluation CE2 n'est toujours pas exploitée, si les livrets de compétences n'intéressent toujours pas le collège (puisqu'ils sont souvent fort mal renseignés), s'il n'y a toujours pas de dossiers scolaires homogènes (puisque la DESCO semble avoir abandonné l'idée de fournir une aide qui pourrait être utile), on constate ainsi, par exemple, la mise en œuvre, par le biais de fiches-élèves, d'un passage de témoin de qualité dans les collèges d'un département : ces fiches sont renseignées et commentées lors des réunions d'affectation. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que, d'une manière plus générale, dans ce département, les liaisons entre écoles et collèges s'améliorent. Dans les trois établissements qui y ont été visités, les élèves de CM2 participent avec ceux de sixième à des actions de type « défi lecture », « défi maths », etc.. Les enseignants se rencontrent plus régulièrement sur des questions telles que l'évaluation, et les maîtres du primaire sont invités et se rendent aux conseils de classe de sixième ou sont au moins destinataires des résultats de leurs élèves. Ces actions souvent d'initiative locale sont manifestement peu connues et reconnues par l'institution.

On peut, toutefois, se demander si la situation inverse que l'on trouve donc assez généralement, c'est-à-dire la difficulté à exploiter l'histoire scolaire antérieure d'un enfant ne cache pas, en réalité, une volonté d'ignorer l'amont, comme si ce n'était qu'à partir de la sixième que l'on était capable d'évaluer un élève. Cette difficulté à exploiter l'histoire scolaire antérieure d'un élève cache mal une négligence d'intérêt sur l'amont, et la seule demande des équipes de collège consiste souvent à attendre une répartition des élèves entrants en trois catégories, « bons », « moyens » et « faibles », afin de constituer des classes plus ou moins hétérogènes.

Un discours paradoxal semble être tenu, en outre, par les équipes éducatives de collège ; elles reconnaissent que certains élèves ont des difficultés d'adaptation aux enseignements de sixième (rythme, méthode de travail, attention, etc.) mais elles demandent aux professeurs des écoles de renforcer les contenus scolaires (par exemple, apprentissage de tables de multiplication, de tableaux de conjugaison, de règles de grammaire). Tout se passe comme si un diagnostic était porté et un remède était défini indépendamment du diagnostic.

Il est certain, en tout cas, que cette insuffisance fréquemment observable de liaison entre l'école primaire et le collège, relativement à l'histoire scolaire des élèves, est particulièrement préjudiciable aux élèves en difficulté. À cet égard, l'étude (déjà citée) consacrée en 2002 à la classe de sixième, soulignait déjà la nécessité d'une meilleure articulation entre les deux niveaux d'enseignement, afin, notamment, de faire travailler les équipes enseignantes sur « les déterminants des difficultés scolaires » mis en évidence dans un précédent rapport de la commission « Élèves en difficulté ».

### ***Recommandation n° 5***

*L'aspect disparate des « dossiers scolaires » et l'usage qui en est fait, démontrent la nécessité de constituer et de mettre en œuvre, à l'initiative des inspections académiques, des outils homogènes renseignés par toutes les écoles, lisibles et exploitables, qui faciliteraient et développeraient leur utilisation par les collèges.*

## **La complémentarité et l'utilisation des évaluations**

Ce qui précède pose naturellement la question de la complémentarité des évaluations.

Les observations faites lors de la première phase d'étude soulignaient la rupture que l'on constatait fréquemment en matière de pratiques d'évaluation et d'utilisation des résultats entre l'école élémentaire et le collège. Le rapport de l'an dernier sur la classe de sixième, observait que « l'évaluation de début de sixième n'est pas correctement utilisée » et que « la diffusion aux enseignants du premier degré des résultats des évaluations [...] qui tend à se généraliser, n'entraîne encore que trop peu souvent des effets sur les pratiques pédagogiques dans les écoles ». Mais, dans la moitié des établissements visités cette année, on constate que l'observation et le repérage des élèves en difficulté s'appuie tout à la fois sur les résultats du premier trimestre, sur ceux de l'« évaluation sixième » et sur les signalements du primaire. Fort heureusement, un certain nombre de principaux et d'équipes éducatives ont donc compris tout le parti qu'ils pouvaient tirer d'une utilisation cohérente des temps successifs d'évaluation auxquels participe un élève, avant et au début de sa scolarité au collège, notamment pour repérer les élèves en difficulté, mais aussi les élèves à risques, pour identifier la nature des difficultés qu'ils rencontrent et pour engager les actions de remédiation les plus appropriées. Ces pratiques ne peuvent qu'être encouragées.

### ***Recommandation n° 6***

*Les collèges doivent être encouragés à exploiter conjointement, en début de scolarité, l'évaluation CE2, le signalement éventuel en primaire, l'évaluation à l'entrée en sixième et les résultats du conseil de classe du premier (et même du deuxième) trimestre ; il y a là quatre (ou cinq) temps principaux d'évaluation qui doivent être analysés les uns par rapport aux autres et qui permettent de suivre, de comprendre et d'accompagner le trajet scolaire d'un élève.*

On ne saurait conclure sans souligner la rupture qui existe en matière d'évaluation, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, du fait des évaluateurs eux-mêmes : on est, en effet, en présence d'un concept et d'une culture de l'évaluation très différents entre l'école, avec le maître unique qui a une vision globale de l'élève, et le collège dont les enseignants n'en ont qu'une vue parcellaire. Les éléments d'appréciation sur lesquels se fondent le suivi et l'accompagnement en classe d'un enfant ne sont donc pas de même nature d'un niveau à l'autre et le collège n'a pas ou ne se donne pas, toujours, les moyens de faire les synthèses d'informations nécessaires.

### ***Recommandation n° 7***

***Le besoin de disposer au collège d'une vision moins fractionnée de l'histoire, du travail et de la progression de l'élève, suggère une réflexion sur le renforcement du rôle du professeur principal.***

## **Le cas des élèves de SEGPA**

Alors même que leur histoire scolaire antérieure prend d'autant plus d'importance pour des élèves qu'ils sont orientés en SEGPA, on constate que, dans la très grande majorité des cas, il n'y a pas de dossiers les concernant dans les collèges qui, selon l'expression d'un principal « prennent les élèves tels qu'ils sont ».

D'une phase d'étude à l'autre, le constat est, en effet, toujours le même : à de rares exceptions près, les dossiers scolaires des élèves ne sont pas transmis systématiquement par les écoles primaires et il manque, la plupart du temps, ceux des élèves dont l'école d'origine n'est pas dans le secteur de recrutement du collège. Les directeurs adjoints de SEGPA ne disposent donc, la plupart du temps, en début d'année, pas d'informations sur les résultats de leurs nouveaux élèves, et n'ont au mieux que la fiche d'orientation de la commission de circonscription du second degré (CCSD) ; l'information sur le déroulement de la scolarité antérieure, la santé, les données psychologiques, les problèmes sociaux, etc., n'est fournie aux chefs d'établissement qu'*a posteriori*, au coup par coup, en cas de nécessité, et par des sources complètement hétérogènes. On observe, à l'inverse, que des informations ne sont que rarement sollicitées auprès des commissions compétentes ou des maîtres du primaire. De telle sorte que si un élève ne se fait pas « remarquer », on ne reconstituera pas son dossier : on aboutit ainsi à disposer de plus d'informations sur les élèves « ordinaires » que sur ceux de SEGPA. De fait, et c'est ce qu'exprime de façon explicite une équipe de SEGPA rencontrée, on ne regrette pas l'absence de dossier d'information sur les élèves accueillis et on considère que, par la réalisation du projet de SEGPA, certes intégré formellement au projet d'établissement, une démarche de prise en charge des difficultés des élèves permet une adaptation des enseignements aux besoins révélés. Mais le discours tenu en l'occurrence, centré sur le bien-être de l'élève, montre que la structure a son fonctionnement propre, encore assez fermé, et que les élèves de SEGPA ne sont pas véritablement des collégiens à part entière.

### ***Recommandation n° 8***

***La constitution ou la reconstitution d'un dossier pour chaque élève de SEGPA, disponible dès l'entrée dans l'établissement, doit être une priorité pour le chef d'établissement et plus particulièrement le directeur adjoint de la SEGPA.***

## **Une question de principe : le secret professionnel et le devoir de discrétion**

Les médecins scolaires, les infirmières et les psychologues travaillent souvent avec les équipes éducatives de manière très organisée et, dans nombre de départements de l'échantillon, surtout en ZEP, on ne cherche pas à s'abriter derrière un quelconque secret professionnel pour informer.

On a pu, toutefois, observer quelques situations (peu fréquentes mais qui posent, sans aucun doute, question) dans lesquelles des cas médicaux ou des cas sociaux susceptibles d'avoir des incidences, parfois lourdes, sur la scolarité, n'étaient pas toujours correctement signalés. Or, si les médecins sont soumis au secret professionnel dans le cadre d'un diagnostic, et si les personnels sont, d'une manière générale, soumis à un «devoir de discrétion», le fait d'exercer au sein de l'éducation nationale implique aussi d'autres devoirs dont celui d'informer.

Les situations observées, même peu nombreuses, posent donc un problème de fond important : face à elles, on peut se demander, lorsque des informations sont retenues au seul nom du secret professionnel ou de l'obligation de discrétion, si l'intérêt de l'enfant (et par voie de conséquence, parfois, celui d'autres élèves) n'est pas dans une certaine mesure contrecarré par la référence à des codes de déontologie qui ne sont pas toujours cohérents entre eux, ni quelquefois bien interprétés.

### ***Recommandation n° 9***

***Sans pour autant remettre en cause des principes légitimes et indispensables, il y a cependant matière à engager une réflexion sur le concept et l'exercice du secret professionnel et du devoir de discrétion auxquels sont tenus les personnels au contact des élèves, et à rechercher des solutions adaptées à la vie scolaire.***

# **La sixième : premier cycle du collège unique**

## **L'affectation des élèves dans les classes de sixième « ordinaire »**

Tous les collèges revendiquent une démarche dans la constitution des classes ayant pour objectif essentiel l'hétérogénéité. D'une manière générale, le principe fondamental, affiché, de l'hétérogénéité des classes repose donc sur une répartition que l'on recherche équilibrée, en fonction principalement des résultats scolaires antérieurs (et de ce qu'on sait par ailleurs d'un élève), de l'âge et du sexe des enfants, des compatibilités ou des incompatibilités connues qui pourraient jouer sur l'équilibre ultérieur du groupe-classe, visant également, autant que faire se peut, à panacher les langues vivantes dans une même classe ; s'y ajoutent, selon les établissements, quelques critères propres souvent liés aux spécificités locales. On pourra toutefois s'étonner de cette affirmation d'une hétérogénéité fondée sur les résultats scolaires antérieurs des élèves, quand parallèlement l'absence relative ou la difficulté d'exploitation des dossiers scolaires est dénoncée par les chefs d'établissement.

Quoiqu'il en soit, et quels qu'en soient les responsables (principal-adjoint, CPE, avec le concours parfois de quelques professeurs et même, dans un établissement, de l'assistante sociale), la répartition des élèves dans les différentes divisions est réputée se faire, malgré leur imperfection, sur la base du contenu des dossiers scolaires disponibles, tout autant qu'à la suite de contacts avec les maîtres de l'école primaire.

Il convient de signaler que dans un des départements visités, la répartition des élèves s'appuie, en particulier, sur une fiche de liaison école-collège commune à tous les établissements, qui permet un repérage plus homogène des élèves en difficulté ou des élèves à risques.

Le discours des principaux est, par ailleurs, qu'il n'y a pas d'objectifs et d'organisation pédagogiques prédéterminés qui influeraient sur la répartition des enfants dans les classes : les objectifs et l'organisation pédagogiques s'adaptent, au contraire, à la population scolaire dans le cadre du projet d'établissement. Ce discours ne doit pas faire ignorer, toutefois, la « nostalgie » de certains enseignants pour les classes homogènes. Mais, à ces quelques exceptions près, dans l'ensemble des établissements observés, l'hétérogénéité des classes de sixième, censée assurer une répartition équilibrée et éviter le regroupement des élèves en difficulté dans une seule division, est réelle et acceptée par les enseignants.

## L'orientation et la scolarisation en SEGPA

Au-delà du constat évoqué plus haut, selon lequel le passé scolaire des élèves qui arrivent est d'une certaine manière « gommé », deux points particuliers doivent être soulignés, à propos de l'orientation en SEGPA à l'issue de l'enseignement élémentaire : l'attitude des parents par rapport à une orientation de ce type, et le problème des places disponibles ouvertes aux élèves nécessitant une prise en charge particulière.

L'attitude des familles vis à vis d'une orientation de leur enfant en SEGPA est très variable selon les cas et l'on trouve aussi bien des parents favorables, qu'hostiles, démissionnaires ou indifférents. En fait, il ressort de l'étude qu'il n'y a pas d'image très précise *a priori* de la SEGPA, et qu'elle est plus considérée par les parents comme un dispositif particulier d'apprentissage destiné aux élèves en difficulté, que comme une structure d'accueil du type SES. On a observé, toutefois, à propos de l'hostilité des familles, que leur refus d'affectation de l'élève en SEGPA et son inscription dans une sixième normale hétérogène, aboutissaient souvent à des difficultés accrues et à une affectation ultérieure en SEGPA, en classe de cinquième voire de quatrième.

Dans un domaine totalement différent, l'attention doit être appelée sur le problème des places respectivement ouvertes en SEGPA dans les collèges et dans les instituts spécialisés : les capacités parfois restreintes d'accueil de ces derniers ne sont, en effet, pas sans incidence sur l'orientation de certains élèves qui en relèveraient et font l'objet d'une affectation en SEGPA « par défaut » (qu'il convient, cependant, de ne pas confondre avec les élèves des instituts médicaux éducatifs, scolarisés en SEGPA par une convention d'intégration). Un établissement signale ainsi que cette année, deux élèves qui ont des problèmes de motricité lui ont été imposés ; un autre établissement indique que d'une année à l'autre, deux à quatre élèves qui relèveraient plus d'une intégration en institut, sont affectés en SEGPA et qu'en revanche, certains élèves dont les difficultés justifieraient l'affectation en SEGPA sont en sixième normale. Ce point a été souligné de façon constante lors des deux phases d'étude.

À propos de l'orientation et de l'affectation des élèves, on observe également des confusions dans le positionnement respectif des SEGPA et des EREA : celles-ci recrutent parfois des élèves en sixième, parce qu'elles offrent des possibilités d'internat dont ne disposent pas les SEGPA. Il y a là, également, matière à clarification.

On soulignera, enfin, que le fonctionnement des CCSD reste très hétérogène et que les critères d'orientation des élèves qu'elles adoptent laissent parfois perplexes : dans une des académies visitées, on retiendra que deux élèves en très grande difficulté n'ont pas été orientés sous le prétexte d'un quotient intellectuel supérieur aux normes en usage.

S'ajoutant à ces observations spécifiques, une remarque plus générale concernant le fonctionnement même des sections doit retenir toute l'attention : les circulaires de 1996 et de 1998 ne sont pas toujours vraiment appliquées et, contrairement à l'opinion que semblent en avoir les parents, les SEGPA restent encore bien souvent des SES ou des dispositifs à la marge. Rarement, donc, les professeurs de collège interviennent en SEGPA et les professeurs de SEGPA sont peu souvent engagés dans des actions de soutien auprès des élèves de collège. Les textes relatifs aux SEGPA ne sont donc pas encore appliqués partout, non seulement en

raison des réticences que peut exprimer le collège à intégrer les élèves en grande difficulté, mais aussi en raison de la volonté qu'éprouvent des équipes de SEGPA à préserver une structure fermée, protégée et protectrice.

Ainsi, la SEGPA, dans son esprit comme dans ses pratiques, tend-elle à reproduire un modèle couramment rencontré : orientation sur des critères approximatifs, absence de prise en compte du passé et des résultats des élèves, volonté d'agir en direction des jeunes sur un mode exclusif et « omnipotent ».

Quelques SEGPA se signalent néanmoins par l'« optimisme », l'intérêt et la volonté de leur responsable. Ainsi, dans un établissement, l'équipe pédagogique refuse que la SEGPA soit considérée comme un lieu de relégation pour les élèves gênant le collège : elle accueille les élèves en difficulté, repérés en cours de scolarité comme ayant des difficultés d'apprentissage (pas de comportement) et n'ayant pas la capacité de suivre, même avec un soutien, l'enseignement classique. À propos de l'orientation, le principal et le responsable de la section soulignent que pour intégrer en SEGPA des élèves de 6<sup>ème</sup> normale en cours de scolarité, l'accord des parents est indispensable, mais qu'il semble plus facile de convaincre les élèves que les familles. Certains parents, toutefois, qui ont « expérimenté » la SEGPA avec un premier enfant la demandent souvent pour un autre, lorsqu'il est en difficulté ; ce qui rejoint une attitude signalée dans un autre collège, dans lequel le chef d'établissement parle du regard positif des parents et d'une « perception beaucoup plus nuancée de la part des élèves ». Il n'est donc certainement pas faux de dire que l'image de la SEGPA reste très variable d'un endroit à l'autre et qu'elle est souvent floue. Dans un autre établissement qui s'est signalé par la conception qu'ont de la fonction remédiateur de la SEGPA le principal et le directeur, la section accueille, conformément à la circulaire de 1996, « des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes », mais elle le fait dans une démarche dynamique qui recourt notamment au partenariat extérieur avec SSES, PJJ, intervenant en FLE, biculturalisation SEGPA-EREA, etc.. Elle joue donc un rôle de plateau technique pluridisciplinaire et pluriprofessionnel qui permet de recenser les besoins des élèves, de les remotiver, de les aider à poursuivre leur apprentissage scolaire et éducatif, de faire éclore leur projet personnel et de les orienter ou de les réorienter. On y constate, toutefois, peu de communication entre enseignants des deux structures, mais quelques services mixtes.

### ***Recommandation n° 10***

***La nécessaire réflexion sur le rôle, le fonctionnement et le devenir des SEGPA doit impérativement s'inscrire dans la non moins nécessaire réflexion à conduire sur l'évolution des EREA notamment, et plus largement sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.***

***Ce travail largement amorcé dans les établissements où il répond au souci quotidien d'adapter le fonctionnement aux exigences spécifiques des élèves accueillis, doit être un des volets forts de la réflexion sur le rôle du collège menée au niveau national et de la réflexion sur la diversification de l'offre de formation menée aux niveaux académique et régional.***

# Un collège unique qui montre ses limites

## Les dispositifs d'aide et la recherche de solutions intermédiaires

L'étude menée sur le terrain et les entretiens auxquels elle a donné lieu avec les équipes de direction, comme avec les équipes enseignantes, a mis en lumière une position largement partagée sur le collège unique : il n'est plus, dans la forme et l'organisation qui sont les siennes aujourd'hui, la solution qui peut donner à tous les mêmes chances et répondre totalement aux difficultés actuelles des élèves, eu égard à la forte hétérogénéité de la population scolaire (hétérogénéité induite par la présence d'un nombre non négligeable d'élèves dont les difficultés d'apprentissage, on l'a déjà souligné, s'étaient déjà manifestées avant l'entrée au collège). Le collège unique n'est, certes, pas récusé, mais il montre dans sa forme actuelle ses limites par rapport aux difficultés auxquelles il est confronté (sociales ou comportementales, par exemple). De l'avis même de la majorité, il ne peut cependant, même s'il lui appartient de valoriser « l'intelligence de la main », trouver d'alternative simplement dans la voie professionnelle.

L'étude a par ailleurs montré que, conscients de la nécessité d'aménager les parcours et de multiplier les itinéraires offerts aux collégiens pour qu'ils atteignent les objectifs de fin d'étude au collège et acquièrent les compétences que tout élève doit normalement maîtriser en quittant le collège, les établissements sont, peu ou prou, de plus en plus en recherche d'organisations renouvelées des enseignements (dans un établissement, on parle de « collège à enseignement différencié »). La souplesse offerte en classe de sixième est de plus en plus largement utilisée. Le dédoublement, les groupes de niveau, les heures de soutien semblent progressivement abandonnés au profit de dispositifs plus souples et plus individualisés. Les apprentissages et la réussite scolaire reviennent au cœur des projets d'établissement. On trouve donc, de plus en plus nombreuses, des initiatives intéressantes : dans un collège, par exemple, on pratique depuis deux ans des programmes personnalisés d'aide et de progrès, formule préconisée par la circulaire de rentrée 2003 dès l'enseignement primaire ; ailleurs, on met en place des contrats de réussite individuels ; dans un autre collège, on met en place, officieusement, d'une section sport-études (activités de pleine nature) dont le professeur d'EPS est professeur principal d'une classe de sixième dont les élèves, particulièrement les élèves en difficulté se trouvent remobilisés par les activités qui leur sont proposées.

Mais, malgré leur diversité, les actions conduites pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité des élèves de sixième et assurer le traitement des difficultés, ne sont pas partout innovantes et se limitent encore, dans nombre d'établissements, à utiliser les moyens et les dispositifs proposés par le ministère pour engager des actions de remédiation (heures de soutien, de remise à niveau, de tutorat, d'aide aux devoirs, etc.). Les collèges ne font pas toujours, par ailleurs, lorsqu'ils recourent à des solutions de ce type, la distinction entre élèves en difficulté et élèves « difficiles » ou en situation de « décrochage ».

Il faut donc donner aux établissements, en fonction des réalités qu'ils ont à affronter et des problèmes spécifiques qu'ils ont à résoudre, la souplesse nécessaire pour « inventer » des dispositifs à la carte, pour « travailler dans l'interstitiel », et répondre à l'exigence de pluralité des modes et des objets d'apprentissage. Il convient d'ajouter que la souplesse (que peuvent donner des moyens supplémentaires ou simplement une réorganisation des moyens disponibles) ne suffit pas : les établissements sont aussi, souvent, demandeurs d'avis, d'aide et

de soutien, notamment de la part des corps d'inspection territoriaux dont ils attendent qu'ils exercent en ce domaine, une fonction conseil. Il est indispensable, également, de veiller à ce que cette souplesse laissée aux établissements réponde à des besoins identifiés à un moment donné, et n'aboutisse pas à installer localement des dispositifs plus ou moins permanents, isolant des élèves en difficulté sans leur assurer une réintégration ultérieure dans un parcours normal. Il est indispensable, enfin, de s'assurer que le travail en équipe des enseignants respecte, quelles que soient les solutions adoptées, une certaine harmonisation des exigences et des méthodes.

### ***Recommandation n° 11***

***La plus grande attention doit être portée par les corps d'inspection territoriaux, aux initiatives prises par les établissements qui, face à l'hétérogénéité du public scolaire et de ses capacités d'apprentissage, éprouvent le besoin, mais manifestent aussi la volonté (doublée souvent d'une grande capacité d'imagination) d'inventer des solutions intermédiaires adaptées à chaque situation spécifique.***

On ajoutera, pour conclure sur ce thème, que l'« acharnement pédagogique » n'est pas forcément la meilleure solution, comme le fait observer un enseignant en charge d'élèves en difficulté : le traitement des difficultés au collège doit aussi s'inscrire dans le long terme et dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Mais, comme l'a montré le premier chapitre, les difficultés scolaires, en tant que telles, ne sont souvent que la résultante d'autres difficultés de nature différente, et la corrélation des difficultés d'apprentissage proprement dites avec des difficultés d'une autre nature, est réelle pour de nombreux élèves. De fait, le vrai problème ne se situe pas exclusivement dans la gestion de la difficulté scolaire, mais dans celle de la « pathologie sociale » qu'expriment certains élèves qui vivent dans des situations personnelles insupportables et pour lesquels le « scolaire » n'a aucun sens. Et lorsque ces difficultés (ce que l'on observe souvent aujourd'hui) sont plus liées à la personnalité propre de l'élève ou à son environnement qu'à ses capacités d'apprentissage, on sort du champ de compétences professionnelles des seuls chefs d'établissement et des équipes enseignantes. La remédiation doit alors s'inscrire dans une démarche propre à lever les hypothèques « périphériques », plus que dans une démarche de remédiation pédagogique *stricto sensu*. D'où un handicap auquel sont parfois confrontés les équipes de direction et les équipes pédagogiques, et qu'elles n'ont pas toujours les moyens de surmonter.

### ***Recommandation n° 12***

***La remédiation n'est pas toujours nécessairement de nature pédagogique ; elle réussirait souvent mieux, si elle était élargie et transversale, pédagogique mais aussi sociale, médicale, etc., et si elle était engagée en complémentarité avec d'autres partenaires et associait enseignants, éducateurs et personnels de santé et sociaux .***

En définitive se pose, en fait, une question majeure : les élèves désignés « en difficulté » le sont-ils vraiment ? Ces élèves de onze ans, qui arrivent tous en même temps en classe de sixième, sont-ils tous semblables ? Dans cet ensemble (une classe d'âge égale environ 700 000 élèves) n'est-il pas normal et n'est-il pas acceptable que la diversité existe et qu'un certain nombre d'élèves présente des particularités diverses qu'il est abusif de stigmatiser sous le vocable de « difficultés » ou pire d'« illettrisme » ? Ce marquage négatif, et surtout disqualifiant, fausse d'emblée le regard et, donc le mode d'accompagnement des élèves qui demandent, dans le système actuel, une attention particulière de la part des enseignants. Il faudrait parvenir à gommer ce qui est une forme de catégorisation, pour introduire la définition d'une démarche pédagogique obligée à l'égard de tous les élèves, et commencer par abandonner les termes de « remédiation », de « soutien » « d'aide » qui se réfèrent à un modèle d'apprentissage et, partant, à une démarche d'assistance thérapeutique, pour engager des actions relevant d'un parcours individualisé.

## **La place et le rôle des SEGPA**

Quelles que soient les solutions intermédiaires qui pourront être mises en œuvre et développées, les SEGPA n'en devront pas moins, pour un grand nombre d'entre elles, évoluer. On a déjà souligné le fait que les textes réglementaires les concernant ne sont pas vraiment partout appliqués ; en fait, dans beaucoup de sections, on « garde » les élèves dans le système scolaire et on reste souvent sur le modèle des SES. Dans la majorité des cas, il n'y a donc pas de projet pédagogique et professionnel de SEGPA et il n'y a pas de suivi des élèves à leur sortie de la section.

L'esprit d'invention, en définitive, est plus dans les dispositifs ou les démarches « intermédiaires » que dans les SEGPA et la solution institutionnelle apparaît comme la moins imaginative.

## **Des enseignants en difficulté ?**

Il est sans doute difficile d'en apprécier le nombre réel et le degré de difficulté rencontrée, mais dans beaucoup d'enseignants se déclarent eux-mêmes «en difficulté », face aux élèves dits aussi «en difficulté ». Certains d'entre eux parlent même de « malaise ».

Pour certains de ces enseignants, l'origine de la difficulté scolaire n'est pas toujours perceptible et ils se trouvent démunis pour la traiter ; mais ils se disent, aussi, démunis parce qu'ils « n'ont pas le temps de s'asseoir et d'essayer de comprendre l'élève ». D'autres disent, par ailleurs, que les élèves écoutent mais n'entendent pas, qu'ils « n'impriment pas » et qu'il faut donc prendre le temps de se faire entendre. Ils expriment parallèlement une forte demande de formation sur le traitement des élèves en difficulté.

Cette difficulté des enseignants ne se retrouve, heureusement, pas partout et on remarquera que c'est souvent là où il y a des équipes jeunes (y a-t-il une relation de cause à effet ?) encore motivées et en recherche de solutions, que l'on rencontre le moins de professeurs qui se déclarent en difficulté

## **La formation en matière de repérage et de traitement des difficultés scolaires**

Pour affronter les situations de difficulté scolaire, il faut être formé : la formation, ou plus exactement l'absence de formation dans ce domaine, est la cause la plus fréquemment invoquée par les personnels.

- En référence à leur formation initiale, certains enseignants regrettent de ne pas avoir de connaissances en matière, en particulier, de psychologie de l'adolescent ou de gestion de groupes. La prise en compte de la difficulté scolaire dans le cadre des formations disciplinaires est, en outre, très hétérogène. Elle dépend manifestement, souvent, soit du lieu de stage, soit du (ou des) formateur(s), mais rarement du plan de formation élaboré par l'IUFM.

- En formation continue, le tableau est encore plus contrasté. Les plans académiques de formation répondent de façon également très hétérogène à cette question, d'une académie à l'autre. Il convient, par ailleurs, de remarquer à ce sujet que le développement d'actions à la demande des établissements ou des réseaux d'établissements, semble le plus adapté à ces questions spécifiques.

On doit donc rappeler, à cet égard, l'enquête réalisée par la commission en 1999, sur l'approche du problème des élèves en difficulté dans les programmes de formation des IUFM, dont, malheureusement, les résultats semblent encore largement d'actualité. On reprendra, plus particulièrement, deux des préconisations formulées alors :

***Recommandation n° 13***

***Il serait utile que les IUFM abordent la problématique des élèves en difficulté dans le cadre de modules de formation obligatoires et ne la réduisent pas, comme c'est le cas dans un certain nombre de programmes, à un sujet de module en option (inévitablement court) ou à un thème de conférence pédagogique.***

***Recommandation n° 14***

***La formation dispensée aux professeurs stagiaires, doit leur donner des outils de repérage et d'analyse des difficultés des élèves, autant que des outils de remédiation.***

Les observations qui précèdent s'appliquent essentiellement aux professeurs des classes « normales » de sixième. Le malaise perceptible en collège ne transparaît pas, en effet, en SEGPA où les enseignants travaillent souvent dans l'interdisciplinarité et s'adressent (selon la formule employée par l'un d'eux) à des enfants qu'ils tentent d'amener à l'autonomie dans une démarche globale associant parfois de nombreux partenaires, plus qu'à des élèves en difficulté ou en très grande difficulté, tels qu'on essaie de les prendre en charge en classe ordinaire de sixième. L'origine professionnelle et la formation de ces enseignants sont certainement des facteurs déterminants dans leur manière d'appréhender les difficultés des élèves qui leur sont confiés.

## **L'exercice d'une fonction conseil par les corps d'inspection territoriaux**

Dans plusieurs établissements, à défaut de se déclarer en difficulté, des enseignants revendiquent, à tous le moins, un soutien en particulier de la part des corps d'inspection territoriaux. Mais ils soulignent souvent, parallèlement, que les inspecteurs ne remplissent pas, ou que peu, de fonction conseil dans le domaine des élèves en difficulté, alors que leur conseil serait souvent sollicité.

On ne peut donc que rappeler de nouveau ici, en conclusion, l'exigence d'une attention plus grande et d'une présence plus régulière des corps d'inspection territoriaux dans les établissements, pour aider les équipes éducatives dans la prise en charge des élèves en difficulté.

# **Annexes**

## Élèves en difficulté, élèves à risques à l'entrée au collège

Analyse des critères de répartition en 6<sup>ème</sup> et d'orientation en SEGPA

### 1 - Répartition des élèves en classe de 6<sup>ème</sup>

Nombre total d'élèves admis en classe de 6<sup>ème</sup> :

1.1 – Est-ce que la répartition des élèves se fait en fonction d'objectifs et d'une organisation pédagogiques prédéterminés ?  
Lesquels ?

1.2 – Quels sont les critères de répartition des élèves en classe de 6<sup>ème</sup> ?

La répartition se fait-elle notamment :

- sur la base de la liste alphabétique,
- compte tenu du lieu de résidence de l'élève,
- en fonction de l'âge,
- sur la base des résultats scolaires (à partir de la consultation des dossiers des élèves),
- sur la base de bilans de compétences établis à la fin du cycle III,
- en fonction de la langue choisie (effectifs de chaque section),
- sur d'autres critères ?

1.3 – Comment, et avec qui, sont constituées les classes ?

1.4 – Combien d'élèves sont estimés être en difficulté, à la rentrée scolaire ?

### 2 - Orientation en SEGPA

*(on s'attachera en particulier à voir si le texte de 96 est respecté)*

2.1 – Quelle philosophie a-t-on

- du rôle de la SEGPA,
- de l'orientation en SEGPA ?

2.2 – Comment sont pris en compte les résultats scolaires des élèves et, notamment :

- qu'entend-on par résultats scolaires,
- à partir de quels types de données les résultats sont-ils appréciés (compétences atteintes en cycle II, en cycle III, données psychologiques, problèmes médicaux, environnement social, difficultés repérées, etc.) ?

2.3 - le directeur-adjoint possède-t-il :

- les dossiers des élèves,
- la feuille d'orientation de la commission de circonscription du second degré ?

## Élèves en difficulté, élèves à risques à l'entrée au collège

### Fiche individuelle

#### Collège :

- Classe :** - (n° division)  
- nombre d'élèves  
- langue(s) vivante(s)  
(entourer la langue pratiquée par l'élève)

#### Élève :

- sexe
- âge à l'entrée en 6<sup>ème</sup> et trimestre de naissance
  
- identifié en début d'année comme étant : en difficulté / à risques
- sur quelles bases (notamment observations des professeurs et évaluation 6<sup>ème</sup>)
- l'est-il toujours ?
  
- révélé à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre comme étant : en difficulté / à risques
- quels indicateurs ou quels outils d'analyse adoptés pour identifier le(s) type(s) de difficulté observé(s) ?

#### ***Enseignement pré-élémentaire et élémentaire***

- est-il allé à l'école maternelle ?
- si oui . à quel âge ?  
. où ?
- a-t-il été maintenu en grande section de maternelle ?
  
- a-t-il redoublé une année en primaire ?
- si oui à quel niveau de cycle ?
- où a-t-il été scolarisé ?
  
- a-t-il fait l'objet d'un signalement au RASED ?
- si oui . à quel moment de sa scolarité ?  
. pour quelle indication ?
  
- a-t-il été suivi par un service extérieur ?
- si oui, pour quelle indication ?
  
- sait-on (ou peut-on obtenir de l'école) ce qui a été fait au cours de la scolarité de l'élève pour traiter manière spécifique, les éventuelles difficultés repérées ?

#### ***Environnement***

- origine socio-professionnelle des parents
  
- situation familiale
  
- domicile

#### ***Informations complémentaires***

Date de rédaction de la fiche :