

DE QUI LA CAUSE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EST-ELLE LA CAUSE ?

PHILIPPE PERRENOUD

Les élèves qui ont de « simples » difficultés d'apprentissage ne constituent pas une « population à haut risque » ni même un groupe bien délimité. Ce qui les distingue des autres élèves apparaît banal : ils n'arrivent pas « à suivre », ils finissent par être en échec, donc ils redoublent, sont orientés vers des filières moins exigeantes ou, après 15 ans, quittent le système éducatif plus tôt que les autres, parfois sans avoir achevé le programme de la scolarité obligatoire. Une cassure qui se fait sans bruit, mais qui n'est pas inéluctable.

Les élèves en difficulté n'ont aucun visage particulier. Ils ne sortent de cette « normalité » que si l'on rattache leurs difficultés à une cause principale : handicap, grand retard du développement, hyperactivité, maladie chronique, immigration, scolarisation tardive. Ou s'ils manifestent des troubles de comportement. Ils rejoignent alors une population identifiée. Jusque-là, les élèves en difficulté ne sont caractérisés que par les adjectifs qui émaillent les carnets scolaires : lents, peu curieux, peu persévérants, peu travailleurs, peu participatifs, facilement distraits, faiblement motivés, peu encadrés, mal éduqués... C'est en quelque sorte leur *comportement* qui les distingue, davantage que leurs difficultés d'apprentissage. Dans une classe, un élève *difficile* est toujours plus visible qu'un élève *en difficulté* : il dérange le professeur, voire le groupe, ce qui appelle une régulation immédiate.

Des difficultés qui grandissent au fil des ans

On pourrait tenter de repérer méthodiquement les élèves en difficulté avant qu'ils ne redoublent ou ne soient relégués dans un cursus moins difficile. Les professeurs les connaissent, les parents sont tôt ou tard conscients des problèmes de leurs en-

fants, les élèves eux-mêmes se savent en difficulté. A quoi s'ajoutent les indications données par les épreuves scolaires. Peut-on pour autant délimiter un sous-ensemble aux frontières bien tracées ? Non, car les difficultés d'apprentissage sont identifiées en fonction de multiples *critères*. Faut-il, pour devenir « préoccupantes », qu'elles soient durables, chroniques, qu'elles s'étendent à un nombre croissant de disciplines, s'accompagnent de troubles croissants du comportement et résistent aux explications simples et aux tentatives sommaires de remédiation ?

« Un élève difficile est
toujours plus visible qu'un
élève en difficulté. »

Ce serait oublier que souvent les difficultés grandissent au fil des ans. A terme, certains des élèves en difficulté deviendront des « exclus », exclus du savoir scolaire pourtant promis à tous, à commencer par la lecture, donc exclus de la réussite et de l'accès aux diplômes les plus enviables. Mais cette exclusion se fait par petites touches, au gré d'une marginalisation progressive. Nul ne se félicite d'un redoublement, mais on n'en fait pas un drame comparable au handicap ; nul n'est heureux que certains cursus secondaires soient fermés à

une partie de chaque génération, mais on se dit « qu'on ne peut pas envoyer tout le monde dans l'enseignement supérieur ». Bref, les exclus de la culture scolaire sont le produit d'une « distillation fractionnée ». Ils forment une population dont, paradoxalement, les contours ne se stabilisent que lorsque, sortis de l'école, ils ne sont plus des élèves.

De futurs exclus sans porte-voix ?

Les exclus « en devenir » sont au premier chef l'affaire des enseignants, censés s'occuper aussi et peut-être d'abord des élèves qui n'apprennent pas facilement. Mais les professeurs sont responsables d'une classe et doivent respecter un programme. Les élèves en difficulté sont des élèves parmi d'autres, même pour les professeurs sensibles à leur sort et qui cherchent des solutions.

Y a-t-il d'autres professionnels qui pourraient parler des élèves en difficulté comme d'autres prennent fait et cause pour les élèves autistes, les élèves handicapés, les élèves fraîchement immigrés ou tardivement scolarisés ? On peut penser aux « enseignants de soutien », censés faire de la lutte contre les difficultés d'apprentissage leur activité principale. Mais il n'en existe pas partout, encore moins à tous les niveaux de la scolarité. Peuvent-ils être la *voix* des élèves en simple difficulté, s'en faire les avocats, aiguillonner l'ensemble de l'école dans le sens de la prévention de l'échec par une pédagogie différenciée ? De fait, rares sont ceux qui oseront prendre une posture critique à l'égard de leurs collègues titulaires de classe, statut qu'ils ont occupé et occuperont à nouveau sans doute. Leur position est beaucoup moins assurée que celle des « enseignants spécialisés », qui prennent ouvertement fait et cause pour leurs élèves et se plaignent souvent de la manière dont on les traite.

Les pédiatres, les psychiatres, les psychologues, les psychomotriciens travaillent parfois avec des élèves en « simple » difficulté d'apprentissage, par exemple lorsqu'ils leur sont envoyés « à tort ». Et ils travaillent souvent avec des élèves qui, au départ, étaient simplement en difficulté, avant de franchir la frontière invisible qui les a fait basculer dans le camp des élèves clairement « différents », pris en charge par les spécialistes de l'interculturel ou de l'accueil, des pathologies du développement ou des enfants « à besoins particuliers », bref, des élèves « nettement » différents.

Peut-être est-ce d'ailleurs ce qui caractérise la différence « à prendre au sérieux » : elle exige, aux yeux des enseignants, mais aussi des parents, l'intervention de professionnels spécifiquement formés à prendre en charge ce type d'élèves. Ces derniers ne manquent pas de dire qu'une partie de leurs patients auraient dû être repérés plus vite et mettent en cause les compétences des enseignants, mais rares sont ceux qui, à l'exemple de Dolto (1989), vont plus loin que des propos critiques convenus.

Et en dehors des professionnels ? Il n'existe aucun mouvement social qui aurait vocation à prendre la défense des élèves en simple difficulté, ceux qui, sans justifier une prise en charge spécialisée, ne sauront pas lire couramment à la fin de la scolarité obligatoire. Aucun mouvement qui se soucierait du sort de ces élèves avant que l'irréparable ne soit accompli. Il y a des organisations luttant contre l'illettrisme ou l'analphabétisme, mais elles travaillent essentiellement avec des adultes, en regrettant l'inefficacité de l'école, mais en quelque sorte *a posteriori*.

Les parents des élèves en difficulté sont en majorité des adultes qui n'ont pas pleinement réussi leur propre scolarité. Nombre d'entre eux souffrent doublement de l'échec de leurs enfants : parce qu'il leur ferme des portes et parce qu'ils s'en sentent responsables. Ils n'ont guère les moyens et la légitimité nécessaires pour se constituer en *lobby*. En Suisse romande, l'action du Mouvement populaire des familles (1978) reste une exception. Quant aux partis et aux syndicats, du moins ceux que les inégalités et l'échec scolaire préoccupent, ils posent ce problème parmi beaucoup d'autres, logement, fiscalité, santé, urbanisme...

Mieux armer les professeurs pour comprendre les difficultés d'apprentissage

Les politiques publiques sont aiguillonnées par des groupes de pression qui défendent plus ou moins ouvertement les intérêts d'une catégorie de citoyens. Aucun ne défend ceux des élèves en difficulté d'apprentissage.

On pourrait faire un parallèle avec les malades : il existe des organisations ou des mouvements concernés par certaines pathologies ou certaines catégories de patients, mais l'ensemble des gens malades est trop vaste et trop disparate pour constituer un groupe de pression. Le sort des malades relève donc de l'ensemble des professionnels de la santé et des politiques publiques dans ce domaine. De même, les élèves en simple difficulté d'apprentissage relèvent de l'ensemble des professionnels de l'éducation et des politiques de l'éducation.

Qu'il n'existe aucune organisation, aucun corps professionnel, aucun mouvement social défendant spécifiquement les intérêts des élèves en simple difficulté d'apprentissage ne permet nullement d'affirmer que nul ne s'en soucie. Nombre de professeurs investissent leur énergie et leur intelligence professionnelle pour soutenir les élèves en difficulté dans leur classe, mais c'est un choix personnel ou un choix d'équipe, qui s'inscrit rarement dans un mouvement social à plus large échelle. Et certains gouvernements s'en préoccupent réellement, au-delà des déclarations d'intention aussi obligées qu'insignifiantes.

Toutefois, pour que les professionnels et les décideurs se préoccupent *davantage* des élèves en difficulté, plus activement, avec plus de cohérence, de continuité, de moyens, d'expertise, faut-il les présenter comme une « minorité défavorisée » passible d'une action compensatoire standard ? Je ne le crois pas. Les conditions d'une mobilisation en leur faveur ne sont pas réunies et ne le seront sans doute jamais. Le défi est plutôt de mieux armer les professeurs pour comprendre et combattre les difficultés d'apprentissage, comme on forme les médecins pour faire face de mieux en mieux aux problèmes de santé. Ce qui veut dire : faire de la pédagogie différenciée une composante du cœur de métier.

Il s'agit de traiter *chaque élève de manière individualisée*. Non pas en lui donnant des leçons particulières, mais en agissant à son égard en *tenant compte* de ses difficultés, de ses acquis, de son « niveau », de son développement, de sa manière d'apprendre, de ses intérêts, de ses projets, du sens qu'il donne au savoir et à l'activité, de ses ressources, des aides dont il dispose hors de l'école et de bien d'autres choses encore. Claparède appelait de ses vœux, il y a presque un siècle, une « école sur mesure ». Ce qu'on a nommé plus récemment « différenciation de l'enseignement » ou « pédagogie différenciée » (Legrand, 1986 ; Meirieu, 1985).

« La différenciation de l'enseignement reste une pratique marginale.

En dépit des discours tenus depuis une trentaine d'années, elle n'appartient pas au cœur du métier. »

Le sort des élèves en difficulté demeure bien entendu la préoccupation majeure de toute pédagogie différenciée, mais plutôt que de les caractériser comme un groupe homogène, appelant un traitement standard, il importe de mettre en place une organisation du travail qui favorise la rencontre entre *chaque élève* et une suite de situations didactiques optimales *pour lui*.

Elèves en difficulté ? Des personnes en souffrance

Si l'action pédagogique s'ajuste à chaque élève, elle sera *ipso facto* différente de l'un à l'autre, puisque les élèves sont différents. On ne parle pas de différenciation de la médecine : dans la mesure où elle *s'adapte* à la singularité de chaque patient, l'action de soin se trouve « automatiquement » différenciée. Nul ne consulterait un médecin qui, pour vous prescrire un traitement, se bornerait à vous demander votre âge ! Si l'on parle de différenciation de l'enseignement, c'est parce qu'elle n'est pas la règle, parce que l'on continue à rêver d'élèves semblables du simple fait qu'ils ont le même âge.

La différenciation de l'enseignement reste une pratique marginale. En dépit des discours tenus depuis une trentaine d'années, elle n'appartient pas au « cœur du métier », elle n'est pas une composante obligée de la formation, elle n'est pas exigible de chaque professeur. Un enseignant court plus de risques à arriver en retard qu'à pratiquer en permanence une pédagogie frontale !

Pour placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans une situation favorable à un apprentissage, l'enseignant doit disposer de compétences et d'outils, mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui lui permettent de cerner le niveau d'un élève, sa façon d'apprendre, les obstacles auxquels il se heurte, puis de concevoir et de lui proposer des situations didactiques et des activités optimales. Tout cela sans l'isoler ni transformer la classe en une succession de face-à-face entre chaque élève et l'enseignant.

Avec d'autres, j'ai tenté ailleurs de dire en quoi consiste une pédagogie différenciée et ce qui la rend difficile. Ici, je ne fais qu'insister sur ce qui en fonde la nécessité : faire des difficultés d'apprentissage un objet d'*expertise professionnelle*. On dit parfois que les médecins devraient se préoccuper des malades plutôt que des maladies. On peut souhaiter que les professeurs se préoccupent des élèves en difficulté comme personnes dans la souffrance. Mais il importe tout autant qu'ils sachent *que faire*. La compassion pour les élèves en difficulté ne saurait nuire, mais elle n'est qu'une condition nécessaire. Il reste à comprendre ce qui les empêche d'apprendre, pour agir efficacement avant qu'ils ne rejoignent le cercle de ceux dont on n'attend plus rien...

Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, docteur en sociologie et en anthropologie, est professeur honoraire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est l'auteur de nombreuses publications dans le domaine des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. Il est également l'expert externe du présent dossier de *Prismes*.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes