

Traitement individuel et/ou collectif de la grande difficulté scolaire ?

Animatrice : Joce Le Breton,
(CAREP de Paris et Centre Alain Savary)

Cet atelier a rassemblé des personnels d'horizons très divers (enseignants premier et second degrés, CPE, documentaliste, principal de collège, directrice d'école, coordonnateur de réseau, membres d'associations (Cemea, Climope, Prisme, Lire et faire lire) et... un rédacteur du « Café pédagogique » (voir son article en annexe).

La question de la complémentarité, de l'articulation, voire de l'opposition, entre traitement collectif et traitement individuel de la grande difficulté scolaire est un enjeu majeur aujourd'hui ; elle se pose de façon cruciale et récurrente au travers des nombreux dispositifs qui se mettent en place dans le temps et le hors temps scolaires.

Un fort désir d'échanges et de débat est donc apparu au cours de cet atelier.

Le premier risque évoqué a trait à **la médicalisation** de la difficulté scolaire. A force de chercher des causes individuelles à des problèmes scolaires communs et partagés au sein de mêmes groupes sociaux, ne risque-t-on pas de chercher et trouver des remèdes dans l'approche médicale, sanitaire ou psychologique de la difficulté, de concevoir la difficulté scolaire comme un symptôme, comme une maladie ? N'est-on pas en train de médicaliser des problèmes sociaux, de traiter individuellement des problèmes partagés par beaucoup ?

Cette inquiétude est relativisée par certains participants de l'atelier qui ne la constatent pas sur le terrain, tandis que d'autres témoignages corroborent l'essor de cette approche médicalisante, qui a pour effet dans certains secteurs de voir plus de 60% des demandes de formation d'enseignants concerner les phénomènes « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe...).

Certes, nous sommes face à des individus, enfants et familles, mais, si chacun est singulier, le problème éventuellement rencontré avec l'école peut ne pas l'être.

Ce n'est pas forcément en tant qu'individu particulier qu'un enfant rencontre la difficulté scolaire mais en tant qu'élève appartenant à un groupe social qui porte ses propres caractéristiques (rapport au savoir, au langage, au monde) ; celles-ci, quand elles se confrontent aux demandes scolaires, se cristallisent en difficultés. Si ces difficultés ne sont pas spécifiques, alors la solution peut-elle l'être ?

Le devenir du cadre de la classe est lui aussi posé.

L'exemple est donné des ruptures scolaires qui entraînent du travail en mini-groupes de 3 ou 4 élèves pendant des durées plus ou moins longues. Si ces dispositifs de mise à l'écart (même temporaire) se multiplient dans des établissements où l'échec est grand, cela peut-il signifier que le cadre de la classe est devenue obsolète ?

Pourtant, les actions menées pour réduire la grande difficulté scolaire semblent profiter à tous lorsqu'elles sont menées en collectif... Alors ?

A ce moment du débat, il semble important aux participants de distinguer la difficulté scolaire de la **très grande difficulté scolaire**, mais sait-on le faire ?

L'observation des parcours nous renseigne de temps à autre sur des difficultés souvent anciennes des élèves ; les enseignants les ont vues, ont essayé d'y remédier mais ne se sentent pas ou insuffisamment formés pour y faire face, pour les comprendre, savoir pourquoi elles apparaissent, d'où elles viennent et comment les traiter.

Et si la réponse se trouvait... dans le collectif ? Mais dans **le collectif enseignants**, qui est porteur de connaissance, d'échanges d'expériences, d'expertise.

La connaissance de la difficulté de l'élève passe par la possibilité d'avoir sur celui-ci des regards croisés et par la possibilité pour un adulte de voir l'élève travailler dans un autre cadre que celui de la classe : le voir travailler en petits groupes, le voir faire ses devoirs, l'observer dans le collectif, prendre le temps d'analyser sa façon d'appréhender les apprentissages dans des situations différentes.

Dans le cadre de **l'accompagnement éducatif**, certains enseignants témoignent de ce changement de posture qui les amène à comprendre les obstacles auxquels se heurtent leurs élèves ; obstacles invisibles dans le cadre du déroulement ordinaire de la classe.

Cette double posture d'enseignement puis de guide du travail personnel permet la prise en compte dans le cadre du travail collectif des obstacles que l'observation individuelle a pu déceler et qui ne sont pas des difficultés isolées.

Cette diversification des postures et des rôles, porteuse de sens et de progrès pour la pratique enseignante, doit pouvoir être offerte à chaque élève et lui permettre d'être multiple, d'être autrement, pour l'aider à restaurer l'image et l'estime de soi.

Croiser les regards les analyses, les pratiques...

*Compte-rendu rédigé par Michèle Coulon,
CAREP de Reims*

Traitement individuel et/ou collectif de la grande difficulté ?



Un autre atelier se centre, après les repas, sur cette question plutôt vive : « *On rentre de plus en plus sur des logiques d'individualisation de la difficulté scolaire. Ne risque-t-on pas d'effacer les conditions sociales de la réussite ?* » engage une enseignante, qui craint l'entrée en force du registre médical sur l'analyse de la difficulté des élèves.

Beaucoup insistent sur l'importance du travail « en amont » plutôt qu'en remédiation, par exemple en travaillant avec des maîtres surnuméraires ou en outillant l'élève pour qu'il comprenne les progrès qu'il a faits et ce qui lui reste à faire... « *Les PPRE, on peut dire que ça sert, si on ne veut pas trop regarder de près* » exprime une jeune enseignante qui rappelle que nombre de ses collègues de ZEP sont débutants et en difficulté professionnelle... »

« *On voit que les dispositifs sont plus souvent efficaces pour ceux qui sont en difficulté moyenne que sur ceux qui sont les plus loin de l'univers scolaire* » précise un chef d'établissement.



Les dispositifs pilotés par le ministère de la Ville (plan Borloo) sont souvent interrogés, mais pas pour autant forcément condamnés : « *On avait beaucoup fait le procès à la réussite éducative de risquer de glisser vers l'hyper-individualisation. Ce n'est pas ce que nous constatons localement, et les dispositifs que nous mettons en œuvre s'intéressent à tous les aspects* » explique un participant tourangeau. Mais une coordonnatrice ZEP est préoccupée par un autre problème : « *On n'a pas formé les enseignants sur les difficultés spécifiques de certaines populations, à avoir un regard sociologique sur la réalité qu'ils vivent. Et en même temps, on fait porter sur le scolaire toutes les difficultés sociales* ». Certains interrogent l'efficacité des différents dispositifs mis en œuvre au cours de la scolarité : « *Dans notre collège, on a mis en place une commission de suivi des élèves en difficultés, et ça nous a fait mal : on voit que les difficultés ont été repérées dès la maternelle, que les élèves ont eu beaucoup de dispositifs d'aide, et qu'ils ont malgré tout des difficultés persistantes au collège. Mais a-t-on été voir de près, en équipe, quelles étaient exactement les difficultés scolaires ? Travaille-t-on assez sur l'interne de la classe ?* ». Une psychologue scolaire fait état de ses difficultés professionnelles : « *La loi de 2005 oblige à qualifier les élèves de "handicapés" pour pouvoir les prendre en charge. Les parents ne comprennent pas, et refusent cet étiquetage* ».