



# DIFFICULTE SCOLAIRE : UNE QUESTION PROFESSIONNELLE

Qu'est ce que la  
difficulté scolaire  
« ordinaire » ?  
Comment la repérer ?  
Comment y remédier ?  
Quel rôle joue la relation  
élèves/enseignants ?  
Un dossier sensible qui  
explore quelques pistes .

Dossier réalisé par  
Michelle Frémont,  
Philippe Hermant,  
Daniel Labaquère,  
Jacques Mucchielli.

**T**out le monde en parle, tout le monde l'a vue, mais sa définition reste cependant complexe : qu'est-ce que la difficulté scolaire « ordinaire », cette difficulté que l'enseignant repère chez un élève qui n'a a priori aucun handicap physique, sensoriel ou mental trop lourd pour autoriser une scolarité classique? Comment la repère-t-on, quelles sont ses frontières, comment peut-on y remédier ? Autant de questions qui interrogent la professionnalité enseignante et auxquelles *Fenêtres sur cours*, en ouvrant ce dossier, n'ambitionne pas de donner une réponse exhaustive, mais plutôt quelques pistes à partir de travaux récents. Nous avons choisi de les aborder autour de quelques mots clés : motivation, représentations, notation, pédagogie différenciée...

*"Personne n'est en difficulté tout seul, ça n'existe pas. On ne peut pas isoler l'élève par rapport à des difficultés dont il serait détenteur".* Martine Lani-Bayle, professeure de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, travaille depuis des années sur l'épineux sujet de la difficulté scolaire. Elle pose le problème sans ambages. La difficulté scolaire « ordinaire » n'est pas une propriété intrinsèque de l'élève, mais le fruit d'un rapport entre lui, l'enseignant, la classe, l'école, la société même dans son ensemble. En poussant un peu le trait, on peut aller jusqu'à dire que la question n'est pas d'identifier un élève en difficulté, mais d'identifier un problème dans la difficile machine professionnelle qu'est l'école. Que ce problème se porte

sur un individu particulier n'enlève rien à l'approche professionnelle. Elle ne fait que la rendre plus humaine.

Tous les enseignants le savent : faire porter la responsabilité sur le seul élève est non seulement injuste, mais contreproductif. Cette stigmatisation peut produire des classifications comme le fameux « *tu n'arriveras jamais à rien* », et ne fait qu'enfoncer l'élève dans l'échec. Elle est en quelque sorte une manière de se débarrasser du problème. Dans ce cadre, la relation enseignant/enfant n'est pas neutre : les témoignages abondent (voir pages 14-15) comme celui d'Oriane qui savait lire en CP, mais avait oublié en CE1. Il s'est forcément passé quelque chose qui interroge l'équipe éducative.

**S'attacher à analyser comment un élève particulier apprend, amène forcément des changements dans l'organisation de la classe.**

Les facteurs de difficulté sont multiples. L'école doit aussi tenir compte des conditions de vie fragilisées pour un certain nombre d'enfants, que ce soit sur le plan familial, social (chômage, précarité) ou culturel. Elle se doit d'offrir un cadre sécurisé et rassurant sans lequel les enfants risquent de se mettre en échec. C'est ici que le métier est interrogé : non seulement en gardant une nécessaire souplesse sur les « normes » de réussite que toute société produit, mais encore en posant le problème non pas comme celui d'une personnalité (même si c'est ainsi qu'il s'exprime) mais comme un défi posé aux professionnels. Ceux-ci ont de plus en plus d'arguments pour y répondre. Ils sont parfois à double tranchant (voir page 16) : se



voulant correcteurs, ils s'avèrent pénalisants, comme par exemple le redoublement.

S'attacher à analyser comment un élève particulier apprend, amène forcément des changements dans l'organisation de la classe : travail en groupe, mise en place de tutorat, élaboration de projets... (voir page 14) Les recherches et les témoignages montrent que les élèves s'engagent plus facilement dans les apprentissages, même s'ils sont en difficulté, lorsqu'ils donnent du sens aux activités et qu'ils mettent des mots sur leurs apprentissages.

Le dispositif de programme personnalisé de Réussite Educative (PPRE), seule réponse du ministère pour la difficulté scolaire, insiste plus sur l'engagement réciproque de l'école d'un côté, et de l'enfant représenté par ses parents, de l'autre. La primauté donnée à la sommation de réussite présente, comme on l'a vu plus haut, des risques de contre-productivité. Tous les moyens pour accompagner les élèves en difficulté ne sont déjà pas à la hauteur : les réseaux d'aides, quand ils existent, sont souvent incomplets, les maîtres supplémentaires, en ZEP et en CP

doivent être en mesure de poursuivre leurs missions initiales.

Enfin, la formation continue reste le talon d'Achille du système éducatif. Porter une attention prioritaire à la difficulté scolaire demande un effort sans précédent de développement de la formation des personnels : analyser les difficultés d'apprentissage parti-

culières de chaque enfant, adapter ses pratiques, nécessitent que soient mis à disposition des équipes pédagogiques, de nouveaux outils, de nouvelles connaissances. Et la formation initiale commence à peine à se saisir de cette question éminemment professionnelle !

## LE TRAVAIL EN ÉQUIPE, INCONTOURNABLE !

La collégialité est un atout et une spécificité de l'école primaire. Des échanges d'informations à l'élaboration du projet d'école, de l'organisation des événements de l'année scolaire à la gestion des situations difficiles, les enseignants, ensemble, sont amenés à « faire tourner l'école ». La question de la difficulté scolaire ne peut plus aujourd'hui être portée par le seul enseignant de la classe. Le travail en équipe que revendiquent les enseignants, c'est aussi cela : avoir une approche collective de la difficulté scolaire d'un enfant, pouvoir en parler, faire varier son regard et ses analyses, explorer des pistes validées à plusieurs, pouvoir faire le point. Les enseignants ne s'y trompent pas : toujours demandeurs de réunions de concertation, et aussi avec le réseau d'aides, ils analysent déjà collectivement les résultats des évaluations CE2 et travaillent par cycle. Comme le disent les enseignants de l'école les Homérides à Limoges : « On dit souvent qu'il nous faudrait deux après-midi pour pouvoir réfléchir et travailler ensemble ».



## UN TRAVAIL NECESSAIREMENT COLLECTIF

Analyser les difficultés particulières d'un élève, connaître les pistes et les situations de remédiation, voici ce que la formation ne peut plus ignorer

**A**pporter des réponses, aider l'élève en difficulté voilà une tâche difficile qui incombe à l'enseignant. La première étape, pour lui, consiste en l'élaboration d'un bilan. Evaluations et observations permettent de déterminer les difficultés et de mettre en place, au sein de la classe le plus souvent, des activités et des situations de remédiation : le travail différencié, en petit groupe ou le tutorat.

A ce travail d'analyse, l'enseignant, en lien avec l'équipe pédagogique, devrait pouvoir associer l'élève, les parents et le réseau d'aide.

Associer l'élève, par le dialogue, pour voir à la fois s'il est conscient de ses difficultés, mais aussi pour lui montrer qu'il sait, qu'il est capable de... Associer les parents, en les informant rapidement des difficultés rencontrées par l'élève et des différentes remédiations mises en place. Enfin, les maîtres du réseau d'aide pour peaufiner l'analyse des besoins et pour élaborer des stratégies d'aide. Il est possible, à ce niveau, de solliciter une intervention des enseignants du RASED.

En cas de difficultés importantes, c'est l'équipe éducative qui aura la charge de formaliser l'ensemble des bilans, des analyses et des propositions de remédiation ou d'accompagnement dans un PPRE. Régulièrement, à charge de l'équipe



d'échanger les informations, d'évaluer les progrès et de redéfinir de nouveaux objectifs.

Il s'agit de permettre l'acquisition des capacités méthodologiques (organiser son travail) et les savoir-faire (mémoriser, améliorer un brouillon, utiliser des informations indispensables à la construction des apprentissages). Mais également d'offrir la possibilité de revenir sur les notions non maîtrisées par l'utilisation de démarches différentes -ateliers de raisonnement logique, entraînement à la mémorisation...

## "LES MAUVAIS"

Comment les enfants réagissent-ils à la difficulté ? Nous avons recueilli leurs témoignages et rencontré les enseignants dans les écoles Nouvelle Ville (Lorient) et Les Homérides (Limoges).

**Pas nuls.** Ne pas avoir de copain et avoir des difficultés sont vécus comme synonymes. « *Tout va ensemble en classe, tu t'occupes mais en même temps tu as de bons copains.* ». La non réussite entame aussi l'image de soi : « *J'ai un peu envie de pleurer quand les efforts ne marchent pas.* ». Et la culpabilisation n'est pas loin : « *Si tu n'as pas révisé, c'est de ta faute* » ou encore « *Quand tu redoubles, c'est que tu n'es pas bon.* ». La comparaison et la compétition amènent les élèves à se sous-estimer, se sentir incompetents... quand leur vécu social et familial ne les convainc pas d'un certain déterminisme.

Corinne décrit ces jeunes qui perdent confiance : « *Ils se dégradent, se referment, ont des attitudes d'évitement comme le fait d'écrire tout petit... ou quand un élève passe une*

### MALENTENDUS...

De nombreux élèves ne peuvent d'emblée accéder aux modes de relations et d'échanges, aux codes spécifiques de l'école. Leur environnement éducatif, social, culturel ne les y a pas préparés. Que ce soit au niveau du langage – les questions de vocabulaire mais aussi de fonctionnalité- ou des références culturelles sous-jacentes, il revient très souvent aux enseignants de démêler les fils des « *malentendus* »\* et d'expliquer à tous les niveaux le sens des activités d'apprentissage, les attentes de l'institution, les présupposés qui permettent de répondre aux consignes... Prendre en compte la diversité, et sa richesse, est un objectif de l'école.

\*Voir les travaux de l'équipe Escol [www.escol.univ-paris8.fr](http://www.escol.univ-paris8.fr)

# ISES NOTES, QUAND ON TRAVAILLE MAL", ET APRES ?

bonne partie de son temps à bricoler ou à ne rien faire ». La relation à l'enseignant devient alors primordiale : chez les élèves en difficulté la dimension affectivo-relationnelle est privilégiée.

**Motivés, motivés.** « Mal au ventre...à la tête...boule dans la gorge », difficile de se motiver. Le pire pour Corinne c'est « le manque d'appétit » d'un élève : « certains ne savent pas au début CP pourquoi ils sont là, ils ne s'impliquent pas et d'autres sont très demandeurs ». Pourtant des pratiques fondées sur les progrès, les réussites, aident les élèves à s'investir.

« Des fois on oublie ce qu'on a dans la tête, ou la fiche est trop dure » : un élève réussira mieux s'il sait qu'il a les capacités pour répondre et si l'activité d'apprentissage est adaptée <sup>(1)</sup>. Sinon il aura peur de l'échec, sera dans l'évitement ou le désintérêt : « on veut pas faire, on fait n'importe quoi ... ». Si la tâche est trop facile, « des fois on s'ennuie ». Les activités doivent présenter un défi qui va nécessairement exiger des efforts. « Si ça se trouve il y en a qui n'aiment pas l'école et ils ne font pas les efforts ».

Mais ces efforts doivent avoir un sens et la réalisation de projets culturels peut y contribuer avec des élèves issus de milieux défavorisés. Pour Roland, « un enfant qui ne semble pas motivé entrera plus facilement dans les apprentissages si on trouve des thèmes qui l'accrochent », ce que confirme un élève : « Tu apprends des choses, tu rencontres des personnes que tu ne connaissais pas avant, tu découvres ».

(1) La motivation scolaire, Revue française de pédagogie, avril-mai-juin 2006

**Tout seuls ensemble.** Les disparités de développement, d'acquis ou socio-culturelles sont importantes : « c'est comme une classe à multi-niveaux ». La nécessité de faire appel à une pédagogie différenciée se heurte à une construction progressive de l'autonomie. Effectifs chargés, comportements difficiles à réguler contrarient souvent cette organisation...

Les élèves apprennent aussi à faire seuls : « je réfléchis encore » dit l'un, mais « pas tout le



temps, la maîtresse nous aide ». Les difficultés? « ça peut t'arriver, mais ça s'arrange tout seul », mais « des fois ça ne s'arrange pas ». « Difficile d'expliquer au maître ce qu'on ne comprend pas » et pour le maître, difficile de comprendre toujours ce qui ne va pas. Quant aux petits, « souvent ils ne se rendent pas compte de leurs difficultés ou n'arrivent pas à l'exprimer ». C'est pourquoi l'autonomie doit se construire collectivement : les copains savent parfois mieux reformuler, celui qui a compris va expliquer à un autre et ainsi de suite... d'où l'importance du tutorat : « ça s'apprend, il ne faut pas faire à la place de l'autre ».

**Représentations.** Apprendre ne va pas de soi, sauf qu'on ne le dit pas assez. Certains ont peur de se tromper : « Je ne veux pas apprendre à lire parce que je ne sais pas ». Céline a beau expliquer que les tortues sont plus appliquées que les lièvres, les élèves trouvent « fatigant, quand on est toujours en train de rattraper... ».

**il y a tous ceux qui passent dans les mailles parce qu'on ne saura pas déceler leur problème.**

L'activité se résume à la tâche collective: ainsi les élèves de Céline ont du mal à prendre au sérieux les exercices individualisés de leur cahier d'autonomie. Pourtant, plus un élève considère une activité comme importante, plus il s'y engage sur le plan des apprentissages<sup>(2)</sup>.

Pour certains, travailler c'est d'abord produire de l'écrit. Difficile de faire comprendre qu'on est en train d'apprendre quand on réfléchit ensemble... mais aussi quand on fait des erreurs! Les parents sont inquiets et leurs exigences de résultats sont très fortes. « Il faut gérer ce stress, généré par des attentes disproportionnées », constate Corinne. « Si on ne réussit pas on sera dans la rue », prédit déjà cet élève de CM1...

(1) La motivation scolaire, Revue française de pédagogie, avril-mai-juin 2006

(2) Les difficultés d'apprentissage à l'école Ministère de l'Éducation Québec.

## ORIANE LIT AU CP, NE LIT PLUS AU CE1

« On ne sait pas ce qu'on va faire de toi! ». Oriane, 22 ans étudiante, lisait au CP et puis au CE1 ce fut un engrenage jusqu'à la journée en « classe de perf ». « J'ai pris l'institutrice en grippe, le premier jour, quand elle m'a appelée par le nom de la ville - de mauvaise réputation - d'où je venais et pas par mon prénom comme les autres ». Après, c'est monté des deux côtés. « Je lui en ai fait voir! Je ne voulais pas apprendre d'elle ». Le départ de son père, le déménagement... Oriane avait seulement le sentiment d'être en « stand by ». « Mais tu finis par croire que tu es débile ». Retour à la normale avec l'arrivée d'un remplaçant : « je l'adorais! ». Et puis les mots de la psychologue scolaire : « tu as des capacités, tu vas y arriver, tu arrêtes ce jeu-là » : qu'un adulte autre que ses proches- lui fasse confiance a été comme un électrochoc.



## DES OUTILS À DOUBLE TRANCHANT

Les recherches se penchent sur certains principes traditionnels de l'école. Sont interrogés le statut de l'erreur, la notation, le redoublement...

### EFFET PYGMALION

Le sculpteur Pygmalion réalisa une statue si belle qu'il obtint des dieux qu'elle soit faite femme. Rosenthal et Jakobson ont ainsi désigné au hasard cinq élèves à des enseignants en leur disant qu'ils pouvaient réaliser des progrès impressionnants. Et cela s'est réalisé. L'objectif était de montrer que les attentes des enseignants quant à la réussite de tel ou tel élève induisent de leur part des comportements inconscients favorables qui agissent positivement sur l'élève.

### « LA CONSTANTE MACABRE »

Un tiers de « mauvais », un tiers de « moyens », un tiers de « bons », même si les objectifs sont globalement atteints par la majorité des élèves! Ce phénomène, la « constante macabre » d'André Antibi, professeur d'université à Toulouse, se manifeste à tous les étages du système éducatif. Une solution ? « *L'évaluation par contrat de confiance* », un méthode adoptée avec succès par plusieurs équipes dans laquelle l'élève est informé du contenu de l'exercice et s'y prépare.

### LES FILLES ET LES GARÇONS...

Les comportements inconscients sont aussi à l'oeuvre dans l'enceinte de la classe. Nicole Mosconi, professeur à l'université Paris X, a montré que les enseignants ont des attitudes et des attentes différentes envers les filles. Les explications des réussites et des échecs sont imprégnées par les stéréotypes... auxquels les filles se conforment en modérant leurs ambitions.



« On bricole, on jongle, on pose des sparadraps... on cherche ensemble, par cycle. »

**D**epuis quelques années, les rapports et analyses de l'institution prennent en compte un certain nombre de résultats de recherches, françaises ou internationales : rapport sur les acquis de élèves de l'inspection générale et dossier de la DEP sur le redoublement en 2005, prise en compte par le ministère des questions de mixité et de notation... Un élève en difficulté est-il celui qui fait plus d'erreurs que les autres?

Le statut de l'erreur dans l'apprentissage a évolué : « *indice pour comprendre le processus d'apprentissage, témoin pour repérer les difficultés des élèves* », selon Jean-Pierre Astolfi, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen, pour qui « *mettre l'erreur au centre des apprentissages questionne le sens des activités scolaires* ». Aux antipodes de la punition ou de « *la théorie des épinards* » : Si tu ne les aimes pas, reprends donc une assiette supplémentaire...

En mettant au premier plan la fonction d'aide à l'apprentissage, de nouvelles perspectives s'ouvrent pour l'évaluation, faisant d'abord ressor-

tir les points forts et les réussites de l'élève.

La comparaison, la compétition, on le sait aujourd'hui, ne profitent qu'aux meilleurs. Pour André Antibi, « *en raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, les pratiques d'évaluation apparaissent souvent comme un couperet destiné à sanctionner* ». Le système français de notation n'est pas apte à favoriser la réussite de tous les élèves et l'on commence tout juste à se pencher sur les questions d'image et d'estime de soi, de confiance en soi et de sentiment de compétence.

« *La France championne du monde du redoublement* », titre le rapport annuel 2006 de l'OCDE. Bien sûr, il faut tenir compte des différences entre les systèmes éducatifs et les moyens de soutien mis en oeuvre, mais la plupart des pays en tête des évaluations internationales ont banni le redoublement. Aujourd'hui celui-ci est jugé « *peu équitable et inefficace du point de vue du progrès individuel des élèves* ». De plus, il affecte négativement la motivation, le sentiment de performance, les comportements d'apprentissage et il stigmatise les élèves.

# “LES ENFANTS SE CONFORMENT AUX STIGMATISATIONS”

**Professeure des universités en Sciences de l'éducation à Nantes, Martine Lani-Bayle étudie l'histoire du rapport au savoir et plus particulièrement les rapports entre les « savoirs de vie » et les « savoirs académiques ».**

## *Est-ce juste de parler d'élèves en difficultés ?*

Il y a déjà là une interprétation, un jugement et une focalisation sur l'élève. Or, personne n'est jamais en difficulté tout seul. On ne peut pas isoler l'élève par rapport à des difficultés dont il serait seul détenteur. Sinon, on aboutit à des stigmatisations auxquelles les enfants vont se conformer : à ce moment-là, ils seront réellement en difficulté. C'est pourquoi le repérage, le fichage posent problème. Quand un adulte signifie à un enfant « *tu n'y arriveras pas* », il n'y arrivera pas. Pour l'enfant, l'adulte a raison. Les prédictions sont ainsi extrêmement pernicieuses : s'occupe-t-on de prédire les possibilités de devenir marathonien à partir du développement moteur du bébé, sachant que la marche peut s'acquérir entre 10 et 24 mois ? Enfin tout peut se réparer - ou se casser - à tout moment : il y a une grande perméabilité chez l'enfant à ce qu'il vit. Les difficultés, tout le monde en a, ce ne sont pas elles qui sont actives en soi, mais la façon de faire avec et au-delà.

## *Par rapport à quoi un enfant est-il en difficulté ?*

Nous assistons à une diabolisation des difficultés des enfants. On est devenu très exigeant sur un formatage en fonction de l'âge, du milieu, etc. Tout le monde est inquiet, les enfants aussi. Pourtant, ne pas rentrer dans un schéma préétabli peut être un signe de bonne santé ! Les exigences sont telles qu'ils n'ont plus le droit ni la possibilité de prendre leur temps, d'être autrement. Il y a là un paradoxe entre leurs besoins pour se développer à leur propre rythme et les exigences sociales que les enseignants ont à assumer, en particulier face aux familles. Or 50% seulement des enfants sont par définition « *dans la norme* », donc 50% sont « *hors-norme* » : 25% au-delà, 25% en deçà... mais il y a autant de névrosés graves aux deux extrémités, tout autant a-normales !

## *Quand faut-il s'alerter ?*

Il est important que l'enseignant garde une certaine distance face à ces exigences normatives. Il ne doit pas perdre de vue, derrière des manifestations ponctuelles - stigmatisées comme difficultés - qu'il y a un enfant et pas simplement un élève. Mais il doit aussi toujours rester en état de veille : toute manifestation faisant penser à une gêne manifeste, à une souffrance, doit alerter. Pourtant, il n'est pas facile de faire la part des choses. On ne sait plus, même collectivement, ce qui est de l'ordre des dysfonctionnements ordinaires, passagers et ce qui est le signe de quelque chose qui ne va pas plus profondément. La qualité des relations entre les enfants peut être un indicateur intéressant : ils peuvent être soit très en empathie, soit très rejetants avec celui qui est en marge. Et là, attention aux agressions parfois insidieuses. Ce qui est discret doit alerter tout autant que ce qui est dérangeant. Prenons-garde, pourtant, aux lectures trop hâtives : aucun signe n'a de sens univoque.

## *Quelle posture les enseignants peuvent-ils adopter ?*

Cela demande une connaissance approfondie, mais qui ne soit pas anticipatrice pour ne pas susciter des difficultés redoutées. Il est donc indispensable de s'écouter et de se confronter au point de vue des autres enseignants dès qu'on a un sentiment d'alerte : c'est un travail collectif. Il faut avoir une vigilance pour ne pas se laisser tromper par la difficulté nécessaire et passagère, voire potentiellement motrice, mais saisir la souffrance que d'autres professionnels doivent prendre en charge quand elle dépasse le cadre de l'enseignement. En terme de formation, la didactique est certes nécessaire. Mais on est là dans un « *métier de l'humain* ». Donc, la professionnalité se conquiert aussi dans l'observation et



Entretien avec

**Martine  
LANI-BAYLE**

*Il est important que l'enseignant garde une certaine distance face à ces exigences normatives.*

l'écoute de ce que les enfants expriment et disent. Surtout, s'il y a des généralités dans le développement, il ne faut pas attendre un idéal-type d'un enfant désincarné comme en théorie. Un enfant a besoin aussi, comme tout adulte, de ne pas être bien tout le temps. L'estime de soi, la confiance et la mise en sécurité sont, dès lors, des concepts à réhabiliter. Apprendre produit de l'angoisse. Si on la cultive, si on ne la circonscrit pas, l'école devient un endroit dangereux. Les enfants ont besoin d'être rassurés, donc d'avoir une école qui soit un endroit apaisant, sécurisant, où les personnes se connaissent et s'estiment.  
[www.lani-bayle.com](http://www.lani-bayle.com)