

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale

madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



Résumé

La notion de « grande difficulté » ne fait l'objet d'aucune définition. En revanche, elle renvoie à une réalité : la situation de tous les élèves qui, à un moment de leur scolarité, sont en échec, ou considérés « en échec », dans leur parcours d'apprentissage et ne parviennent pas à approcher les compétences attendues. Elle est, bien évidemment, relative aux exigences de l'institution et des enseignants eux-mêmes.

Il n'y a pas un « élève-type », un profil de l'élève en grande difficulté. Il faut s'insurger contre l'idée, trop répandue, que certains enfants seraient prédestinés à la grande difficulté.

À l'inverse, elle concerne **des élèves très différents les uns des autres** et la situation de chacun d'eux est singulière et complexe. Si, majoritairement, ils appartiennent aux catégories sociales les plus défavorisées, si les obstacles rencontrés se manifestent d'abord dans la maîtrise de la langue française, si la plupart posent des problèmes de comportement, chacun présente différemment tel ou tel de ces traits ou ne le présente pas. De même, ils peuvent être reconnus « handicapés » ou ne pas l'être, être porteurs de troubles du langage ou n'en pas porter, devenir des « décrocheurs » ou poursuivre une scolarité pénible mais sans rupture jusqu'à 18 ou 20 ans. Ils n'ont en commun que l'échec d'une étape de leur parcours.

Un double constat s'impose. **Nombreux, trop nombreux, sont ceux qui sont en grande difficulté avant l'entrée en sixième**, c'est-à-dire ceux que l'école n'a pas su conduire, en huit ou neuf ans, aux objectifs minimaux qui lui étaient fixés ; mais encore **plus nombreux sont ceux dont l'échec est constaté au terme de la scolarité obligatoire** : un élève sur cinq n'a pas acquis les compétences nécessaires « pour affronter les défis de la vie adulte » et près d'un sur dix n'atteint pas le plus faible niveau défini en français et/ou en mathématiques aux évaluations internationales.

Le système éducatif français est fondé sur **le principe de l'école et du collège uniques**. Tous les élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes et c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées.

Ainsi à l'école primaire, chaque enfant, quels que soient ses difficultés et ses besoins, est scolarisé, **24 heures par semaine, dans une classe « ordinaire » confiée à un maître** qui a la lourde responsabilité de le conduire aux acquisitions attendues, définies par les programmes. La situation de « grande difficulté » se révèle dans cet espace et c'est, d'abord, dans celui-ci que les réponses sont apportées.

Des aides complémentaires sont mises en place, parfois surabondantes, parfois absentes ou limitées au seul soutien de l'enseignant à travers le dispositif d'aide personnalisée. Parmi celles-ci, l'intervention des membres des RASED constitue une ressource importante. Mais, dans sa forme actuelle, elle reste encore trop coupée de ce qui se noue et se dénoue dans la classe.

D'une manière générale, **les maîtres apparaissent démunis face aux situations de grande difficulté**. Il leur faut, à la fois, une formation beaucoup plus approfondie pour personnaliser et ajuster leur action et une coopération renforcée avec les autres professionnels que sont les

médecins de l'éducation nationale, les psychologues et les enseignants spécialisés pour analyser et comprendre chacune de ces situations. De même, tout ne peut pas être fait pendant les 24 heures de classe. L'élève en grande difficulté, ou celui qui glisse vers cette situation, a besoin d'un temps qui lui soit réservé quotidiennement. L'école doit prévoir ce temps dans le prolongement de la classe. Enfin, quels que soient la nature et le volume des aides périphériques, elles doivent prendre cohérence et s'articuler dans un projet d'accompagnement personnalisé dont seul le maître peut être concepteur et porteur en lien constant avec les parents.

Cependant, cette action convergente autour de l'élève doit être engagée bien avant le constat de la situation de grande difficulté. **La réduction de l'échec passe d'abord par une prise en compte efficace et anticipée des besoins éducatifs particuliers dès que ceux-ci sont identifiés.** Dans cette perspective, **le rôle de l'école maternelle** est évidemment essentiel.

Plus encore que pour les autres, **l'entrée au collège est une rupture** pour l'élève en situation de grande difficulté. Il subit plus durement le passage d'un milieu proche et sécurisant à un environnement complexe dans lequel il peine à trouver sa place.

L'organisation du collège est mal adaptée (et peu adaptable) à la spécificité des élèves les plus fragiles. **Le morcellement de l'enseignement** entre dix ou onze professeurs et, plus largement, de l'action éducative répartie entre de multiples professionnels constitue un obstacle majeur à l'élaboration d'un projet cohérent impliquant la prise en charge de besoins transversaux. **L'absence de marge de souplesse** dans la distribution des volumes horaires entre les disciplines, dans la conception des emplois du temps, figés par une grille hebdomadaire, et dans la répartition des contenus fixés par des programmes annuels ne facilite pas la personnalisation des parcours.

Dans ce cadre contraint, les professeurs peinent à aménager leur enseignement en fonction de la diversité du public qui leur est confié et, comme leurs collègues du primaire, ils expriment leur attente d'un appui et d'une formation. D'une manière générale, les équipes ne parviennent pas à compenser les lacunes constatées à l'entrée en sixième. Les informations recueillies laissent penser que les écarts s'accroissent et que le nombre d'élèves en échec augmente.

S'ajoutent fréquemment **des problèmes de comportement.** Le collégien est aussi un adolescent qui supporte parfois mal le cadre scolaire et cela d'autant plus s'il y connaît des échecs répétés. Les difficultés s'accumulent autour de la classe de quatrième.

Les équipes tentent d'apporter une solution à travers l'installation de dispositifs variés orientés soit vers le soutien et la remédiation, soit, à partir de la quatrième, vers la remobilisation et la préparation d'une poursuite d'études vers la voie professionnelle. Si l'engagement des enseignants et des autres personnels est indéniable, il manque là encore une double cohérence : celle du projet d'ensemble fédérant l'ensemble des actions conduites et celle du projet personnel de l'élève en grande difficulté qui n'est pas construit sur la continuité.

La réduction de la grande difficulté passe inévitablement par un changement profond de l'organisation et du fonctionnement du collège.

À l'intérieur du collège, **la SEGPA constitue une filière à part, dérogatoire et peu inclusive** dans son principe comme dans son fonctionnement. Si cette structure d'exception doit évoluer, il semble inenvisageable d'accueillir aujourd'hui dans les classes ordinaires du collège les 3 % d'élèves, tous en grande difficulté, qui bénéficient de cet « enseignement adapté ». La SEGPA apporte à ces élèves deux éléments essentiels : d'une part, elle les remobilise en restaurant **leur confiance en eux-mêmes et la conviction qu'ils peuvent progresser** ; d'autre part, elle les accompagne dans **la préparation de leur orientation vers la voie professionnelle**.

En revanche, **elle doit s'ouvrir davantage et proposer des parcours plus diversifiés**, et parfois plus ambitieux, comportant des temps d'apprentissage partagés avec les autres collégiens. De même, la préparation du projet d'orientation gagnerait à s'enrichir d'une expérience plus large, fondée sur l'exploration effective des champs professionnels présentés et permettant de véritables choix. Enfin la mise en réseau des SEGPA doit être relancée pour favoriser cette démarche.

Au niveau national, l'éparpillement des textes, l'instabilité du vocabulaire utilisé, la multiplication des mesures et la discontinuité de leur suivi traduisent l'incapacité à construire dans la durée une stratégie prenant en compte globalement la population en grande difficulté. À tous les niveaux de responsabilité, **la prise en compte de la grande difficulté n'est pas apparue suffisamment claire et cohérente**. Pour beaucoup d'acteurs, ce n'est pas un objet identifié. Si certaines problématiques telles que le « décrochage » font parfois l'objet d'une réelle mobilisation, elles ne sont que rarement mises en perspective par rapport à la grande difficulté. Trop souvent aussi, l'approche pédagogique est séparée de l'approche éducative, en particulier dans le pilotage du second degré.

Il en va de même pour **le dispositif de formation initiale et continue** qui, jusqu'à aujourd'hui, n'était pas mobilisé sur cette question ou seulement à partir de situations spécifiques telles que le handicap.

Cinq priorités orientent les recommandations formulées au terme de ce rapport :

- **construire une réponse réellement personnalisée de la maternelle à la classe de seconde ;**
- **mettre en cohérence les aides autour de l'élève, du maître et de la classe dans le premier degré ;**
- **adapter le collège aux situations de grande difficulté ;**
- **faire de la SEGPA une voie d'inclusion ;**
- **placer au cœur de la nouvelle formation la réponse à la diversité des besoins.**

Des axes de travail

Le premier constat établi dans ce rapport est celui de la coupure profonde qui sépare les réponses apportées aux situations de grande difficulté à l'école et au collège. Les pistes de travail suggérées ici visent d'abord à surmonter cette discontinuité de l'action éducative. Les principales propositions sont donc communes aux deux niveaux (A) et n'ont de sens que par rapport à cet objectif de continuité. Néanmoins, certaines préconisations concernent plus particulièrement l'école (B) ou le collège (C). Dans la même perspective, l'évolution de la SEGPA doit être évoquée (D). Enfin, l'inspection générale tient à souligner qu'aucune réponse efficace ne sera apportée à la grande difficulté, si la formation initiale et continue des enseignants ne se saisit pas de cette priorité (E).

A - Construire une réponse réellement personnalisée de la maternelle à la classe de seconde

A1. Privilégier une démarche de prévention à tous les niveaux. Si le rapport s'est attaché à examiner comment l'école et le collège traitent les situations de grande difficulté, celles-ci ont une histoire et ne surgissent pas de nulle part. Beaucoup étaient sans doute prévisibles et résultent souvent de besoins spécifiques (non maîtrise de la langue française, troubles du langage, problèmes de comportement, précocité, handicap, situation sociale extrême...) qui n'ont pas été pris en compte antérieurement avec assez de vigilance, voire qui ont été repérés trop tardivement. Répondre aux situations de grande difficulté est indissociable des stratégies mises en œuvre en amont pour adapter l'enseignement aux besoins éducatifs particuliers.

A2. Mettre en place un projet personnalisé pour tout élève en situation de grande difficulté (ou susceptible de s'y trouver). Ce projet, clairement dirigé vers l'acquisition des compétences attendues à travers le socle commun et fondé sur une analyse précise et convergente des obstacles à ces acquisitions, doit à la fois **dessiner un parcours adapté** à la spécificité de chaque situation, **orienter l'action de tous les enseignants** impliqués et **mettre en place les aides et accompagnements nécessaires** dans la durée. Il pourrait remplacer tous les outils existants (PPRE, PIF, projet d'aide spécialisée, etc.). Le plan d'accompagnement personnalisé, introduit par la loi du 8 juillet 2013, à condition d'en étendre la vocation, pourrait jouer ce rôle. Il convient surtout de se garder de toute formalisation excessive qui déboucherait, une fois de plus, sur la production de grilles, d'outils standardisés, de formulaires, de procédures et de règles contraignantes. Ce qui importe c'est une démarche de personnalisation, certes rigoureuse et « professionnelle », mais fondée sur la responsabilité de l'enseignant concepteur du projet avec un seul objectif : **faire progresser l'élève** en prenant en compte globalement sa situation.

A3. Confier la responsabilité de la formulation, de la cohérence et de la continuité de ce projet à un enseignant, unique référent pour l'élève, sa famille et les acteurs impliqués : le maître de la classe dans le premier degré, **un tuteur** désigné parmi les professeurs en collège ou l'enseignant de référence en SEGPA. Cet enseignant, porteur du projet de scolarisation conçu pour l'élève, doit être reconnu par celui-ci comme un interlocuteur quotidien attentif et bienveillant. Il doit aussi être **destinataire de l'ensemble des**

informations nécessaires à la construction et au suivi d'un parcours de réussite, et cela dans un cadre de confidentialité partagée qui devra être redéfini. **Ce professeur doit être formé** à cette tâche importante et complexe.

A4. Repenser les multiples dispositifs mis en place en place dans les écoles ou les collèges. Il est sans doute nécessaire de passer d'une démarche où on accumule les aides et prises en charge possibles à une démarche reposant sur deux questions :

- comment **mettre en œuvre dans la classe**, ou à partir de la classe, le projet personnalisé de l'élève en situation de grande difficulté ?
- comment **organiser l'école ou le collège** (ou, mieux, les deux « ensemble » dans le cadre du nouveau conseil école collège) pour que cette différenciation soit possible et pour installer les actions et accompagnements qui ne peuvent être conduits dans le cadre de la classe ?

A5. Installer systématiquement un temps d'accompagnement personnalisé quotidien après la classe. Plus que tout autre, sans doute, l'élève en situation de grande difficulté a besoin de ce temps où on s'occupe de lui, où on répond à ses questions, où on valorise ses progrès, où on prépare la journée du lendemain. Soutien ou accompagnement individualisé, ce moment est d'autant plus bénéfique s'il est pris en charge ou, au moins, organisé par l'enseignant ou l'un des enseignants, en particulier le tuteur en collège. Dans la réflexion sur **les rythmes** et sur **les projets éducatifs territoriaux**, la situation des élèves les plus en difficulté devrait constituer une priorité.

A6. Impliquer les parents. Qu'il s'agisse des aides complémentaires ou de l'ensemble du projet élaboré pour leur enfant, interlocuteurs privilégiés du tuteur, ils doivent être partie prenante de ce qui est fait et pas seulement dans la forme. Dans les situations de grande difficulté le travail « avec » eux et « auprès » d'eux est une condition *sine qua non* de la réussite.

A7. Poursuivre résolument l'évolution des principes et des modalités de l'évaluation. L'élève en situation ne devrait plus être celui qui collectionne les mauvaises notes, ni même celui dont on relève régulièrement les manques et les « non acquis » sur une grille. Cela suppose un triple effort : la réalisation de diagnostics permettant de comprendre les obstacles et les besoins d'apprentissage ; l'abandon, en tout ou en partie, de la notation chiffrée pour passer à l'évaluation par compétence ; enfin, et surtout, **la mise en place de modalités qui privilégient les progrès**, les acquisitions nouvelles, et aussi les réussites dans d'autres domaines que ceux qui « cristallisent » l'échec.

A8. Réexaminer la question du redoublement et soumettre toute proposition de redoublement à une commission départementale ; il convient de renoncer à une mesure inefficace dont le coût humain pour des élèves exposés au décrochage est évident.

B - Mettre en cohérence les aides autour de l'élève, du maître et de la classe dans le premier degré

Dans le premier degré, la réponse aux situations de grande difficulté et leur prévention ne peut se concevoir que dans le cadre de la responsabilité quotidienne du maître de la classe. Lui seul peut donner cohérence et continuité à l'action conduite. C'est dans cette perspective que s'inscriront les interventions des professionnels aujourd'hui regroupés dans les RASED.

B1. Renforcer le rôle de la maternelle dans la prévention. La plupart des besoins spécifiques susceptibles de générer des situations de grande difficulté sont perceptibles avant le CP (handicaps, troubles du langage, problèmes de comportement, situations linguistiques particulières, précocité, contexte social sensible, etc.). Si les équipes sont conscientes de cette responsabilité, leur appréhension des signes inquiétants, des écarts, des indices de difficultés peut sans doute être renforcée par la formation afin d'améliorer encore la qualité du signalement et de la réponse pédagogique. De même, peut sans doute être développé **le lien avec les autres professionnels de la petite enfance.**

B2. À ce stade, développer les coopérations entre les enseignants, le psychologue scolaire et le médecin de l'éducation nationale. De nouvelles modalités de concertation pourraient être instaurées autour des situations repérées. Dans la même perspective, une priorité doit être donnée à la mobilisation des médecins et des infirmiers pour la visite des 5/6 ans. Elle constitue entre autres un levier important dans la prévention des troubles du langage. C'est sans doute à partir de cette période charnière que peuvent être définis les premiers plans d'accompagnement personnalisés.

B3. Redéfinir les aides spécialisées autour de deux besoins :

- **le besoin d'une aide de proximité** pour renforcer l'action des enseignants auprès des élèves en situation de grande difficulté : il s'agit de les aider à analyser et à comprendre les obstacles rencontrés dans les parcours d'apprentissage de ces élèves puis à concevoir des réponses adaptées. Ce regard d'un expert de l'aide pédagogique, l'actuel « maître E », doit d'abord permettre d'améliorer la pertinence et l'efficacité des aides apportées par l'enseignant lui-même. L'intervention de ce spécialiste peut aussi être conduite au bénéfice direct de l'élève dans le cadre de la classe et d'un travail préparé en binôme avec le maître, soit après la classe dans les plages horaires réservées aux activités complémentaires.
- **le besoin d'une intervention spécifique**, parfois en urgence, dans les écoles et les classes confrontées **aux troubles comportementaux** portés par certains élèves. Le besoin est fort. Un bon nombre d'équipes affirment leur impuissance face à certains comportements transgressifs. La compétence actuellement détenue par les « maîtres G » (aides à dominante rééducative) les met en position de tenir ce rôle, sans doute en confortant leur expertise par une formation complémentaire.

B4. Réorganiser les ressources mises à la disposition des écoles et des maîtres. Deux niveaux de cohérence apparaissent :

- **le niveau de l'école** (ou du groupe scolaire ou du réseau) qui est pertinent pour garantir l'efficacité de l'aide de proximité ; la présence du maître chargé de ces

aides, ciblée auprès d'équipes assumant de nombreuses situations de grande difficulté ;

- le niveau de la circonscription, où pourrait se constituer **un pôle de compétences pluridisciplinaires piloté par l'IEN**. Ce pôle pourrait associer l'actuel maître « G », les psychologues, les conseillers pédagogiques, un spécialiste du français langue étrangère, si la circonscription dispose de cette ressource, voire un maître « D »³⁵⁰, ou s'ouvrir à d'autres professionnels tels que les médecins, ou des orthophonistes extérieurs. Il s'agit de rassembler tous ceux qui peuvent éclairer une situation, aider une équipe ou un maître confrontés à une situation difficile.

La coopération des professionnels autour d'un maître, d'une classe, d'un élève nécessiterait sans doute de redéfinir des principes et une méthode de travail commun, en particulier sur le cadre de travail (équipe éducative ?) et sur le partage de l'information.

C - Adapter le collège aux situations de grande difficulté

L'ambition du collège unique conduisant tous les élèves à l'acquisition des compétences inscrites dans le socle commun, sans constituer de filière, a été réaffirmée dans la loi du 8 juillet 2013. Cependant, dans son fonctionnement actuel, il peine à atteindre cet objectif pour les élèves les plus en difficulté et à répondre à leurs besoins de manière satisfaisante. Si ce constat dépasse largement le cadre du présent rapport, quelques chantiers prioritaires doivent pouvoir être rapidement évoqués.

C1. Introduire des souplesses horaires permettant une réelle personnalisation des parcours. Quelles que soient la bonne volonté des professeurs et leur capacité à organiser la classe de manière différenciée, les besoins des élèves les plus en difficulté ne peuvent trouver réponse seulement à travers un emploi du temps hebdomadaire fixe et commun à tous, établi en fonction de programmes annuels avec pour principale variable une offre optionnelle essentiellement limitée aux langues. Aucun parcours personnalisé ne peut être établi dans ce cadre. Faut-il rappeler que ces élèves peuvent avoir besoin d'un peu plus de temps, d'une aide individualisée, d'un cheminement différent imposant une plage horaire spécifique, etc. ? **Il serait vain de parler de personnalisation si l'emploi du temps ne comporte pas une partie variable** (de 20 à 30 %) permettant à chacun (en grande difficulté ou non) de bénéficier d'un itinéraire correspondant à ses besoins et à ses aspirations.

De même, à cette souplesse horaire devrait s'ajouter une organisation différente des programmes (comme le prévoit l'article 35 de la loi du 8 juillet 2013) permettant de **construire de la cinquième à la troisième** (la sixième ayant un statut particulier) **des progressions différenciées**, conçues sur les trois années composant le cycle en fonction des objectifs terminaux posés dans le cadre du socle commun.

C2. Renforcer la cohérence de la réponse apportée. L'élève en situation de grande difficulté confronté à la succession de dix professeurs distribuant leurs interventions dans l'emploi du temps hebdomadaire ne peut trouver de réponse satisfaisante à ses besoins

³⁵⁰ Il faut rappeler que cette option du CAPASH concerne l'ensemble des interventions auprès des élèves porteurs de troubles psychiques ou cognitifs.

spécifiques. **La mise en place d'un projet personnalisé porté par un tuteur** (propositions A2 et A3) constituerait déjà une avancée considérable. Elle gagnerait à être complétée par au moins deux éléments : d'une part, mettre en place **des conceptions différentes de l'emploi du temps** et diminuer le nombre de professeurs intervenant au cours d'une même semaine (distribution horaire semestrielle ou par période, généralisation de l'enseignement intégré des sciences et de la technologie (EIST), développement d'une organisation par projet pour une partie des heures, etc.) ; d'autre part, établir **les conditions d'un travail pédagogique commun** autour des élèves en situation de grande difficulté : assumer ces situations suppose de passer un peu de temps pour concevoir ensemble les stratégies les mieux adaptées.

C3. Assurer la continuité du projet et de l'accompagnement de l'élève en situation de grande difficulté sur la durée de la scolarité collégienne. L'éparpillement de dispositifs souvent dépendants de l'initiative individuelle conduit à une répartition inégale et variable de l'aide apportée sur les quatre années. Par exemple, la classe de cinquième est souvent délaissée. Tant au niveau du parcours individuel de l'élève que de l'organisation de l'établissement (donc de son projet), les soutiens, aides ou aménagements doivent être pensés dans une optique pluriannuelle avec le souci d'un suivi, tout en prenant en compte la spécificité de chaque étape. La réponse doit être construite non comme une juxtaposition d'actions, mais plutôt comme l'accompagnement d'une progression.

C4. Saisir l'opportunité de l'installation du nouveau cycle de consolidation (CM1, CM2, sixième) pour placer, parmi les priorités, un travail commun des équipes enseignant à ce niveau, permettant, sur la base d'une évaluation partagée, l'analyse des situations de grande difficulté et la conception des projets personnalisés proposés pour ces élèves suivis et réajustés tout au long du cycle. Une telle démarche présenterait le double intérêt de susciter une réflexion plus large sur les objectifs poursuivis, sur les apprentissages, sur l'origine et la nature des difficultés ou sur les réponses à construire et de préparer la prise en charge de l'élève concerné au début de la sixième. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle commission de liaison mais de mettre en place des espaces de travail pédagogique où des professeurs des deux degrés travaillent ensemble sur la situation de quelques élèves porteurs des difficultés les plus lourdes.

C5. Mieux accompagner l'orientation et l'affectation des élèves en grande difficulté dans la classe de troisième « ordinaire ». Les élèves scolarisés dans les structures particulières telles que les SEGPA, les « prépa-pro » ou les DIMA bénéficient d'un accompagnement spécifique de leur orientation. Ceux qui se trouvent dans des difficultés comparables, voire plus importantes, dans des classes ordinaires restent parfois très démunis et peuvent se retrouver « sans affectation » à la rentrée. En dehors d'**une indispensable réflexion à poursuivre sur les troisièmes spécifiques ou à projet**, deux mesures paraissent s'imposer :

- tout élève en situation de grande difficulté devrait dans tous les cas bénéficier d'**un accompagnement renforcé** de son « parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel », sous la responsabilité de son tuteur et avec l'appui du conseiller d'orientation psychologue ;
- de même, **un barème prioritaire** pourrait lui être attribué au cours du processus d'affectation sur les vœux correspondant à son projet personnel, dont la qualité serait validée par l'équipe enseignante.

D - Faire de la SEGPA une voie d'inclusion

Tant que le collège n'a pas engagé une évolution qui lui permette de répondre de manière satisfaisante aux besoins très spécifiques des élèves dans les situations les plus difficiles au terme de la scolarité primaire, la SEGPA reste la seule voie pour beaucoup d'entre eux. Elle leur offre la possibilité de se reconstruire et d'accéder à une formation professionnelle. En revanche, elle doit amorcer plusieurs évolutions.

D1. Clarifier la procédure d'orientation. Il convient sans doute de la centrer davantage sur les acquis scolaires et de cesser de se référer à un « profil de l'élève de SEGPA ». La vocation de la SEGPA est d'adapter le parcours de formation d'élèves qui n'ont pas atteint tous les objectifs du premier palier référé au socle commun, c'est-à-dire de la fin du CE1. Il faut, certes, étayer cette décision qui met en évidence un échec grave de la scolarité primaire, mais les critères qui présidaient aux orientations des années 60 n'ont plus lieu d'être. De même, certaines positions perçues ici et là visant à écarter de la SEGPA des élèves « handicapés » apparaissent des discriminations inacceptables et d'ailleurs illégales.

Enfin, **la mise en place du cycle de consolidation peut modifier le positionnement de l'entrée en SEGPA.** Il serait logique et cohérent de reculer à la fin de la sixième la décision d'orientation. La question doit, pour le moins, être posée.

D2. Favoriser les retours dans la voie ordinaire. De même qu'il n'y a pas « d'élève-type » de la SEGPA, il n'y a pas de « parcours-type » dans une filière fermée sur quatre années. On doit pouvoir sortir de la SEGPA, mais cela ne peut être envisagé que par une inclusion progressive dans une classe de référence en cinquième ou quatrième, préparant la décision définitive.

D3. Construire des parcours plus inclusifs. D'une manière générale, la SEGPA doit s'ouvrir davantage. Il n'est pas justifié, par exemple, que les élèves de ces sections restent entre eux pour l'EPS ou pour l'éducation artistique. Peut-être aussi serait-il souhaitable que des parcours plus personnalisés soient réellement mis en place, comme dans les CLIS ou les ULIS. Les « projets individuels de formation », dont la concrétisation est très variable, ne génèrent pas des parcours effectivement personnalisés et ne s'appuient qu'exceptionnellement sur des temps d'enseignement hors de la SEGPA. Il est pourtant évident que des activités partagées avec les autres élèves ne peuvent que favoriser l'adaptation ultérieure au contexte d'un lycée professionnel ou d'un CFA.

D4. Procéder à de véritables échanges de services. La seule intervention de quelques professeurs du collège pour compléter les grilles horaires ne suffit pas à susciter un travail d'équipe entre les professeurs des deux structures. Si des collaborations sont relevées assez fréquemment entre l'ULIS et la SEGPA, il est encore trop rare que les professeurs de SEGPA soient sollicités pour coopérer dans la réponse aux situations de grande difficulté en classe ordinaire, par exemple dans une organisation favorisant une mutualisation des compétences.

D5. Engager l'évolution du statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA. Celui-ci devrait être rapproché du droit commun. Si la formation spécifique dont ils bénéficient constitue un atout qu'il convient de préserver, leur accès au corps des personnels de direction apparaît hautement souhaitable (par concours spécifique ou par le concours ordinaire assorti d'une formation complémentaire). Une réflexion devrait être rapidement ouverte sur cette question.

D6. Assurer une meilleure qualité des parcours de découverte professionnelle. Celle-ci reste très inégale et cela en fonction de nombreux facteurs (locaux, équipements, formation des professeurs, difficulté à entrer dans une logique de « champs », absence de mise en réseau, élaboration insuffisante des parcours,...). Une démarche d'évaluation pourrait être engagée dans chaque académie à partir d'un cahier des charges national, en associant les équipes à ce processus.

D7. Renforcer l'accompagnement des élèves au-delà de la troisième. Si la transition est en général préparée, le suivi au-delà de la rentrée n'est pas toujours suffisant. Là encore un travail en réseau avec les LP et les CFA pourrait sans doute contribuer à éviter les sorties prématurées, encore trop fréquentes.

E - Placer au cœur de la nouvelle formation la réponse à la diversité des besoins

La première réponse aux situations de grande difficulté est dans la classe. Mais les enseignants peinent à différencier leur pratique professionnelle et expriment largement leur besoin de formation dans ce domaine. La mise en place des ESPE fournit sans doute l'occasion de tirer les conséquences de ce constat et de l'inscrire parmi les priorités à retenir dans la préparation des futurs plans de formation.

E1. Modifier la conception même de l'approche de la diversité des besoins dans la formation initiale. Trop souvent, dans les plans antérieurs, n'était prévu qu'un module « diversité » ou « ASH » ou « besoins éducatifs particuliers », placé après la prise de fonction (en T1 ou T2) et parfois en ne lui accordant qu'un faible volume horaire. L'idée fréquemment exprimée était qu'il faut d'abord gérer le collectif avant de traiter les cas particuliers. Il est peut-être temps aujourd'hui d'inverser la perspective et de considérer qu'enseigner c'est d'abord faire progresser dans leurs apprentissages des élèves différents qui ont tous des besoins différents. L'acquisition des connaissances nécessaires pour appréhender la diversité des élèves est donc plus un préalable de la formation qu'un module ajouté ou optionnel. Il n'y aura pas de prévention ni de réponse adaptée aux situations de grande difficulté, si la formation ne prend pas en compte dans son fondement que l'enseignant aura à gérer dès sa première leçon des élèves présentant une hétérogénéité forte et sans doute des situations de grande difficulté.

E2. Renforcer les contenus de la formation. Adapter l'enseignement à la spécificité de chaque situation et faire réussir des élèves que l'on « ne sait pas » faire réussir aujourd'hui suppose des connaissances solides étayées sur des contenus scientifiques actualisés non seulement dans les disciplines enseignées, mais surtout dans la didactique de ces disciplines et

dans les champs qui touchent à la connaissance des enfants, des processus d'apprentissage, du langage et de la communication, etc. Pour comprendre la situation d'un élève qui ne progresse pas, qui échoue dans les tâches proposées, et pour construire la réponse, la pratique ne suffit pas, il faut un éclairage théorique qui trop souvent manque.

E3. Développer la formation continue. La demande est celle d'un apport d'informations et surtout de solutions par rapport à des cas particuliers, à des situations difficiles rencontrées dans la classe. Il est important de partir de cette demande, parfois très spécifique (par exemple, sur les troubles du langage) pour outiller l'enseignant et pour développer des connaissances et des savoir-faire transférables vers d'autres types de difficultés. Il faut aussi donner suite aux sollicitations d'équipes qui souhaitent réfléchir à leur pratique et à leur organisation commune face aux difficultés et aux publics spécifiques. Il est évident que les stages d'établissement ou d'école doivent être encouragés. Mais il convient certainement d'aller de l'avant et de proposer, au-delà de la demande, une offre de formation incitative pour toucher le plus grand nombre d'équipes possible.

E4. Exploiter les possibilités du numérique. L'utilisation des moyens numériques pour répondre aux situations de grande difficulté est apparue très faible dans les classes visitées. L'introduction de cette dimension dans la formation est à rechercher systématiquement en soulignant l'intérêt des outils numériques à la fois pour organiser la différenciation des activités et des parcours dans la classe et pour ajuster les réponses à certaines difficultés. Sans doute faut-il aussi orienter le développement des ressources numériques vers cet usage.

E5. Former les autres personnels. La réponse à la grande difficulté suppose des coopérations inter-catégorielles et il serait intéressant de favoriser par la formation un travail commun entre enseignants, personnels médico-sociaux, psychologues, personnels de vie scolaire... Enfin, une formation spécifique de l'encadrement est indispensable, notamment pour les aider à construire au niveau des établissements des réponses cohérentes et continues à la grande difficulté.

E6. Actualiser les formations complémentaires proposées aux enseignants pour développer leurs compétences dans le domaine de l'aide aux élèves en grande difficulté. Il serait nécessaire de revoir la définition même du CAPA-SH dans le premier degré et du 2CASH dans le second degré, de rapprocher les formations correspondantes et de distinguer les certifications (exigibles pour exercer certaines fonctions) et les formations qui découpées en modules courts pourraient être plus accessibles à l'ensemble des enseignants. Dans cette perspective, les options pourraient être reconsidérées. D'une manière générale, le modèle de « spécialisation » d'une année en alternance (existant dans le premier degré) ne correspond plus aux réalités de l'école d'aujourd'hui. Dans le premier comme dans le second degré, il faut sans doute **dépasser l'opposition entre enseignants « spécialisés » et enseignants de droit commun** pour offrir un ensemble de modules de formation complémentaires capitalisables, ouverts à tous, chaque fois que possible communs aux deux niveaux et susceptibles de composer des parcours personnalisés préparant l'accès à des fonctions nouvelles ou simplement favorisant le développement de compétences utilisables dans la classe ou dans le cadre d'un fonctionnement d'équipe.

E8. Développer un vivier de formateurs susceptibles d'intervenir sur cet axe en formation initiale et continue. Sans doute en liaison avec l'action précédente, il faut privilégier le plus tôt possible la formation de formateurs prêts à se mobiliser dans le premier comme le second degré. Il est également évident que le potentiel universitaire des ESPE doit être renforcé en ce sens.

Rappel des préconisations complémentaires

Préconisation 1 : préciser et mettre en cohérence le vocabulaire utilisé pour caractériser la nature et le degré des difficultés des élèves dans les textes officiels.

Préconisation 2 : s'appuyer sur les principes de l'école inclusive, désormais inscrite dans la loi pour passer d'une logique de traitement des difficultés, donc des écarts à la norme, à une logique beaucoup plus préventive de réponse aux besoins éducatifs particuliers.

Préconisation 3 : éviter de considérer la « grande difficulté » comme une catégorie qui caractériserait a priori une population d'élèves ; évoquer plutôt la « situation de grande difficulté », situation qui est celle de tout élève qui, à un moment de sa scolarité, est en échec grave et durable, par rapport aux compétences attendues au niveau considéré.

Préconisation 4 : définir quelques indicateurs stables référés aux évaluations nationales et internationales permettant de suivre la population scolaire en « grande difficulté » et de mieux cerner les composantes de ces situations.

Préconisation 5 : élaborer un texte fédérateur permettant de mettre en cohérence l'ensemble des mesures et dispositifs conçus en réponse aux difficultés ou situations spécifiques relevées au cours de la scolarité obligatoire et constituant un cadre cohérent dans lequel pourrait s'exercer l'autonomie de l'établissement.

Préconisation 6 : réexaminer pour tous les élèves en situation de grande difficulté (ou autre situation spécifique) la mise en place d'un outil de suivi permettant de rassembler les informations disponibles, de nourrir les projets (programmes) personnalisés, de procéder à des synthèses et des régulations périodiques et de mettre en évidence les progrès réalisés, en relation avec le livret scolaire.

Préconisation 7 : approfondir la question des rythmes de travail et de la semaine de classe de l'élève « en grande difficulté ». En particulier, dans le cadre de la démarche engagée au niveau national, examiner comment lui permettre d'accomplir, à son rythme, son parcours d'apprentissage.

Préconisation 8 : clarifier la répartition des rôles du maître, responsable de la formulation et de la mise en œuvre du projet élaboré en réponse à la situation de grande difficulté et du directeur, responsable de la cohésion des acteurs au service de ce projet et de sa continuité.

Préconisation 9 : éviter de mettre en concurrence l'accompagnement scolaire et les activités de sport, de jeu ou d'ouverture culturelle. Il conviendrait soit de construire un emploi du temps où ces deux types d'apports sont distribués sur des plages différentes, soit de concevoir avec les parents un itinéraire individualisé équilibrant les champs d'activité.

Préconisation 10 : installer l'usage du plan d'accompagnement personnalisé pour construire dans la durée depuis la maternelle jusqu'au terme des apprentissages fondamentaux une prévention efficace et cohérente des situations de grande difficulté en associant autour de

l'enseignant le médecin de l'éducation nationale, le psychologue scolaire et, en tant que de besoin, d'autres professionnels, tout en impliquant les parents.

Préconisation 11 : dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le rôle et le fonctionnement de la SEGPA, réviser et expliciter la procédure et les critères d'orientation en plaçant l'intérêt de l'élève au-dessus de toute autre considération.

Préconisation 12 : faire en sorte que les parents des élèves les plus en difficulté aient un interlocuteur unique désigné parmi les professeurs, soit en tant que « tuteur », soit en tant que « professeur principal » (dans le cadre d'une redéfinition de cette mission).

Préconisation 13 : définir plus clairement le statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA, par exemple dans le cadre d'une intégration dans le corps des personnels de direction.

Préconisation 14 : transformer l'actuel « bureau de la personnalisation des parcours et du handicap » à l'intérieur de la DGESCO en un « bureau de la personnalisation des parcours », chargé de mettre en place, de coordonner et de suivre les dispositions nécessaires pour la personnalisation des parcours de tous les élèves qui ont besoin d'accompagnement ou d'aide spécifique à un moment de leur scolarité obligatoire.

Préconisation 15 : installer un dispositif d'évaluation fiable et durable (par exemple au début de la dernière année de chaque cycle) et en assurer la remontée anonyme et exhaustive à chaque niveau de responsabilité, de l'établissement jusqu'au niveau national.

Préconisation 16 : assurer un suivi spécifique de l'ensemble des personnels contractuels particulièrement impliqués auprès des élèves les plus fragiles. Reconnaître (VAE) l'engagement de ces personnels auprès des élèves les plus en difficulté.

Jean-Pierre DELAUBIER

Gérard SAURAT