

Personnalisation, liens, formation

Personnaliser les apprentissages, créer du lien entre les acteurs de l'éducation et les former, voici les trois recommandations principales du rapport sur « le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire » rédigé par messieurs Delaubier et Saurat, inspecteurs généraux.

Précisons tout d'abord que ce rapport est le résultat d'un travail à plusieurs mains. Il compile des comptes-rendus de visites d'au moins 30 collègues, 40 écoles et quelques structures spécialisées de 17 académies différentes, des analyses de documents (projets d'établissements, projets d'écoles, projets académiques...) et des entretiens avec 20 administrations, syndicats et associations complémentaires. Ce rapport constitue une excellente photographie des pratiques d'aide aux élèves en grande difficulté. Il ne prétend pas être exhaustif (p. 93) car la multiplicité des dispositifs est vaste.

Une frustration tout de même : s'il arrive très bien à peindre la situation, il laisse quelques questions en suspens. On aurait pu s'attendre à une position plus nette sur l'évaluation, sur l'évolution des SEGPA ou sur la formation des personnels, par exemple.

Ainsi dès la page 2, on apprend que : « La SEGPA (...) il n'était pas possible d'en traiter tous les aspects dans le cadre d'une réflexion aussi large. Cette structure justifierait une étude spécifique dans les prochaines années. » (sic). Cette considération a bien failli décourager l'enseignant en SEGPA que je suis. A quoi bon poursuivre la lecture de ce rapport ?

Mais j'ai bien fait de persévérer. Malgré beaucoup de précautions oratoires, (« peut-être faut-il... » p. 153, « il n'est pas sûr que... » p.121, « on ne peut néanmoins que s'étonner que... » p.78) les préconisations vont en fait assez loin.

PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES

Le mot revient 22 fois, le verbe « personnaliser » est utilisé 91 fois ! A tel point qu'une fois arrivé à la page 151, où le mot figure 3 fois, j'ai vérifié si Sylvain Connac¹ ne faisait pas partie des rédacteurs.

L'idée diffusée tout au long du rapport est la suivante : n'est-ce pas chaque élève qui a des « besoins éducatifs particuliers » ? Par conséquent, ne serait-il pas préférable de s'adapter en amont à cette diversité de parcours dans la classe ?

Le rapport remet en cause le concept beaucoup trop flou de « grande difficulté scolaire ». D'autres l'avaient déjà fait², réjouissons-nous de cette convergence des idées. Ce que l'on nomme « difficulté scolaire », tout comme la notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers », regroupe des situations complexes très différentes : les enfants handicapés (déficiences physiques sensorielles ou mentales), les « inadaptés scolaires » (immatures, instables, inhibés, agités), les défaillants instrumentaux (famille des « dys »), les « peut mieux faire » (refusant l'effort, inattentif, non motivés, chahuteurs), les absentéistes, les délinquants précoces (rebelles à la loi scolaire, agressifs, opposants). Un enfant peut appartenir à plusieurs de ces groupes en même temps. Les auteurs regrettent donc l'absence d'indicateurs permettant de mieux cerner ce que l'on met derrière la notion de difficulté (p. 15). Quelle est la frontière entre difficulté passagère, la grande difficulté et le handicap? « De très nombreux élèves ont des profils qui les situent autour de la limite du handicap (dans la zone d'« indécision ») »(p.30).

On trouve dans les classes spécialisées et les différents dispositifs (CLIS, ULIS, SEGPA, EREA, ITEP) des profils d'élèves très différents selon les écoles, les collèges, les départements. Toutefois, quelques points communs ressortent : être issu d'un milieu socialement défavorisé (72 % en SEGPA), être en grande difficulté dans le domaine de la langue (p.26), être un garçon (p.30), avoir des « problèmes de comportement » (p.28). Chose étonnante, dans leur grande majorité, ces élèves ont été scolarisés depuis la petite section. La scolarisation tardive n'est donc pas un facteur principal de grande difficulté. L'inspection salue même l'excellent travail effectué en maternelle et met en question le fonctionnement de l'élémentaire (p.82) : « les situations complexes des élèves qui rencontreront des difficultés importantes dans la suite de leur parcours sont souvent connues dès l'école maternelle mais ces mêmes élèves ne sont pas en échec dans les apprentissages qui y sont conduits, comment peut-on alors expliquer que beaucoup d'entre eux vont rencontrer des obstacles importants dès le CP ? »

Le rapport regrette également la disparition des évaluations nationales et propose de « stabiliser un dispositif national d'évaluation permettant de [...] situer son travail par rapport à des repères fiables », p.127. Cette évaluation serait placée au début de la dernière année de chaque cycle.

1 « La personnalisation des apprentissages » S. Connac, ESF

2 « Des « besoins éducatifs particuliers » aux « parcours spécifiques » » C. Roiné

Il est aussi proposé de mettre en place un accompagnement personnalisé après la classe (p. 154,155). Mais c'est bien au cœur de la classe que l'essentiel se noue, se dénoue. Les rédacteurs insistent. « 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 » (p 151). « C'est dans la classe que se pose le problème et c'est dans la classe qu'il doit être résolu » (p.75).

La personnalisation des apprentissages au quotidien à l'école primaire

Il est bien précisé dans l'introduction que l'objectif était de « recenser les principaux dispositifs » et de « regarder comment l'enseignement et le quotidien de la classe s'adaptent » aux besoins des élèves. L'exercice est réussi et les constats sont sévères mais justes (pp.49-52). Cinq facteurs paraissent déterminants pour une adaptation efficace : 1) la formation pédagogique et didactique du maître (les évidences sont parfois bonnes à rappeler) 2) la relation personnalisée entre le maître et l'élève 3) la pertinence des interventions et des aides apportées pendant le temps de classe 4) l'intégration dans la communauté de travail que constitue la classe 5) la gestion du temps.

L'inspection générale relève que « lorsqu'on confie 864 heures par an un groupe hétérogène à un maître unique, les questions d'organisation et d'apport d'aides supplémentaires apparaissent comme seconde par rapport à ce paramètre essentiel » de la nature de l'enseignement dispensé. Les enseignants sont volontaires et attentifs mais de nombreuses lacunes sont pointées : « le maître peut prendre à part, et parfois longuement, ceux qui sont en difficulté, mais sans efficacité. On répète des consignes, on reformule des explications, on pointe des erreurs, on fait « refaire », on valide ou invalide, mais on ne cible pas ce qui fait obstacle à l'apprentissage, ce qui est en jeu dans celui-ci et ce qui le parasite... », et « dans trop de classes, les questions sont posées « à la cantonade » et c'est le plus rapide qui répond, au détriment du plus lent, on ne prend pas le temps de la recherche et de la formulation de la réponse par chacun ». Lors de cette enquête, l'inspection semble regretter de n'avoir « recueilli que très peu d'exemples de recours à des méthodes expertes, à des démarches spécifiques visant à « apprendre autrement » et de n'avoir relevé aucune utilisation spécifique des moyens numériques pour répondre aux situations de grande difficulté »(p.49). Enfin, on insiste sur le rôle de l'évaluation : « les bilans et parfois les évaluations quotidiennes mettent trop souvent en évidence des manques et des échecs et ne pointent pas ou insuffisamment les réussites. » Même chose pour les grilles, tableaux ou livrets : « les progrès de ces élèves [...] ne sont pas suffisamment mis en évidence et valorisés ». L'inspection prend même clairement position pour « un plan de travail quotidien ou hebdomadaire dont il comprenne et partage l'ambition »(p.55).

Personnaliser au collège

Le collège est sévèrement remis en question . « C'est au niveau du collège que la dégradation des résultats a été la plus marquée au cours des dernières années » (p.23). « Changement de mode de vie et d'environnement, multiplicité des interlocuteurs, passage d'une classe confiée à un maître unique à un enseignement réparti entre neuf ou dix professeurs. » (pp. 86-87) le collège n'est pas adapté aux situations de grande difficulté. Ils n'y vont pas par quatre chemins, p. 152 : « la réduction de la grande difficulté passe inévitablement par un changement profond de l'organisation et du fonctionnement du collège ». Les préconisations sont radicales : « 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. »(p. 157) Face à la multiplicité des intervenants et des dispositifs, sont suggérées des progressions différenciées, des projets personnalisés portés par un tuteur, des conceptions différentes de l'emploi du temps en diminuant 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, organisation par projet pour une partie des heures...). L'idée des unités pédagogiques fonctionnelles, chère à Philippe Meirieu, n'est pas loin...

Il est observé que les professeurs de collèges se disent encore plus en difficulté que les professeurs des écoles face à ces élèves. Leur bienveillance et leur souci d'apporter une aide se heurtent à trois obstacles principaux : le manque de disponibilité (sur 45 minutes de cours effectives observées, pas plus d'1 à 2 minutes à consacrer à ces élèves), une connaissance insuffisante de la situation de l'élève (situation familiale, cursus antérieur, nature des difficultés), phénomène accentué dans les disciplines à faible horaire, et le décalage entre les programmes et les besoins des élèves en difficulté. De plus, les solutions proposées pour y remédier se résument trop souvent à une tâche réduite ou simplifiée.

Enfin, la question de l'évaluation paraît centrale. Une réflexion sur le système traditionnel de notation qui résume l'avis des rédacteurs : « il est évident qu'un élève qui accumule les notes les plus défavorables du premier trimestre de sixième jusqu'à la fin de la troisième ne peut guère avoir envie de progresser ni même

de se lever le matin (...) Pour ces élèves, la notation est systématiquement le verdict d'une insuffisance ». On pourrait ajouter qu'à l'adolescence, ces élèves trouveront donc d'autres moyens d'exister aux yeux des autres. Dernier constat indéniable des inspecteurs : malgré toute une armada de dispositifs, « on se réunit autour de l'absentéisme ou de l'indiscipline, on se mobilise réellement lorsque l'adolescent atteint le point de rupture » mais trop peu en amont pour du partage et de l'analyse pédagogique. Voilà le collège habillé pour l'hiver...

Une fois que tous ces manques ont été identifiés, comment aider les enseignants à y pallier ? La balle est renvoyée aux ESPE qui devraient en faire une priorité en formation initiale et continue.

FORMER

A partir du constat du manque de personnalisation des parcours, le clou est donc enfoncé, martelé et fini à la masse : il faut former les enseignants au traitement de la grande difficulté. Les enseignants sont pleins de bonne volonté mais démunis. Citons par exemple : il « apparaît souvent un défaut de formation » p.45, « il faut outiller l'enseignant » p.54, « les enseignants souhaitent une aide ciblée sur la remédiation » p.141.

Toutefois après avoir fait ce constat, les recommandations sont plutôt décevantes et pourraient se résumer ainsi : il faut plus de formation initiale et continue. Il faut qu'elle se centre plus sur les difficultés des élèves (on prend l'exemple de la découverte de la psychologie de l'adolescent dans un Master à laquelle on ne consacre que... 6 heures!). Le rapport préconise aussi une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. Enfin, la question de la formation des formateurs est posée ainsi que la nécessité qu'ils aient eux-mêmes une classe en responsabilité. Rien de neuf. Le chapitre se termine par un dégageant en touche : « les futurs ESPE auront à jouer un rôle essentiel dans cette évolution attendue »... Le sujet mériterait plus d'approfondissement. Il y a 13 ans, alors que j'étais étudiant à l'IUFM, nous faisons déjà les mêmes remarques à l'IUFM. Où sont les blocages ?

Seule piste concrète, glissée rapidement en fin de rapport (p.161) mais qui serait lourde de conséquence : les rédacteurs préconisent de « revoir la définition même du CAPA SH [...] et du 2 CASH » afin de « dépasser l'opposition entre enseignants « spécialisés » et enseignants de droit commun » en proposant plutôt des modules complémentaires et un parcours personnalisé pour les enseignants. Ce qui serait bon pour nos élèves ne le serait-il pas pour nous ? Ce qui se cache derrière cette proposition, c'est bien la disparition des options A, B, C, D, E et F. Nous deviendrions ainsi tous des enseignants spécialisés.

CRÉER DES LIENS

Le constat est accablant : combien d'énergie, de temps et d'efficacité perdus du fait de la multiplicité des intervenants et de l'éclatement des dispositifs ? Les rapporteurs reconnaissent même l'impossibilité d'en faire le recensement. Des aides, des organisations sont mises en place à partir d'initiatives personnelles, peu coordonnées, sans diagnostics partagés. Elles visent beaucoup trop rarement des objectifs communs. « La scolarité est trop souvent une suite de cassures et de recommencements ». (p.153). Les rapporteurs insistent constamment sur le fait que face à la multiplicité des intervenants et des dispositifs, il ne peut y avoir qu'un seul référent qui fasse le lien : l'enseignant. S'ils soulignent également le besoin d'aides extérieures (directeur, psychologue, maître E, G,...) pour prendre du recul, analyser, organiser, coordonner, c'est le professeur des écoles, le professeur principal ou le professeur référent qui devrait centraliser et coordonner.

Les RASED : Il est clair que les RASED ne sortent pas renforcés de ce rapport, c'est le moins qu'on puisse dire. On commence par observer que la réalité est très différente d'un département à l'autre (à la fois en terme d'effectifs, de composition et d'organisation) et surtout « qu'aucune corrélation n'est perceptible entre les différences socio-économiques et la présence des RASED ». On souligne un cadre trop rigide et une aide différée par rapport aux constats. Pour de multiples raisons organisationnelles, certains élèves en grande difficulté ne reçoivent aucune aide alors que des élèves qui n'ont que des difficultés passagères sont accompagnés par les maîtres du RASED. Pourquoi ? Notamment parce que les aides sont limitées dans le temps. Le suivi ne se fait quasiment jamais au-delà de 2 ans dans les RASED visités. Les rédacteurs regrettent enfin qu'aucune étude n'ait jamais pris le temps de mesurer les effets des aides spécialisées (p.78). Ils s'étonnent qu'un « dispositif engageant l'activité de plus de 10 000 fonctionnaires ait été perpétué pendant plus de 20 ans sans faire l'objet d'un bilan rigoureux. »

En conséquence, le rapport propose des évolutions différentes pour les trois compétences :

Le psychologue scolaire : Les auteurs observent que sa place est « spécifique ». Son rôle est mis en valeur : il éclaire par son expertise. Les enseignants ont besoin qu'on les aide à voir, à comprendre et à agir. Les inspecteurs regrettent toutefois la non-réciprocité des échanges dans certains endroits. L'information circule bien dans le sens professeur-psychologue, moins dans l'autre sens. De bonnes pratiques de dialogue équilibré ont tout de même été observées et il est recommandé de les diffuser. Enfin, il est souhaité qu'une priorité soit donnée aux visites des 5/6 ans.

Le maître E : La forme la plus répandue de son intervention « reste une aide directe à l'élève apportée hors de la classe ». On déplore alors le fait que cela ne permette pas d'agir sur la situation de l'élève dans sa classe ni un transfert d'expertise vers le maître. Le maître E et les enseignants rencontrés souhaitent majoritairement un fonctionnement de proximité avec un maître E « présent dans l'école le plus souvent possible ».

Le maître G : le rôle du maître G est clairement remis en cause. Il est qualifié d'emblée de rôle « le plus mal compris et certainement le plus mal défini ». Si pour un enfant, comprendre ce qu'il vient faire à l'école est un besoin essentiel auquel le maître G pourvoit, les auteurs posent la question suivante : « l'objectif d'amener un enfant à « devenir élève » et à s'engager dans un processus d'apprentissage dynamique n'est-il pas d'abord de la responsabilité de l'enseignant et cela dès l'école maternelle ? »

Ils recommandent donc de redéfinir la mission des maîtres G en leur apportant une formation complémentaire. Leur objectif principal serait d'intervenir, parfois en urgence, dans les écoles et les classes confrontées aux troubles du comportement. On manque de médiateurs plus que de pompiers mais la piste me semble intéressante si les formations souhaitées sont réellement mises en place.

C'est finalement toute l'organisation en réseaux qui est remise en question. Les auteurs regrettent une trop grande formalisation héritée de 2002 (de la « paperasse » chronophage) et des pratiques ne tenant pas compte des recommandations de 2009. L'inspection souhaite donc rapprocher les maîtres E et G de la classe. Il est ainsi rappelé qu'une intervention de deux fois une heure par semaine (ce qui est déjà significatif) sur 30 semaines ne représente que 7 % de l'emploi du temps annuel d'un enfant. La grande difficulté ne peut donc pas être uniquement l'affaire des RASED. « Quelle que soit sa qualité et sa pertinence, elle n'aura qu'un effet limité si rien ne change pendant les 93 % du temps où l'élève sera « dans sa classe » ». Le dispositif « plus de maîtres que de classe » n'est pas évoqué mais la co-intervention et les dispositifs centrés sur la classe semblent remporter l'adhésion.

Du lien dans les équipes : Lorsque les équipes travaillent ensemble, là encore le rapport fait état de dispositifs très variés. Il est surtout noté qu'on passe beaucoup (trop) de temps à penser le dispositif lui-même plutôt qu'à réfléchir « aux objectifs et au contenu apporté à chaque élève ». Et finalement, le dispositif se résume très (trop) souvent à un allègement des effectifs en groupes de niveaux ou de besoins.

Du lien après la classe : Une nouvelle fois, les auteurs s'interrogent devant « la dispersion et l'extrême diversité » des offres hors temps scolaires. Ils regrettent une grande inégalité territoriale, la trop grande incohérence entre les projets et notamment le fait que « dans la majorité des cas observés, l'aide au travail personnel et les autres activités sont placées en concurrence » (p.63). Tu veux faire du foot ou tu préfères que je t'aide à progresser dans tes apprentissages ? Le rapport appelle donc à faire des projets éducatifs territoriaux des lieux essentiels de cohésion mais cela ne va pas plus loin.

Le lien école-collège.

L'inspection générale le regrette : elle n'a pas pu disposer d'itinéraires complets et précis de la maternelle à la troisième. Ceci en dit long sur la circulation de l'information entre lieux de formation. Il est donc préconisé de profiter de la création du cycle de consolidation (CM1-CM2-sixième) pour initier un travail commun sur la situation de quelques élèves (évaluation, analyse, projet personnalisé avec objectifs communs).

Du lien entre les parents et l'école

Sur le sujet, on a l'impression que les auteurs enfoncent des portes ouvertes mais la pédagogie étant l'art de la répétition... Il est rappelé que les parents d'enfants en grande difficulté ont bien souvent un passé scolaire douloureux et qu'il conviendrait de désigner un interlocuteur unique pour que ces parents se repèrent mieux et n'aient pas cette impression désagréable d'être ballottés de bureau en bureau.

Du lien en classe (pédagogie institutionnelle).

Je ne résiste pas à l'envie de citer entièrement ce passage (ce sera la seule fois) :

« Il est des classes où l'élève en difficulté se tait (ou s'agite) dans les moments collectifs ; il en est d'autres où il est « membre » à part entière et où sa parole est écoutée. L'enjeu est apparu très important : lorsqu'une vie collective est installée dans la classe (et pas seulement le *quoi de neuf* ? du lundi matin) et que cet élève, trop souvent décroché dans les parcours d'apprentissage, peut participer à un débat, contribuer à une décision, prendre une responsabilité ou simplement exprimer un avis sans être interrompu, son statut et l'image de lui-même qui en résulte en sont profondément transformés : il n'est plus seulement celui qui ne sait pas faire, celui qui est en retard ou celui qui perturbe ; il devient une personne, il « compte » pour les autres, il appartient à la classe. Et en même temps il apprend, il progresse dans sa capacité à communiquer, à coopérer, à écouter, il acquiert de l'autonomie et construit les savoirs et les savoirs-faire sociaux portés par le socle. Les modes de fonctionnement observés dans les classes « spéciales » (CLIS, SEGPA et certaines ULIS), souvent imprégnés de pédagogie institutionnelle, gagneraient à être étendus à davantage de classes dites « ordinaires ». L'intégration au collectif ne se limite pas aux plages horaires étiquetées « vie de classe ». » Page 50. Applaudissements.

En fait, avec ce passage, on aurait presque pu se contenter d'un rapport d'une page...

Lorsque je parle dans mon collège de l'aspect ségréatif de la SEGPA, on me dit : « Mais au moins ils font partie d'une communauté. Vous savez, il y a des élèves dans nos classes ordinaires, ils comprennent tout de suite et ils ont une culture incroyable. Dans une classe comme ça, vos élèves souffrent. On le voit bien, on en a comme les vôtres qui ont refusé d'aller en SEGPA. Eux ils souffrent. Les autres les considèrent comme des moins que rien ». Et ces élèves brillants, ils ne gagneraient pas eux-aussi à apprendre à regarder les autres différemment, voire à apprendre à coopérer, à les aider ? Non, c'est trop étrange ?

Du lien entre élèves : SEGPA terribles ?

Malgré la précaution oratoire de l'introduction, ce sont tout de même 14 pages qui sont consacrées au fonctionnement des SEGPA.

Tout en précisant qu'il faudrait aller plus loin dans leur étude, le point de vue des rédacteurs transparait assez nettement au cours de la lecture : dans l'état actuel du collège, la SEGPA semble encore la moins pire des solutions. Le collège en prend plein son grade, nous l'avons vu, et c'est son inadéquation structurelle, fonctionnelle, administrative qui rend l'existence de la SEGPA nécessaire.

Mais le soutien à la structure reste timide : de nombreux dysfonctionnements sont pointés. En voici un inventaire.

Une structure exclusive

Les SEGPA sont toujours des sections « à part », même géographiquement (dans 9 cas sur 10 observés). Les élèves sont encore « trop souvent ressentis comme différents ». Et j'ajouterais qu'eux-mêmes sont les premiers à se rabaisser en parlant du « collège normal » et donc des « élèves normaux ». Ombre supplémentaire au tableau : les élèves qui viennent dans une SEGPA sont hors secteur. Ce sont donc les élèves qui font le plus de trajet, qui connaissent peu d'élèves et les fréquentent peu dans le quartier. Dans la vie du collège, si les élèves de SEGPA participent aux grands événements de l'année, ils vivent la plupart de leur temps « à côté ». Ils participent très peu aux activités hors temps scolaire (notamment à cause du trajet) et ne se mélangent pas aux autres lors des récréations. Alors que les inclusions sont devenues naturelles en ULIS, elles sont rarissimes en SEGPA. L'inclusion a même plutôt tendance à se faire dans l'autre sens (des élèves en difficultés au collège qui viennent en SEGPA s'il reste de la place). Les échanges de compétences entre PE et PLC, vivement recommandés par la circulaire de 1996, « restent peu développés ». Enfin, les auteurs regrettent que les PLC prennent trop souvent ces classes à reculons, au mieux en se les répartissant, au pire en les laissant au petit nouveau inexpérimenté.

Des ambitions limitées

De faibles effectifs, une équipe restreinte, un professeur de référence, un temps de concertation régulier, une continuité sur 4 ans, autant d'éléments positifs qui devraient favoriser une personnalisation des parcours. Mais le fonctionnement du collège est encore très prégnant et les emplois du temps, par exemple, sont figés. Les inspecteurs y ont trouvé très peu de souplesse et regrettent qu'il n'y ait pas plus d' « itinéraires composites » (comme en ULIS). Toutefois, ils ont pu observer un dispositif que les SEGPA investissent efficacement : la vie de classe, « utilisée comme un espace d'apprentissage social et linguistique ». Les élèves sont mieux considérés, ils « tissent des relations fortes » entre pairs et avec « le maître ». Les classes visitées sont bruyantes mais « les élèves ont la parole et s'expriment très librement ». Mais entre eux, ajouterais-je...

Et là où le bât blesse, nous disent les rapporteurs, c'est que si la volonté éducative est là, pédagogiquement on retrouve en SEGPA toutes les dérives des groupes de niveau, déjà étudiées par M. Duru-Bellat³, B. Suchaut⁴ et d'autres . On limite les « perspectives et les contenus », on passe trop de temps sur un sujet dès qu'il plaît, et « trop souvent, on relève aussi des séances beaucoup plus frontales et directives, accompagnées de fiches et d'exercices photocopiés identiques pour tous ». Bref, on « bride les efforts », et « la préoccupation légitime de ne pas placer l'élève en situation d'échec et l'attention portée à l'accessibilité des contenus conduisent souvent à limiter les ambitions. Il est même observé que certains élèves ne bénéficient plus d'aide à partir du CM1 puisqu'on sait que les « spécialistes » de SEGPA prendront la suite...

Pour ce qui est du projet individuel de formation, et du parcours vers l'enseignement professionnel, là aussi beaucoup de choses à revoir selon le rapport : des locaux non adaptés, des équipements obsolètes, la formation des enseignants à revoir avec notamment la difficulté de rentrer dans une logique de « champs professionnels » pour des enseignants qui étaient cantonnés à une profession. Menuisiers, maçons, peintres sont maintenant regroupés dans le champ « habitat », par exemple.

De plus les auteurs remarquent que lorsqu'une SEGPA ne propose que deux ateliers (ce qui est la majorité), on ne peut pas parler de réel choix. Et qu'à la sortie de SEGPA, l'offre de CAP diffère selon les zones géographiques, entraînant ainsi le fatalisme de certaines équipes enseignantes. J'ajouterais : surtout pour les filles. À ce sujet, les directeurs ont fourni des données plus positives aux inspecteurs : un décrochage plutôt faible, une solution à la sortie, des abandons avant la fin de CAP mais pas plus que pour les élèves passés par la voie générale. Selon moi, la poursuite des études (nature, durée) devrait faire partie de l'étude plus approfondie évoquée dans l'introduction.

À titre personnel, je préconiserais plutôt une découverte des ateliers pour tous les collégiens qu'ils soient ou non inscrits en SEGPA. Pourquoi un élève en grande difficulté serait de fait plus à l'aise en menuiserie, en cuisine ou en aide à la personne qu'un autre ? Le fait de ne pas rester toute la journée assis sur une chaise pourrait intéresser d'autres jeunes que ceux de SEGPA. Ce type d'expérience pourrait en outre redorer le blason de nombreux métiers injustement déconsidérés. Proposition audacieuse du rapport (plus technique pour les connaisseurs du système informatique d'orientation en classe de troisième) : étendre le système de barème prioritaire à des élèves démunis en collège ordinaire mais qui auraient un projet personnel. Cela aiderait à faire évoluer les SEGPA...

Le tableau peut paraître bien noir, mais on pourrait y ajouter d'autres effets d'étiquetage, prophéties auto-réalisatrices ou conséquences pédagogiques (anticipation de l'échec, conception utilitariste du savoir, parcellisation des tâches, effet Topaze, ...).

Voyons maintenant les évolutions suggérées dans le document.

J'ai eu le plaisir de trouver au détour d'une ligne, une idée qui rejoint en partie ma proposition d'évolution des SEGPA vers de réelles inclusions, page 117 : « l'« inclusion » de ses élèves supposerait de reconsidérer le dispositif SEGPA lui-même dans sa logique et dans sa répartition : par exemple des unités plus petites et plus disséminées et un projet d'ensemble favorisant un passage progressif de la classe spécialisée vers la classe ordinaire ». En effet, pourquoi ce que nous essayons de mettre en place pour les enfants handicapés ne serait pas possible pour les enfants en situation de difficulté ? Comment apprendre à vivre ensemble si on ne vit pas ensemble ? Les professeurs des écoles pourraient alors devenir des maîtres supplémentaires en collège. La co-intervention semble alors une piste intéressante. Elle est à même « hauteur hiérarchique » et rend la bienveillance plus aisée. Je me comporte différemment quand un autre adulte est dans la classe. Les échanges entre la culture du premier degré et celle du second degré pourraient être bénéfiques aux élèves. J'espère que nous aurons l'occasion d'en rediscuter dans les années à venir et que c'est cette voie que nous prendrons. Celle d'une scolarité obligatoire commune. Nous pourrions aussi nous poser la question de cette manière : attendons-nous que le collège ait le format adéquat (l'envie?) pour traiter la grande difficulté en son sein ou est-ce qu'en incluant les élèves de SEGPA, nous pourrions amener les uns et les autres à y réfléchir ?

Parallèlement à la mise en place du cycle de consolidation, le rapport pose la question de l'entrée en SEGPA en classe de 5ème (p.159). Pourquoi ne pas mettre en place des aides personnalisées à partir de la cinquième mais toujours dans le cadre d'une inclusion dans un plus grand groupe ? Par exemple, les élèves seraient inscrits dans une classe de collège et profiteraient d'aides sur des plages horaires dédiées à la différenciation (les 30 % du temps évoqués plus haut). Ce qui poserait aussi la question de la mission et du positionnement des professeurs des écoles spécialisés : plutôt sur CM1-CM2-6èmes ou sur 5-4-3, ou sur les deux ?

3 « la constitution de classes de niveaux en collège ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice » M. Duru-Bellat et A. Mingat, Revue française de sociologie, 1997.

4 « L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation » A. Suchaut, les Cahiers Pédagogiques n°45, juin 2007.

Enfin il est préconisé que le statut des directeurs de SEGPA évolue rapidement pour qu'ils deviennent personnels de direction (p.113). On peut y voir un renforcement de leur fonction mais aussi une éventuelle « porte de reconversion » si les structures venaient à évoluer... J'aurais préféré qu'on propose que le directeur devienne coordinateur de structures plus larges et plus inclusives (de type ULIS). Les directeurs auraient notamment besoin de temps pour travailler beaucoup plus avec les familles et être moins cantonnés à un rôle de soupape de décompression, voire surveillant général-CPE adjoint.

CONCLUSION

De la personnalisation, plus de formation, plus de liens. J'ai choisi cet angle de lecture mais ce rapport regorge aussi de chiffres, de données complémentaires très intéressantes. À voir, par exemple, ce qui se dit sur le doublement (pp.148-150) qui coûte à lui seul aussi cher que tous les dispositifs de prévention ou de traitement de la grande difficulté scolaire réunis ! 17 000 emplois, 1 milliard d'euros. On trouve également des éléments intéressants sur les écarts de résultats de la 6ème à la troisième (p. 23) et sur les compétences des élèves à la fin de la scolarité obligatoire (pp 16-21).

Ce rapport confirme donc que l'accueil à l'École s'est démocratisé mais pas encore l'enseignement. Il pose la question suivante : « ne devrions-nous pas passer d'une démarche fondée sur la réponse aux difficultés, perçues comme l'écart à une norme implicite, à une démarche plus résolument inclusive et à une organisation de l'école et des parcours construite en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ? » La réponse est à nouveau dans la question... Ainsi, le seul mérite reconnu à la SEGPA est qu'elle offre aux élèves « la possibilité de se reconstruire » p.159. Ils ont donc été détruits... Et si nous essayions plutôt de faire en sorte qu'il n'y ait pas de destruction? C'est ce à quoi ce rapport nous invite. Transformons tous les collèges en SEGPA ou toutes les SEGPA en ULIS et tous les professeurs en professeurs spécialisés. Demandons-nous sans cesse : qu'est-ce qu'il se passe dans la classe ? Le traitement des difficultés doit ainsi devenir l'affaire de tous, de tous les généralistes. Pas que des spécialistes. Concernant les moyens attribués au traitement de « la grande difficulté », l'opinion des auteurs est claire : « il ne s'agit donc pas de faire « plus », mais plutôt de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de ce qui est fait ».