

La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire

Brigitte Monfroy

La catégorie de l'élève en échec scolaire a été institutionnellement remplacée par celle, mal définie, d'élève en difficulté. Comment les enseignants de l'école primaire en ZEP définissent-ils, identifient-ils et gèrent-ils les élèves en difficulté qu'ils ont dans leur classe ? L'analyse du discours des enseignants montre que dans ce processus de catégorisation, les comportements des élèves prévalent sur les résultats scolaires. Ils font l'objet d'une attribution externe à la situation scolaire qui débouche sur une individuation des élèves selon quatre types vis-à-vis desquels les enseignants se déclarent eux-mêmes en difficulté. La question des élèves en difficulté pose celle des conditions qui permettraient aux enseignants de passer d'une conception individuelle de leur métier à la construction d'une définition et d'une responsabilité collectives.

Mots-clés : élèves en difficulté, discours des enseignants de l'école primaire, catégorisation, interactions, souffrance professionnelle.

La notion d'« élève en difficulté » est aujourd'hui omniprésente au sein de l'institution scolaire, à la fois dans le discours des enseignants qui l'inscrit la plupart du temps comme un problème professionnel majeur, et dans les directives de l'institution qui la désignent désormais comme une priorité.

Cette notion est cependant relativement récente, elle s'impose à la fin des années 1980 pour remplacer progressivement celle d'« élève en échec scolaire ». Ce changement de dénomination n'est pas anodin : il renvoie à des change-

ments d'orientation au sein de l'institution scolaire en même temps qu'il crée, parallèlement, une nouvelle réalité professionnelle pour les enseignants.

L'envahissement de la scène scolaire par la notion d'« élève en difficulté » accompagne, en effet, les orientations nouvelles et les changements institutionnels qui caractérisent le système éducatif à la fin des années 1980. Ces changements sont explicités par la loi d'orientation de 1989 qui définit des objectifs généraux d'élevation des niveaux d'étude et de formation, et ins-

taure un tronc commun de masse scolarisant l'ensemble des élèves d'une génération, depuis l'école primaire jusqu'à la fin du collège, pour permettre à 80 % d'entre eux l'accès au niveau du baccalauréat. Dans ce nouveau contexte, les différents modes de gestion des élèves en échec scolaire qui ont prévalu jusque-là sont supprimés, de même que la logique ségrégative qui les caractérisait au travers, notamment, des orientations précoces dans l'enseignement spécialisé ou professionnel. Ces élèves « hors normes » sont désormais dans le cursus commun et l'équipe éducative de l'école, du collège devient le centre de décision concernant leur définition et leur prise en charge. Dès lors que la logique ségrégative n'a plus cours, l'« élève en échec scolaire » devient un « élève en difficulté ». À la différence près que le premier, après un constat définitif de non-réussite, est orienté dans une autre filière, orientation rarement réversible, et que le second est maintenu dans le cursus commun, ses difficultés étant définies par l'institution comme provisoires, si on se donne les moyens de les résoudre (1).

Cette nouvelle dénomination n'est pas sans conséquence du point de vue du travail enseignant parce que d'une part sont intégrés aujourd'hui dans le cursus commun des élèves qui jusqu'à une période récente ne l'étaient pas, mais aussi parce que l'expression d'« élève en difficulté » est une notion peu opérante, sinon trompeuse, en ce qui concerne tant la connaissance des difficultés spécifiques que rencontrent certains élèves face aux apprentissages scolaires que l'action pédagogique à mettre en œuvre à leur égard (2). Ainsi, à bien y regarder, cette notion reste floue : aucune définition n'en est donnée, ni dans les textes officiels, ni dans la littérature professionnelle. Des questions telles que : qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? Qu'est-ce qui caractérise ces élèves ? À partir de quand peut-on dire qu'un élève est en difficulté ? À quelles difficultés fait-on référence ? sont des questions dont les réponses sont laissées à la discrétion des enseignants. Par cette imprécision, le processus de désignation de cette nouvelle catégorie d'élèves devient un processus social dont il convient de cerner la trame et la logique.

LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est d'analyser ce processus en observant la manière dont les

enseignants de l'école primaire définissent, identifient, catégorisent et gèrent les élèves en difficulté qu'ils ont en classe, et en portant principalement l'attention sur les écoles situées en ZEP. En effet, si les enseignants sont confrontés à la question des difficultés scolaires dans tous les établissements scolaires, cette confrontation est plus massive et plus problématique lorsque ces derniers sont situés en ZEP. En ce sens, les ZEP constituent ici moins un objet de recherche en soi porteur d'une problématique singulière qu'un contexte spécifique de recherche, un terrain privilégié d'observation ayant pour caractéristique première de produire des effets de loupe sur ce qui caractérise aujourd'hui l'ensemble du système éducatif.

Contrairement aux analyses sociologiques classiques de l'échec scolaire ou celles concernant les rapports des élèves de milieux populaires à l'école, cette recherche ne s'inscrit pas dans une perspective causale qui viserait à expliquer les difficultés scolaires que rencontrent certains élèves à l'école par l'analyse de leurs caractéristiques socioculturelles (3), par celle de leurs représentations et/ou de leurs rapports aux savoirs ou à l'école (4), ou encore en fonction de l'existence ou non d'une mobilisation familiale porteuse d'un projet scolaire (5).

Il s'agit plutôt ici de partir de ce qui se joue dans les situations scolaires quotidiennes. Tous les élèves de milieux populaires, et/ou tous les élèves de ZEP ne sont pas étiquetés « en difficulté » par les enseignants. De fait, et dans une perspective plus interactionniste, la définition et la catégorisation des élèves en difficulté sont envisagées comme construites progressivement au cours des activités scolaires par l'ensemble des relations sociales entre les différents protagonistes de la situation.

Cette perspective a forcément des implications méthodologiques. Elle pouvait donner lieu à une étude ethnographique impliquant des observations longues en classe afin de repérer et d'analyser la multiplicité de ces interactions (6). Ce n'est pas l'option qui a été retenue dans la mesure où il nous importait avant tout d'élucider et de montrer la récurrence du processus social qui amène des enseignants à désigner « en difficulté » certains élèves plutôt que d'autres (7).

C'est pourquoi nous avons opté pour une approche empirique en privilégiant la méthode de l'entretien semi-directif auprès d'un échantillon

diversifié d'enseignants des différents cycles de l'école primaire, d'âges et de statuts différents (8). Ces interviews ont été complétées par des observations de séquences de classe, des réunions de cycle et de synthèse, et le dépouillement de l'ensemble des fiches de signalement au Rased d'élèves en difficulté, remplies par les enseignants d'une ZEP durant une année scolaire.

Lorsqu'on interroge les enseignants en ZEP sur leurs élèves pris en général, leur discours est le plus souvent globalisant et négatif et un certain nombre d'analyses montre que les élèves de milieux populaires sont fréquemment perçus au travers de représentations très généralisantes, massivement portées par des perceptions déficitaires et misérabilistes et par des explications en termes de « handicap socioculturel » (9).

Nous savons néanmoins par expérience que ces discours négatifs, parfois virulents à l'encontre des élèves en ZEP peuvent être en décalage avec les pratiques des enseignants et qu'ils expriment sans doute plus une fatigue, voire une souffrance professionnelles, un sentiment d'isolement et de non-reconnaissance, qu'un rapport effectif aux élèves et à la situation d'enseignement.

C'est pourquoi nous avons systématiquement centré nos interviews avec les enseignants non pas sur leurs représentations et leurs définitions des élèves en difficulté mais sur ce qui se passait concrètement dans leur classe. Nous les avons ainsi invités à faire une présentation précise des élèves qu'ils considéraient en difficulté avec une description des manifestations de leurs difficultés dans les situations scolaires, et une explicitation des réponses qu'ils avaient mises en place pour résoudre ou gérer ces difficultés ainsi que leurs effets (10).

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS EN ZEP CONCERNANT LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : UN DISCOURS DE L'IMPUISSANCE ?

Dès lors qu'on interroge les enseignants en ZEP sur les élèves concrets auxquels ils sont confrontés au quotidien, leur discours n'est plus généralisant, ni unifiant, et l'origine sociale de leurs élèves ne se pose pas comme caractéristique première d'appréhension. Au contraire, dans un mode de questionnement et de description individualisant se développe une autre logique, celle

d'une individualisation, qui scelle en retour la perception par les enseignants eux-mêmes de leur compétence à pouvoir agir sur les difficultés scolaires de ces élèves.

En effet, pour les enseignants interviewés, la description et l'interprétation des difficultés d'un élève s'accompagnent d'une appréciation concernant leur compétence professionnelle à y faire face, positive dans certaines conditions ou à l'inverse, négative : l'élève en difficulté est alors source de difficultés dans l'exercice de leur métier. Ces difficultés propres aux enseignants sont la plupart du temps exprimées sur le registre du manque (de moyens, d'outils, de réponses, de compétences, de formation) et de l'impuissance (à agir, à trouver des solutions, des remédiations).

On peut dire en première analyse que le discours des enseignants interviewés concernant les élèves en difficulté est massivement celui de l'impuissance. Il se focalise sur les élèves qui, par leurs attitudes et leurs comportements, présentent une absence d'adhésion aux situations et aux normes scolaires. Ainsi, ce n'est pas tant la non-réussite aux activités scolaires qui donne naissance à ce discours que l'interprétation permanente par les enseignants des comportements et des attitudes des élèves face au travail scolaire. Mais cette thématique de l'impuissance n'est pas systématique.

Les enseignants se disent en effet d'autant moins dépourvus que les élèves « qui ne réussissent pas » sont perçus comme motivés, volontaires, qu'ils font des efforts, qu'ils essaient, qu'ils écoutent, qu'ils travaillent, bref qu'ils paraissent se conformer au plus près à leurs attentes. Étant donné ces manifestations d'adhésion aux situations scolaires, les enseignants considèrent « qu'il n'y a pas de raison que ces élèves n'y arrivent pas » même s'ils s'attachent de manière constante à chercher l'origine de ces difficultés. Celles-ci sont systématiquement renvoyées aux caractéristiques des élèves ou de leur famille avec une forte propension à leur psychologisation (l'élève manque de maturité, la maman est angoissée, c'est un enfant surprotégé...).

Les enseignants se montrent très impliqués par rapport à ces élèves et sont convaincus qu'ils peuvent les aider. Ils développent de fortes attentes de progrès et de réussite à leur égard et n'hésitent pas à se mobiliser et à mettre en œuvre une prise en charge plus individualisée pour que

ces élèves progressent. Ils peuvent ainsi mettre en avant, durant les interviews, les progrès de ces élèves. En retour, ces progrès justifient leur lecture de la situation et leur sentiment de compétence à résoudre les difficultés de ces derniers (11).

Les propos suivants illustrent bien cette situation en même temps qu'ils dessinent en creux le portrait des élèves vis-à-vis desquels cette enseignante d'une classe de CE1 se déclare impuissante :

« Alors après il y a Max, qui est en difficulté, mais avec un sens de l'effort, c'est un acharné celui-là, lui il veut. [...] Alors lui, je crois qu'il vivait mal le fait que son frère soit très brillant, mais en même temps c'est un bonhomme qui en veut quoi. Il galère, il n'est pas lecteur mais lui au contraire, il écoute toujours. [...] Donc je l'encourage beaucoup, en production d'écrits je le trouve déjà beaucoup plus autonome qu'au départ, il se rend compte qu'il sait des choses et qu'il peut les mobiliser et qu'il a des aides. [...] Mais lui, il a un gros sens de l'effort, et je veux dire, il sait pourquoi il vient à l'école, donc il est en difficulté mais j'y crois fort. »

Pendant, cette caractérisation des rapports aux situations et au travail scolaires des élèves en difficulté reste l'exception (12) et dans la majorité des cas les enseignants se déclarent d'autant plus démunis que les élèves en difficulté sont, à l'opposé, appréhendés comme non motivés, non intéressés, comme n'ayant pas envie ou ne voulant pas travailler. Ce sentiment d'impuissance est l'aboutissement d'un raisonnement qui se construit sur la base d'une lecture et d'une interprétation des comportements de ces élèves.

LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Dans leur discours, les enseignants interviewés s'appuient constamment sur la description des comportements, attitudes ou traits de personnalité de leurs élèves. Ce sont pour eux des indices, des signes apparents des difficultés scolaires que rencontrent ces élèves.

Pour autant, ces indices ne sont jamais perçus comme la manifestation et la conséquence des difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire des rap-

ports et des interactions spécifiques qui se nouent entre ces élèves et la situation scolaire. Ils sont plutôt appréhendés comme la source et la cause de ces difficultés. Ainsi, selon la perception des enseignants, ces élèves ne seraient pas en difficulté s'ils écoutaient, s'ils travaillaient, au lieu de « faire le pitre » ou de rêver.

En considérant que ces comportements et ces attitudes sont à l'origine des difficultés de leurs élèves, les enseignants renvoient leur explication aux caractéristiques intrinsèques des élèves et/ou de leur famille : cet élève est en difficulté parce qu'il est lent et il est lent parce qu'il est surprotégé par sa maman ; cet élève est en difficulté parce qu'il est perturbateur et il est perturbateur parce qu'il n'y a pas de règles chez lui, cet élève est en difficulté parce qu'il a un blocage et il a un blocage parce qu'à la maison « c'est lourd »...

Cette attribution externe à la situation scolaire est le plus souvent de nature déficitaire et/ou psychologisante. Elle procède d'un processus d'individuation des élèves en difficulté qui sont, dès lors, perçus comme des « cas », qui apparaissent toujours singuliers, atypiques, et les enseignants se perçoivent impuissants à trouver des réponses et des solutions qui, selon eux, ne peuvent être que particulières à chacun d'eux.

Or, l'analyse des discours montre au contraire une forte récurrence des comportements, attitudes et traits de personnalité des élèves en difficulté décrits par les enseignants. Il se dégage ainsi deux figures typiques : la première, celle que l'on peut désigner « du retrait », renvoie à des comportements qualifiés par la lenteur, l'apathie, le repli sur soi, l'inhibition, l'immaturation, l'émotivité, la tristesse, la timidité, le manque de confiance en soi, l'isolement... La seconde, la figure « de la résistance » comprend quant à elle l'ensemble des comportements ressentis comme perturbateurs voire provocateurs que peuvent manifester certains de ces élèves : l'élève affalé sur son bureau, toujours debout, qui chante, qui parle tout haut, qui se balance sur sa chaise, qui fait des crises, qui tape sur son voisin, l'élève instable, agressif, hyperactif...

La description de ces comportements est la plupart du temps accompagnée d'un diagnostic sur les potentialités intellectuelles supposées de ces élèves. Ici encore deux figures typiques émergent de l'analyse : celle de l'élève qui ne possède pas ces potentialités, qui est « limité »,

« déficient », qui n'est pas « doué » et celle de l'élève qui présente ces potentialités et qui est perçu comme « intelligent », comme possédant « des capacités intellectuelles ».

En définitive, en articulant ces deux dimensions, les enseignants dessinent les contours d'une catégorisation des élèves en difficulté comprenant quatre « cas » typiques d'élèves face auxquels ils se perçoivent démunis, incompetents et impuissants :

Figure de la résistance/diagnostic positif de potentialités intellectuelles

Les enseignants insistent sur le fait que ces élèves sont « intelligents » dans la mesure où ils réussissent de temps à autre des tâches scolaires. Ce constat les amène à considérer que leurs difficultés ne relèvent pas d'un registre pédagogique et/ou scolaire (puisque « ils peuvent y arriver ») mais d'un manque d'envie, d'intérêt ou de motivation, parfois d'un problème pathologique (« un blocage ») sur lesquels ils ne peuvent agir parce qu'ils renverraient aux caractéristiques de ces élèves et/ou de leur famille :

« Lui, c'est le huitième de la famille, c'est le seul garçon et la maman est débordée en fait vraiment débordée. Alors il a des problèmes de comportement, il se balance sur sa chaise tout le temps et puis il fait des crises, d'un seul coup il pique sa crise, il prend sa règle et hop ! il frappe son voisin, et lui je suis sûre, il est très intelligent parce quand d'un seul coup il est décidé, on ne sait pas pourquoi, il fait impeccable donc je sais qu'il a des capacités, qu'il peut s'il le veut, mais il ne veut pas donc forcément il est en difficulté mais pour moi il a toutes les capacités pour réussir quoi. Donc là le problème ne vient pas de la pédagogie si vous voulez parce qu'il est capable de suivre mais c'est dans sa tête que ça ne va pas. [...] Et là encore une fois je suis démunie. » (CP)

Ces élèves sont généralement décrits comme des « cas lourds ». Les enseignants les citent toujours en premier et se déclarent eux-mêmes en difficulté, à cause des tensions que leurs comportements suscitent et du sentiment de culpabilité qui découle de l'impossibilité d'exploiter leurs potentialités.

Figure du retrait/diagnostic négatif de potentialités intellectuelles

Les comportements de ces élèves sont interprétés comme l'indice d'un manque de « capacités intellectuelles ». Face à un tel diagnostic, les enseignants considèrent que ces difficultés ne relèvent pas de leur compétence mais de celles de l'enseignement spécialisé et envisagent pour ces élèves une orientation en CLIS (13) :

« J'aborderai un deuxième cas d'élève que j'ai dans ma classe : Stan. Alors lui, il ne pose pas de problèmes de comportement, de discipline. [...] C'est un gamin qui est très très lent, d'une extrême lenteur de travail et de réflexion, c'est vraiment ce qui le caractérise. Ses difficultés sont caractérisées par sa lenteur et là je me pose des questions, je ne sais pas si, il doit y avoir quelque chose à mon avis. [...] Il faut être en permanence derrière lui pour lui dire « dépêche-toi » « mets la date » et puis tout de suite il se dissipe ou bien il va se mettre à discuter avec son voisin ou simplement se mettre à rêver, c'est vraiment un gros problème d'attention et de concentration. [...] C'est un enfant aussi très sensible qui a une tendance à pleurer facilement et il n'aime pas trop se défendre vis-à-vis des autres. J'ai l'impression que la mère doit être, qu'elle doit certainement le surprotéger. [...] Donc là j'attends l'examen psychologique, enfin je vais le demander et puis en fonction des résultats on verra, ça c'est un peu le système tel qu'il fonctionne, ça sera en dessous ou au-dessus hein ! Et ça, ça décide de l'orientation en CLIS. » (CE2)

Figure de la résistance/diagnostic négatif de potentialités intellectuelles

Comme dans le cas précédent, l'interprétation des difficultés scolaires par une « déficience intellectuelle » de l'élève pousse les enseignants à envisager une orientation dans l'enseignement spécialisé :

« Donc Noël c'est un peu la même chose mais pas vraiment. Il est perturbateur, lui il est toujours affalé sur son bureau du matin au soir. Rien ne l'intéresse, lui j'estime qu'il n'a pas de capacités, il a énormément de lacunes et j'ai regardé dans ses bilans scolaires, il n'avait pas d'acquisitions en fin de cycle 2, alors quand j'ai vu son livret scolaire j'ai dit « tiens c'est quand

même curieux ! » [...] C'est moi qui l'ai signalé, il va être vu par le psychologue scolaire. [...] J'ai encore revu la maman je lui ai dit « c'est catastrophique moi je ne peux plus rien faire pour lui ! » De toute façon il n'est pas suivi chez lui. Il écrit n'importe quoi, il fait n'importe quoi, tout ce qu'il met dans son cahier ça retombe. Il fait exprès de faire tomber ses crayons pour avoir deux petites secondes d'inattention pour pouvoir les ramasser. [...] C'est un enfant qui aurait dû être en CLIS. » (CM1)

Figure du retrait/diagnostic positif de potentialités intellectuelles

Quand ils reconnaissent des « capacités intellectuelles » à des élèves en difficulté qui ne présentent pas de comportements « perturbateurs », les enseignants les considèrent généralement comme moins « problématiques ». Ils les mentionnent la plupart du temps en dernier :

« Après il y a Carlos. Donc lui... Ils sont tous différents hein ! Donc lui il est dans son monde. Alors forcément comme il n'écoute rien, il ne sait rien faire. On a l'impression qu'il écoute et puis au bout d'un moment on se rend compte qu'on le réveille quoi. Alors au début je me disais « bon ben il ne comprend pas les consignes » mais en fait j'ai l'impression que c'est parce qu'il n'écoute pas, alors d'un seul coup je fais « bon Carlos répète ! » et puis là il me regarde et puis il ne bouge plus, il ne sait pas quoi, il est un peu endormi. Alors lui c'est moins, ce n'est pas trop des difficultés comme les autres, il n'est pas mature quoi, il n'est pas motivé. Donc il ne se casse pas la tête comme on dit mais quand il s'y met, il y arrive donc je me dis c'est qu'il sait quand même mais faut toujours le pousser quoi. En fait c'est des enfants, je pense qu'ils ne sont pas motivés chez eux et lui par contre lui a aussi un truc avec sa sœur. Enfin c'est un peu spécial quoi parce qu'il a une grande sœur de 24 ans et elle ne sait pas trop comment se situer et lui il parle de deux mamans. » (maternelle, grande section) (14)

Si les enseignants constatent au cours des entretiens que les difficultés scolaires de leurs élèves se manifestent ou se traduisent de manière identique, ils insistent néanmoins sur le fait que ces difficultés n'ont pas la même origine. On peut considérer que cette quête constante de la

genèse des difficultés scolaires est un facteur essentiel du processus d'individuation des élèves en difficulté. Cette singularisation s'accompagne d'un fort sentiment d'impuissance vis-à-vis de ces derniers.

Les difficultés scolaires en ZEP sont généralement perçues comme la résultante de caractéristiques et d'attributs intrinsèques des élèves. Nous pourrions penser que les enseignants interviewés éludent ainsi, sans doute par un mécanisme de défense professionnelle face à la forte culpabilisation qu'induirait une autre lecture de la situation, l'ensemble des processus et des interactions qui concourent à produire les comportements et les difficultés de leurs élèves. C'est dans la situation scolaire, dans l'interaction face aux tâches et aux activités scolaires et donc dans des processus interactifs qui sont toujours situationnels et contextuels que se construisent les difficultés scolaires. Elles sont dès lors le produit des rapports sociaux toujours évolutifs qui se nouent entre l'école et les élèves de milieux populaires. L'enquête montre que les diagnostics que réalisent les enseignants s'inscrivent bien dans ces processus dans la mesure où ce sont moins les résultats scolaires que les comportements et les attitudes des élèves face au travail scolaire qui prévalent (une enseignante considère que l'élève le plus brillant de sa classe est en difficulté compte tenu de la distance qu'il manifeste face aux normes scolaires).

Paradoxalement, les enseignants expriment constamment dans leur discours l'importance de ces processus, ils ne les éludent pas. Ainsi, dans tous les cas décrits, une difficulté scolaire récurrente est celle qui concerne la compréhension et l'exécution des consignes (et ceci dès la maternelle). Cette évocation est toujours assortie du constat que ces difficultés trouvent leur solution en relation « duelle » c'est-à-dire lorsque les enseignants ré-explicitent individuellement la consigne, lorsqu'ils sont « avec eux » ou encore « derrière eux ».

Les enseignants font également le lien entre des transformations du comportement et par suite des résultats des élèves avec des micro-événements (un changement de groupe de niveau, une aide aux devoirs pendant l'heure d'étude, la mise en place d'un mode de relation moins « autoritaire »...). Ils évoquent la réussite des élèves qu'ils considèrent « déficients » face à des activités mises en

place de façon exceptionnelle (mots croisés en grande section, théâtre, forums/débats...). Pour autant, ces observations ne remettent pas en question leur mode de catégorisation et leur sentiment d'incompétence face à ces élèves. Si les enseignants sont en effet unanimes à affirmer qu'une relation et une approche pédagogiques plus individualisées constituent les réponses aux difficultés de leurs élèves, ils soulignent néanmoins qu'ils ne peuvent la mettre en place, faute de temps, et par souci d'équité vis-à-vis des autres élèves. Ils peuvent vivre cette contradiction de façon douloureuse :

« Ma question c'est : il (Kévin) a besoin d'un investissement de ma part qui soit très fort pour réussir à apprendre mais en même temps, je ne peux pas me permettre de lui donner tout ça parce que d'autres en ont besoin aussi, or au niveau de la gestion du temps, je ne pourrais pas gérer ça. [...] C'est tout un amalgame de choses qui font que, voilà cet enfant je me trouve quand même relativement en difficulté face à lui, puis il le sent, je suis certaine qu'il sent que je suis pleine de bonne volonté et puis qu'en même temps je n'y arrive pas quoi. Donc lui voilà, ça doit être typique, c'est peut-être celui qui, à la limite, me dérange le plus parce que ça me remet encore plus en question, ça m'ennuie. [...] Alors lui (le conseiller pédagogique) il pense qu'il faut qu'on trouve l'organisation pédagogique qui réponde à leurs besoins, ok d'accord, c'est ce qu'on dirait pour n'importe quel enfant d'ailleurs, ce n'est pas spécifiquement pour eux, mais ils sont dans un tel dénuement de scolarité que ça demande l'attention de tous les instants et ce n'est pas équitable par rapport aux autres quoi. Donc cet investissement là on ne le fait pas, mais on sait en même temps qu'en ne le faisant pas on les enfonce, et voilà, je me débrouille mal dans ma tête avec tout ça, et je ne sais pas du tout comment faire ». (CP)

La souffrance est au cœur du discours des enseignants lorsqu'ils parlent de leurs élèves en difficulté. L'extrait ci-dessus en montre les différents ressorts :

– le partage impossible de soi (i.e. de son « investissement » et de son temps professionnels) pour des élèves qui demandent « une atten-

tion de tous les instants » contre tous les autres « qui en ont besoin aussi »,

– la conscience culpabilisante de ne pouvoir donner ce tout dont dépend la réussite de ces élèves,

– la remise en question professionnelle qu'engendre cette culpabilité et qui s'exprime en termes de difficultés et d'impuissance.

Cet ensemble de difficultés face à des élèves qui « dérangent » constitue pour cette enseignante le « cas typique » de l'élève en difficulté.

CONCLUSION

La difficulté professionnelle de l'enseignant est donc au centre du vécu de la difficulté scolaire de l'élève. C'est à partir de là, nous l'avons vu, que se construit le discours des enseignants qui se nourrit de la description et de l'interprétation des comportements des élèves.

On peut faire l'hypothèse que les enseignants, en raison de leur trajectoire biographique et professionnelle et de leur rapport au métier, ont des seuils de tolérance différents face à ces comportements (15).

Néanmoins, cette difficulté professionnelle, marquée subjectivement par un fort sentiment d'impuissance, n'est pas sans conséquence sur le devenir scolaire des élèves, étant donné les pratiques qui peuvent en découler : déresponsabilisation, signalement au Rased, demande d'orientation en CLIS...

Il y a donc lieu de réfléchir à une analyse des conditions de transformation des pratiques et éthiques enseignantes, que met en évidence la problématique de l'élève en difficulté. Cette réflexion viserait à permettre aux enseignants, notamment ceux qui exercent en ZEP, de passer d'une conception individuelle de leur métier, empreinte de culpabilité et de souffrance, à la construction d'une définition et d'une responsabilité collectives face aux élèves en difficulté (16).

Brigitte Monfroy
CLERSE, ESA 8019, CNRS
IUFM Nord-Pas-de-Calais

NOTES

- (1) Quelques chiffres sont révélateurs de ces changements : les effectifs de l'enseignement spécialisé dans le premier degré diminuent de 52% entre 1980 et 2000 (ils représentent aujourd'hui 0,7% des élèves scolarisés) et la proportion d'enfants d'ouvriers à réaliser un cursus complet au collège passe de 58% en 1980 à 91% à la fin des années 1990 (MEN (2001). – *Repères et Références Statistiques*).
- (2) On peut effectivement s'étonner d'une expression qui désigne plus un état que des difficultés spécifiques : on ne parle pas « des difficultés scolaires » (au pluriel), mais « d'élève en difficulté » (au singulier), montrant par-là que la difficulté scolaire résulte plus d'un état individuel qu'elle ne se construit dans la situation scolaire. Ce singulier renvoie en fait à une approche de l'élève plus psychologique que sociologique : il signifie que l'élève en difficulté est d'abord un élève qui dans son être est globalement en difficulté. Or, dans une perspective sociologique un élève en difficulté n'est pas un élève « problématique » en soi mais un élève dans une situation « problématique ».
- (3) Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). – *La reproduction*. Paris : Minuit.
- (4) Charlot B., Bautier E., Rochex (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- (5) Lahire B. (1995). – *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/EHESS.
- (6) Voir Lahire B. (1993). – *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL ; Sirota R. (1988) – *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- (7) Parmi les élèves suivis par les Rased*, les garçons sont majoritaires (60%) et sont sur-représentés les élèves issus de familles mono-parentales, comprenant 4 enfants et plus, les élèves de parents sans profession, et les élèves de familles d'origine étrangère (Gossot, B. (1997). – *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*. MEN/IGEN). *Rased : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Ces réseaux comprennent des personnels spécialisés (psychologue scolaire, enseignants spécialisés). Ils ont pour finalité la prévention des difficultés scolaires à l'école primaire par la mise en œuvre, entre autres, d'actions d'aides spécialisées (à dominante ré-éducative ou pédagogique) en direction des élèves (Circulaire du 9 avril 1990).
- (8) L'enquête s'est réalisée dans trois ZEP de l'Académie de Lille scolarisant un public majoritairement défini comme défavorisé (souvent à plus de 80% des élèves). Dans une ZEP, nous avons interviewé tous les enseignants du cycle 2, dans deux autres ZEP les enseignants ont été sollicités en fonction du cycle dans lequel ils enseignaient et de la « réputation » de l'école, en privilégiant les écoles réputées « difficiles ». Notre échantillon comprend un peu plus d'une trentaine d'interviews d'un ensemble diversifié d'enseignants du point de vue de l'âge et de la carrière (du débutant au directeur/rice d'école à la veille de la retraite ou encore d'enseignants maîtres formateurs à l'IUFM). Nous n'avons pas retenu le critère de l'origine sociale dans la mesure où il s'agissait moins d'expliquer la variabilité des discours selon la trajectoire biographique des enseignants que de cerner la récurrence du processus qui amène des enseignants à étiqueter « en difficulté » certains élèves.
- (9) Bouveau P., Rochex J.-Y. (1997). – *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette Éducation. MEN, Direction de la programmation et du développement (1999). – « Enseigner dans les collèges en ZEP. Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998 ». *Les dossiers*, n° 109, juin.
- (10) Ce questionnement a nécessité des recadrages fréquents durant les entretiens sur ce qui se passait concrètement dans la classe tant est présente chez les enseignants cette disposition à exprimer des considérations générales sur leurs élèves et leurs familles. Quelques enseignants n'ont d'ailleurs pu ou voulu entrer dans cette démarche, se cantonnant malgré des relances et interventions explicites à rester dans des propos généraux.
- (11) Ce sont probablement ces effets d'attente (voir Brophy J.E., Good T.L. (1974). – *Teacher-Student Relationships : causes and consequences*. New York, Holt Rinehart and Winston) dont l'efficacité a été maintes fois soulignée (entre autres : Felouzis G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF) et l'implication des enseignants qu'ils suscitent qui expliquent les progrès de ces élèves.
- (12) Souvent un par classe (parfois aucun) parmi les 2 à 7 élèves en difficulté décrits par chaque enseignant durant les interviews.
- (13) CLIS : classe d'intégration scolaire de l'enseignement spécialisé du premier degré.
- (14) Les exemples cités dans cet article ne concernent volontairement que des garçons. S'il est vrai que leur proportion est plus forte parmi les élèves décrits par les enseignants, on retrouve néanmoins dans nos matériaux la présence des filles dans les quatre types.
- (15) Cette variabilité de la tolérance des enseignants et, souvent par voie de conséquence, du type et du nombre de signalements au Rased a été soulignée par les personnels spécialisés que nous avons interviewés.
- (16) Van Zanten A., Grosjean M.-F., Kherroubi M., Robert A. (2002). – *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.