

SUJET n°40

ELEVES EN DIFFICULTE

Difficulté d'être élève, élève en difficulté

Il n'est pas aisé d'apprendre. Chacun a pu en faire le constat. La difficulté constitue une composante normale de l'apprentissage. Mais apprendre consiste à surmonter la difficulté.

L'élève a appris lorsqu'il a réussi à acquérir, au cours d'une suite d'opérations mentales, de nouvelles connaissances - déclaratives ou procédurales qui présentent, dès lors, une certaine stabilité. Cette difficulté normale, constitutive de l'acte d'apprendre, ne pose pas de problème à l'enseignant : il organise les activités pédagogiques de la classe afin que les élèves y soient confrontés, et en aménage les degrés pour provoquer de nouvelles expériences fécondes, c'est-à-dire productrices de connaissances nouvelles. Vygotski appelle « zone proximale de développement » l'espace à l'intérieur duquel l'enfant n'en sait pas assez pour résoudre d'emblée tous les problèmes rencontrés, mais possède suffisamment de connaissances pour surmonter, seul ou avec l'appui du maître ou du groupe de ses pairs, les difficultés constitutives de tout nouvel objet d'apprentissage.

Il ne saurait être question, pour l'école, de renoncer à ses exigences en matière d'apprentissage. Même si les nouvelles démarches d'enseignement cherchent à réduire les difficultés, c'est-à-dire à permettre aux élèves d'acquérir le maximum de connaissances en contrepartie du minimum de « travail », une part incompressible d'activité laborieuse demeure.

Mais l'enseignant peut aussi rencontrer des élèves qui, pour des raisons diverses, ne peuvent pas surmonter les difficultés normales de l'apprentissage dans les conditions habituelles. On les désigne comme des « élèves en difficulté », énonçant par là qu'ils nécessitent une aide particulière au-delà de l'action pédagogique ordinaire.

Les élèves en difficulté passagère imposent au système éducatif l'ardente obligation de l'aide, quel qu'en soit le lieu (dans ou hors la classe, dans ou hors

l'école) et quelle qu'en soit la forme (pédagogique, psychopédagogique, rééducative...) Un élève en difficulté est donc, par définition, un élève qui doit être aidé. Les principes fondateurs de l'école républicaine appellent cette position de principe.

Seulement, si l'évidence s'impose à tous de la nécessité d'aider les élèves en difficulté, la question surgit immédiatement de savoir qui sont ces élèves et combien ils sont. Toute politique éducative, dans la mesure où elle anticipe et prévoit, doit pouvoir répondre à cette question. Or, la seule définition que nous puissions retenir de l'élève en difficulté est : « celui qui a été déclaré comme tel par une instance pédagogique et pour lequel on estime qu'il y a nécessité d'intervenir par une aide spécifique ».

Force est donc de noter que la particularité « en difficulté » n'est pas la propriété de l'individu, que l'on pourrait observer comme un objet de la nature, mais une construction sociale. La tendance à considérer que l'échec scolaire ou la difficulté, dépendent de la nature de l'élève et non du degré d'exigence scolaire et des dispositifs pédagogiques mis en place doit être combattue. On ne peut pas considérer, par exemple, comme une mesure objective le chiffre de 24.9 % d'élèves en difficulté en classe de 6^{ème}. Ce chiffre dépend en effet du niveau exigé et de l'instrument d'évaluation utilisé. Comme Philippe Perrenoud qui parle, dans ce cas, de fabrication de l'excellence scolaire, nous dirons qu'il y a construction de la difficulté scolaire.

Cependant, malgré la volonté de changer de point de vue, introduite par la nouvelle désignation, on peut observer une tendance constante à « naturaliser » la difficulté scolaire, c'est-à-dire à attribuer à la nature de l'enfant ou à sa constitution les causes ou la responsabilité de sa difficulté. Cette tendance est à mettre à l'actif d'un désir, de la part des enseignants, de se déculpabiliser et/ou de rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enfant lui-même.

René *LA BORDERIE*

« *L'école du XXI^e siècle* »

Collection Les Repères pédagogiques

Nathan - pédagogie - Edité en 2000

L'échec scolaire devient un concept obsolète

Il existe un phénomène linguistique courant qui veut que des appellations différentes recouvrant une réalité unique se substituent les unes aux autres, se succèdent au fil des ans comme si leur usage répété finissait par épuiser la signification d'origine et rendait nécessaire une nouvelle désignation.

C'est ainsi que le terme d'échec scolaire tend aujourd'hui à être remplacé par celui de difficultés scolaires. L'un et l'autre désignent pourtant bien un fait unique qui peut se définir sans ambiguïté : les impasses des élèves face aux exigences des programmes scolaires, aux objectifs fixés par l'institution. Ce glissement d'une terminologie à l'autre atteste plus d'une évolution dans la manière d'aborder le problème que d'une transformation de la réalité.

Fin d'une logique généraliste

Parmi les explications qui s'imposent pour comprendre cette usure du concept d'échec scolaire, une des premières tient à ce qu'il a souvent été présenté comme une réalité monolithique. Non pas que son caractère multiforme ait été ignoré, mais il a d'abord été étudié comme un phénomène social et, en tant que tel, a bénéficié des techniques dont disposait la sociologie voici trente ans : les approches globales sous forme d'études chiffrées, de statistiques. Celles-ci ont eu le mérite de mettre en lumière une des principales causes des difficultés des élèves : les enfants des classes sociales les moins favorisées étaient plus nécessairement voués à l'échec que ceux des milieux socialement et culturellement privilégiés. Ce constat qui aurait pu rester en l'état d'observation empirique (car la corrélation entre la provenance sociale et les chances de réussite est une hypothèse facile) a été établi de manière objective et scientifique. Ce fut son mérite mais cela a également constitué ses limites.

Les études sociologiques ont permis de dépasser l'argument unique des « aptitudes intellectuelles » pour expliquer la réussite mais, en ne les prenant pas en compte, elles ont réduit le caractère pluridimensionnel, qui n'aurait jamais dû être négligé, de la réalité scolaire. Dès lors que le monstre fut débusqué, la priorité a été de s'attaquer à lui comme si toutes les difficultés scolaires, tous les conflits, toutes les crises, tous les établissements « à risques », toutes les classes « difficiles », tous

les élèves « à problèmes » avaient été exposés à une loi générale de l'échec, justifiant d'explications linéaires, de principes de causalité unilatéraux.

L'usage du singulier à cet égard est significatif. Pendant les quelques vingt années au cours desquelles ce problème a été au centre du débat, il a rarement (peut-être jamais) été question « des échecs scolaires ». A force de tenter de le cerner et de le définir, les chercheurs comme les praticiens en oubliaient son existence objective avec ce qu'elle comporte de manifestations concrètes et d'aspects contradictoires. La principale perversion du traitement de cette question de l'échec scolaire fut d'avoir été théorisée à l'excès alors qu'elle recouvre en grande partie une réalité pratique.

Il est admis aujourd'hui que les innombrables formes que revêt cette réalité ne peuvent se fondre et se conceptualiser dans un creuset unificateur. Alors que nous voici entrés dans l'ère de la complexité, où la notion de la diversité des possibles est définitivement acquise, il devient nécessaire d'admettre que l'échec scolaire ne peut demeurer en l'état de concept mais devient définitivement l'expression de phénomènes quotidiens, multiples, tangibles, descriptibles. L'échec ou plutôt les échecs sont produits dans une logique interne à chaque situation, donc intelligibles en situation.

Enfin, pour en finir avec ce concept suranné d'échec scolaire et ceci d'un point de vue purement lexical, il importe de considérer ce que le mot échec véhicule. Il nous entraîne dans le registre du constat définitif et négatif. Il suggère une propension à identifier des éléments rédhibitoires, à discerner des processus irréversibles, il stigmatise les situations délicates et n'encourage guère à relever ses manches pour les combattre.

Cette nouvelle conception qui amène à parler de difficultés scolaires, plutôt que d'échec, outre qu'elle introduit de manière plus explicite la volonté d'intervention positive, correspond à l'abandon d'une logique généraliste mettant en cause le système dans sa totalité. C'est dire l'importance des contextes.

Geneviève CHABERT-MENAGER

« Des élèves en difficulté » Collection Savoir & Formation - L'Harmattan

Edité en 1996