

# Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions d'aide individualisée

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *La gestion de la diversité des élèves fait l'objet depuis quelques années d'une véritable réflexion, tant au niveau de l'institution, qu'au niveau local, au sein des établissements. On s'interroge principalement sur les actions à mener pour permettre à tous les élèves d'acquérir une base commune de connaissances et de compétences pendant les quatre années de collège. De nombreux dispositifs ont été développés ces dernières années : soutien, remédiation, pédagogie différenciée, aide individualisée, aménagement d'horaires, regroupement d'élèves, parcours diversifiés, etc., sans qu'apparaissent toujours des résultats tangibles. Une proportion préoccupante d'élèves entrent encore en sixième avec de sérieuses difficultés d'apprentissage. Leur avenir dans l'enseignement secondaire est alors compromis et leur parcours, souvent laborieux, aboutit à des orientations plus subies que souhaitées.*

**Bruno SUCHAUT,**  
maître de conférences en sciences de l'éducation  
IREDU-CNRS et université de Bourgogne

Le présent article concerne précisément ces élèves en difficulté à l'entrée au collège. Il adopte une démarche non académique, qui s'écarte des recherches conventionnelles, puisqu'il est principalement fondé sur la réflexion de professionnels confrontés à la problématique de la difficulté scolaire à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas de dresser un bilan de toutes les actions mises en place pour remédier aux difficultés scolaires, ni d'évaluer tel ou tel dispositif institutionnel ou local relevant de cette thématique, moins encore d'effectuer une revue de la littérature sur le sujet abordé. Cette action relève d'une démarche exploratoire qui relate partiellement un travail effectué dans le cadre d'un groupe d'innovation formé d'une vingtaine de professionnels<sup>1</sup> [1]. Trois axes de travail ont été retenus pour orienter les activités du groupe. Le premier axe correspond à une mutualisation des représentations de la notion de difficulté scolaire à travers des témoignages sur le rôle et l'action des différents acteurs concernés. Le second axe concerne une approche objective et externe du phénomène étudié. Il s'agit de réaliser un suivi longitudinal d'un échantillon d'élèves repérés en difficulté sur la base de leurs résultats aux évaluations nationales à l'entrée en sixième. Afin d'étudier les parcours des élèves et de dégager

### NOTE

1. Il s'agit d'un groupe de travail constitué dans le cadre des groupes d'innovation de la délégation académique aux formations et à l'innovation de l'académie de Bourgogne.

l'influence des facteurs qui sont susceptibles d'agir sur ces parcours, des informations ont été collectées sur les élèves et sur les établissements qu'ils fréquentent. Le troisième axe de travail débouche sur des propositions concrètes cherchant à traiter de façon plus satisfaisante la situation des élèves en difficulté au collège. Seuls les deux derniers axes de travail sont abordés dans cet article.

## □ UN CONSTAT LOCAL DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Afin de mieux identifier les conséquences du faible niveau d'acquisitions de certains élèves à l'entrée au collège, il est apparu opportun de s'intéresser aux parcours scolaires. Un échantillon d'établissements a été retenu dans cette perspective sur la base de deux critères principaux : la taille de l'échantillon, liée aux contraintes imposées par le cadre de la recherche action (le petit nombre d'établissements retenus était connu de la plupart des membres du groupe de travail)<sup>2</sup> et la diversité du public accueilli dans les collèges : diversité scolaire, sociale et géographique. Six collèges du département de la Côte-d'Or ont été retenus pour participer à la phase empirique de ce travail. Les principales caractéristiques des collèges de l'échantillon sont présentées dans le tableau 1.

La taille des établissements est très différente, du petit collège rural de 139 élèves au grand établissement du centre ville de plus de 1 100 élèves et la population d'élèves accueillie est également très variable d'un établissement à l'autre : 50 % d'élèves en retard scolaire et 1 % d'enfants de cadre dans le collège F (collège relevant d'un secteur ZEP), 13 % d'enfants en retard et 42 % d'enfants de cadre pour le collège C (collège du centre ville). Ces chiffres

reflètent d'ailleurs bien la situation départementale, assurant ainsi une certaine représentativité de l'échantillon : au niveau du département, on observe des taux de réussite aux évaluations nationales de 66 % en français et de 59 % en mathématiques. Du point de vue de la tonalité sociale, les données sont également très voisines, voire identiques entre l'échantillon et le niveau départemental (16 % d'enfants de cadre et 30 % d'enfants d'ouvrier sur le département).

## □ LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE : UN CRITÈRE OBJECTIF ?

Opérationnaliser la notion de difficulté scolaire repose sur le choix d'une référence la moins arbitraire possible. La référence retenue dans ce travail, les évaluations nationales à l'entrée en sixième, présente l'avantage de fournir une mesure du niveau d'acquisitions des élèves établie sur une population beaucoup plus large que celle retenue (au niveau de l'académie et au niveau national) ce qui permet les comparaisons spatiales. Les comparaisons temporelles sont plus délicates, du fait de la modification des contenus d'une année sur l'autre, mais néanmoins possibles<sup>3</sup>. La difficulté scolaire peut alors s'appréhender en fonction des scores obtenus par les élèves dans les deux disciplines et on peut convenir qu'en deçà d'un certain seuil de réussite, les collégiens peuvent être considérés comme sujets « en difficulté ». La détermination de ce seuil relève en revanche d'une certaine subjectivité à moins de mener une analyse approfondie des résultats des élèves en fonction des compétences visées dans chaque item<sup>4</sup>. Il serait ainsi possible de distinguer les collégiens selon leur degré de maîtrise des compétences mesurées dans

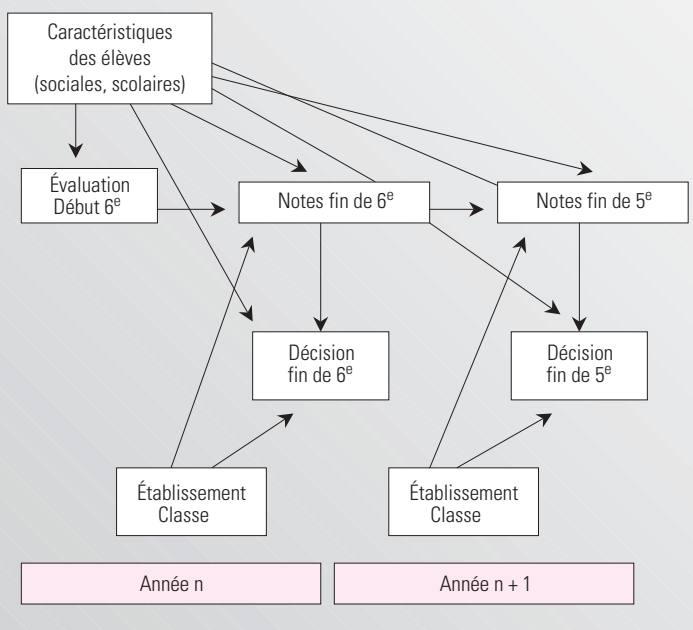
**TABEAU 1 – Caractéristiques des collèges de l'échantillon**

	Collèges					
	A	B	C	D	E	F
Nombre d'élèves (hors SEGPA)	727	824	1139	139	624	330
Nombre de divisions de 6 <sup>e</sup>	7	10	10	2	7	4
Nombre d'élèves de 6 <sup>e</sup>	178	246	286	44	190	89
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> en retard scolaire	27,5	36,6	13,2	36,3	34,7	50,6
% d'élèves de 6 <sup>e</sup> étrangers	61,8	0	2	2,3	12,6	50
% d'enfants de 6 <sup>e</sup> de père cadre	8,4	8,1	41,6	6,8	5,2	1,1
% de réussite aux évaluations 6 <sup>e</sup> français	65	64	79	63	60	60
% de réussite aux évaluations 6 <sup>e</sup> mathématiques	56	59	71	60	58	52

les différents domaines de l'évaluation nationale. À titre d'illustration, pour l'année considérée dans ce travail, la répartition des élèves en fonction de ce critère au niveau d'un échantillon national est fournie dans le tableau 2 [2].

Ce degré de précision n'a toutefois pas pu être atteint dans ce travail et il fallut se limiter au pourcentage global de réussite dans les deux disciplines. Pour des raisons purement matérielles (nombre d'élèves dans l'échantillon), la population de base pour cette recherche-action concerne les élèves qui ont obtenu en septembre 1997 moins de 50 % de réussite en français ou en mathématiques, les élèves « en difficulté » étant, de fait, compris dans cette population.

GRAPHIQUE 1



**TABEAU 2 – Les compétences à l'entrée en sixième : évaluations nationales de septembre 1997 (en pourcentage d'élèves)**

	Lecture	Calcul	Géométrie
Ne maîtrisent pas les compétences de base	14,9	33,3	23,5
Maîtrisent uniquement les compétences de base	50,6	48	59,1
Maîtrisent aussi les compétences approfondies	26,6	15,3	14,7
Maîtrisent en outre les compétences remarquables	7,9	3,4	2,7

## LA DÉMARCHÉ D'ANALYSE

Le premier objectif de la phase empirique était de mieux cerner les caractéristiques de la population d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième et de suivre leurs parcours scolaire pendant les deux premières années de collège. Le second objectif était d'identifier les facteurs qui ont pu agir sur ces parcours scolaires. Le graphique 1 illustre la démarche d'analyse retenue dans ces perspectives.

Ce graphique représente un suivi longitudinal classique qui implique une collecte des informations étalée sur deux années. Deux avantages majeurs sont associés à cette structure analytique : avoir une vue à moyen terme de l'évolution de la scolarité d'un

échantillon d'élèves (comme pour un suivi de cohortes classique), et pouvoir raisonner en termes de progrès scolaires sur la base de l'évaluation de début de sixième, des notes attribuées au cours de l'année et des décisions de fin d'année.

Les différentes variables indiquées sur le schéma et les relations qui les lient, peuvent être étudiées :  
– *Le score aux évaluations nationales à l'entrée en sixième*

Cette variable possède ici un double statut. Elle est en premier lieu considérée comme une variable dépendante afin de mesurer l'influence des caractéristiques des élèves sur leur niveau de réussite à l'entrée au collège. Elle est en second lieu utilisée comme variable de contrôle pour permettre d'identifier les facteurs qui expliquent les progressions

### NOTES

- Plusieurs membres du groupe de travail exerçaient leur profession (principal, conseiller principal d'éducation, professeur, assistant social, etc.) dans les établissements retenus dans l'échantillon.
- Il est, par exemple, possible d'effectuer ces comparaisons sur des items communs entre certaines années. En outre, la comparaison temporelle peut toujours être effectuée sur la base d'une mesure relative des performances (écart à la moyenne départementale, académique ou nationale).
- C'est notamment le cas de l'étude spécifique réalisée par la DPD relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième [4].

des élèves en sixième et en cinquième en raisonnant à niveau initial donné.

– *Les caractéristiques des élèves*

Les élèves présentent des caractéristiques différentes qui sont liées à leur environnement social, à des variables démographiques et à leur passé scolaire. Ces caractéristiques personnelles et environnementales agissent sur la scolarité des élèves indépendamment ou en interaction avec le contexte scolaire. La modélisation retenue permet de mesurer leur influence sur les progrès des élèves.

– *Les caractéristiques de l'environnement scolaire*

Des élèves de caractéristiques comparables peuvent obtenir des résultats différents selon la classe ou l'établissement fréquenté, ces différences liées à l'environnement scolaire sont le reflet de plusieurs facteurs, parfois difficiles à identifier dans les recherches : expérience des enseignants, climat de l'établissement, pratiques pédagogiques, etc.

– *Les résultats en fin d'année*

Cette variable est centrale puisque les résultats des élèves en fin d'année scolaire renseignent sur la qualité des parcours des élèves. Dans l'étude, deux dimensions ont été retenues pour appréhender les résultats des élèves : les notes moyennes et les décisions de fin d'année. Les notes attribuées par les enseignants sont assorties de plusieurs biais liés à l'élève lui-même (ses caractéristiques scolaires et sociales notamment) mais aussi associés à la classe ou à l'établissement. Il est ainsi difficile de comparer les notes attribuées à des élèves qui proviennent de classes ou d'établissements différents, les élèves peuvent être « sur » ou « sous » notés par rapport à leur valeur « réelle », qui pourrait être appréciée par des épreuves standardisées. Pour contourner ce problème, on peut chercher à identifier la position de chaque élève dans la classe (mesure relative) plutôt que relever ses notes en tant que telles (mesure absolue). Une seconde mesure des résultats des élèves est relative à la décision du conseil de classe du dernier trimestre de l'année considérée : passage dans la classe supérieure, maintien dans la même classe, orientation dans une autre filière, etc.

– *Les relations entre variables*

Le graphique 1 précédent comporte des flèches, qui sont la transcription graphique de la relation entre

les variables prises en compte dans cette étude. Les relations sont mesurées à l'aide d'une méthode corrélative classique nommée « analyse multivariée ». Cette méthode présente plusieurs avantages dont les principaux sont la mesure de l'effet propre de chaque variable, la mesure de l'influence globale de la variable dépendante et la prise en compte des effets temporels des différentes variables. (cf. encadré)

### L'analyse multivariée

L'analyse de régression multiple correspond à la résolution d'une équation du type :

$$Y_{ij} = a_0 + \beta_1 X_{1ij} + \beta_2 X_{2ij} + \beta_3 X_{3j} + \dots + \beta_n X_n + e_{ij}$$

Avec Y la variable dépendante (ou à expliquer) dont la valeur sera estimée d'après l'équation,  $a_0$  la constante de la droite de régression,  $\beta$  les coefficients (pente de la droite de régression) associés aux variables explicatives, X les variables explicatives. Les variables  $X_1$  et  $X_2$  sont des variables représentant les caractéristiques de l'élève, scolarisé dans la classe  $j$ , la variable  $X_3$  concerne des caractéristiques du contexte de la classe ou de l'établissement. Le terme  $e_{ij}$  représente l'erreur de prédiction du modèle pour l'individu  $i$  de la classe  $j$ .

À chaque modèle de ce type est associé un indicateur statistique global qui permettra de mesurer l'influence des variables explicatives sur la variable dépendante. Cet indicateur, nommé  $R^2$  (il varie dans l'absolu de 0 à 1) correspond au pourcentage de la variance de Y qui est expliqué par les variables X de l'équation de régression multiple. Pour chaque coefficient  $\beta$ , est effectué un test (t de Student) qui permet de mesurer la confiance statistique que l'on peut avoir dans la valeur de ce coefficient. Pour une taille d'échantillon donnée, plus la valeur du t de Student est élevée, plus on peut avoir confiance en sa valeur. Généralement, en sciences sociales, on admet un seuil d'erreur inférieur ou égal à 10 %.

À titre d'exemple, le modèle de base qui servira à expliquer les différences de réussite des élèves en fin de 6<sup>e</sup> peut être formalisé ainsi.

$$POS6 = f(REU6, SEXE, RETARD, CSP, MOY6)$$

Avec

POS6 :	position de l'élève dans sa classe
REU6 :	score à l'évaluation de début de 6 <sup>e</sup>
SEXE :	sexe de l'élève
CSP :	profession des parents
RETARD :	retard scolaire
MOY6 :	moyenne générale de la classe

Ce type d'analyse pourra bien sûr être reproduite pour l'année de cinquième et de 4<sup>e</sup>.

## CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

En référence au critère préalablement défini (moins de 50 % de réussite aux évaluations en mathématiques ou en français), ce sont 284 élèves, scolarisés dans 36 classes, qui ont été recensés sur les 6 collèges (273 pour lesquels les scores dans les deux disciplines étaient disponibles), soit un peu moins de 25 % de tous les élèves de sixième. Le graphique 2 propose la répartition des élèves dans l'échantillon, exprimée en pourcentage, sur la totalité des élèves de sixième de chaque collège.

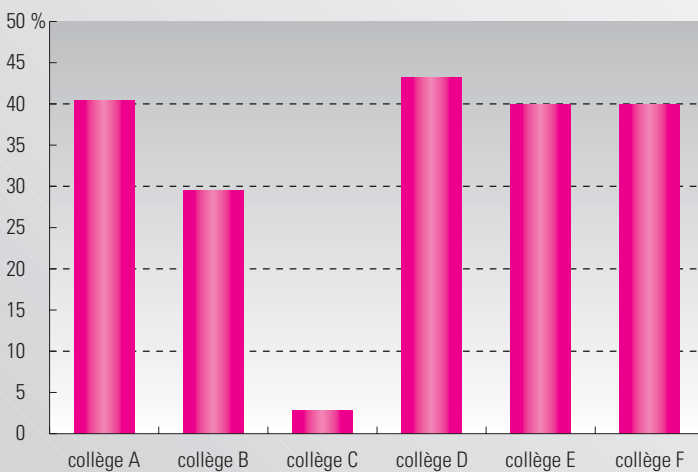
Le graphique donne une image forte des disparités des publics d'élèves dans les collèges de l'échantillon avec 3 collèges dans lesquels le pourcentage d'élèves en difficulté à l'entrée en sixième représente environ 40 % des effectifs, un établissement qui présente un pourcentage d'environ 30 % et le dernier établissement qui se démarque nettement des autres avec un taux de l'ordre de 3 % (8 élèves sont concernés sur un effectif de 286 élèves de sixième). Des fiches ont permis de collecter des renseignements sur les caractéristiques socio-démographiques et scolaires de la population cible. En dehors de la profession du père (les enfants d'ouvriers représentent 50 % de l'échantillon), ce qui caractérise cette population d'élèves c'est le retard scolaire accumulé : près d'un élève sur deux présente au moins une année de retard et 11 % des élèves ont redoublé la classe de sixième. L'élément le plus important de cette description de la population est le profil général des résultats à l'évaluation de début d'année. Le tableau 3 fournit les principaux paramètres des deux distributions des scores (en mathématiques et en français).

**TABLEAU 3 – Caractéristiques des distributions des scores de français et de mathématiques (évaluations nationales en sixième, septembre 1997, N = 278)**

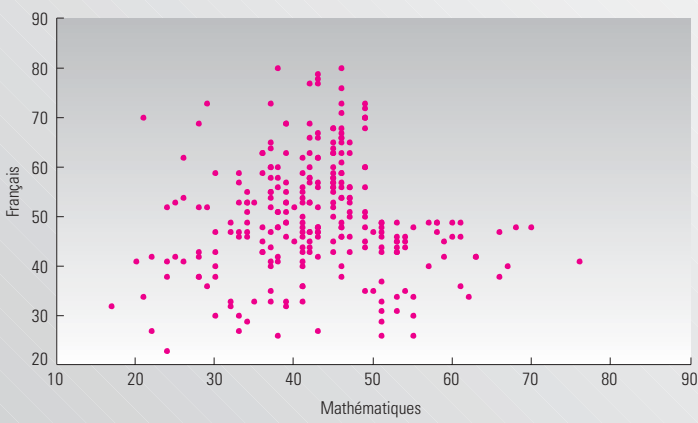
	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Score en français	23	80	50,2	11,6
Score en mathématiques	17	76	42,7	9,4

Les paramètres statistiques montrent nettement le caractère étendu des deux distributions, ce qui signifie que certains élèves en difficulté dans une discipline affichent des scores élevés dans l'autre. La relation statistique entre les scores obtenus dans les deux disciplines indique une corrélation nulle sur la population d'élèves considérée, comme en témoigne le nuage de points dispersés du graphique 3.

**GRAPHIQUE 2 – Répartition des élèves en difficulté par collège**



**GRAPHIQUE 3 – Relation entre les scores en français et en mathématiques**



Un des premiers enseignements de cette enquête est donc que la difficulté scolaire apparaît spécifique et que le critère initial (moins de 50 % de réussite dans l'une ou l'autre des deux disciplines) regroupe des élèves ayant des profils très différents de réussite. Par exemple, les élèves très faibles en français (avec un score inférieur à 30 %) peuvent obtenir en mathématiques un score de réussite qui varie de 20 à 55 %, la réciproque étant également vraie. Il n'est pas nécessaire ici de s'attarder sur l'analyse des déterminants des résultats aux évaluations nationales sur cet échantillon : meilleure réussite des filles en français et des garçons en mathématiques, effet négatif du redoublement de la sixième en français notamment.

## LE PARCOURS AU COLLÈGE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

### Les résultats scolaires en fin de sixième

Sans rappeler les précautions à prendre quand on utilise les notes pour rendre compte des progressions des élèves, on peut rappeler que la notation est chargée d'une valeur symbolique commune à tous les acteurs (parents, élèves, enseignants) si bien que la note attribuée peut, parfois, être assez éloignée de la performance réelle de l'élève. Si, dans leurs évaluations, les enseignants différencient correctement leurs élèves au sein d'une même classe, des élèves d'un même niveau (mesuré par un test de référence) peuvent obtenir des notes très variables d'un

établissement scolaire à l'autre. Ceci semble se confirmer dans l'échantillon de la présente étude : les moyennes les plus élevées sont observées dans les classes du collège qui accueille le public le plus en difficulté.

Au niveau des élèves ciblés dans cette enquête, les notes (moyennes annuelles) varient de 2,3 à 14,7 en français (moyenne de 9,1) et de 2,6 à 19,9 en mathématiques (moyenne de 8,8), les distributions étant gaussiennes. L'étendue des distributions confirme bien le caractère sélectif de la difficulté, des élèves en difficulté dans une matière (en début de sixième) peuvent obtenir des notes très élevées dans l'autre discipline (supérieures à 15 par exemple). Compte tenu du caractère aléatoire de la notation du point de vue de la qualité de la mesure des performances, une variable de position dans la classe, qui tient le rôle d'indicateur des résultats des élèves, a été construite. Cet indicateur (qui est l'écart par rapport à la moyenne de la classe) présente une valeur moyenne de - 2,5 points en mathématiques (il varie de - 12,8 à + 7,1) et de - 1,9 en français (il varie de - 8,7 à + 4,4). L'étape suivante consiste à rechercher les variables qui expliquent la position de l'élève dans sa classe en fin de sixième (*tableau 4*).

Les estimations sont comparables dans les deux disciplines (coefficients du même signe et valeurs assez proches). Sans surprise, on constate une liaison importante entre le score aux évaluations de début de sixième et la position dans la classe ; en mathématiques, 5 points de plus aux évaluations procure un avantage de + 0,65 point en termes de classement par rapport à la moyenne de la classe et le chiffre est de + 0,5 point (5 x 0,10) en français.

TABLEAU 4 – Modèles analysant la position de l'élève dans sa classe en fin de sixième

Variable de référence	Variable active	Position en mathématiques		Position en français	
		coefficient	t de Student	coefficient	t de Student
Score aux évaluations de début 6 <sup>e</sup>		0,13	***	0,1	***
Garçon	Fille	0,62	**	0,65	***
« À l'heure »	1 an et plus de retard	- 0,75	***	- 0,91	***
Score moyen de la classe début 6 <sup>e</sup>		- 0,16	***	- 0,15	***
Constante		0,92	***	2,07	*
R <sup>2</sup> pourcentage de variance expliquée		32,7		47,2	

\*\*\* significatif au seuil de 1 %  
 \*\* significatif au seuil de 5 %  
 \* significatif au seuil de 10 %  
 n.s. : non significatif

**TABLEAU 5 – Estimation de la position de l'élève dans sa classe en français**

	Score début 6 <sup>e</sup>	Sexe	Retard	Niveau moyen de la classe	Position estimée
Élève « a »	50	filles	« À l'heure »	50	0,22
Élève « b »	40	garçon	1 an	60	- 3,84

Les filles, à score de début d'année donné, obtiennent de meilleurs classements (+ 0,6 point dans les deux disciplines). Les élèves en retard scolaire (1 année et plus) progressent moins que les élèves « à l'heure », l'effet est plus fort en français (presque 1 point de moins en termes de classement par rapport à la moyenne de la classe) qu'en mathématiques (- 0,75). Le contexte exprime également sa marque sur les progressions des élèves ; plus le niveau moyen de la classe est élevé en début d'année, moindre sont les chances de progression des élèves. Pour les élèves de l'échantillon, les chances d'obtenir un bon classement sont donc plus faibles pour un élève faible confronté à un environnement plus concurrentiel. Les modèles précédents permettent également de réaliser des simulations (tableau 5).

Les simulations effectuées sur deux élèves de caractéristiques différentes (et scolarisés dans des contextes scolaires différents) montrent des écarts importants en termes de résultat. Pour l'élève « a » (une fille, sans retard scolaire...) la position estimée est de + 0,2 point au-dessus de la moyenne de sa classe. Pour l'élève « b » (garçon, en retard scolaire...), la position dans la classe est de - 3,8 points au-dessous

de la moyenne de sa classe, soit plus de 4 points d'écart entre ces deux élèves.

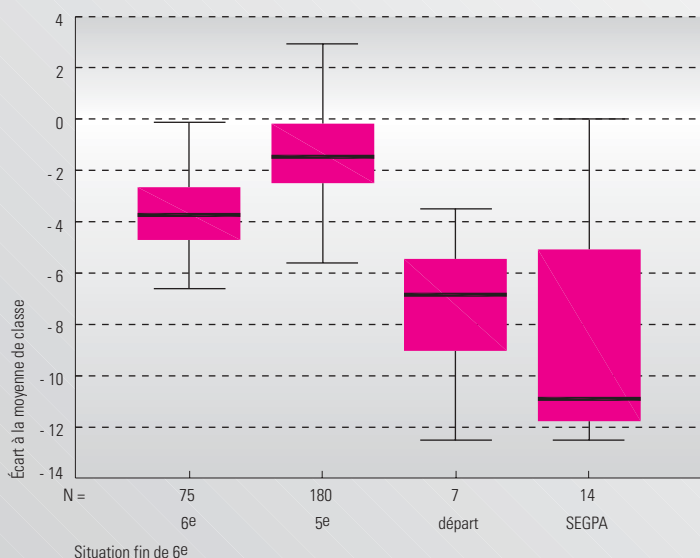
### La décision en fin de sixième

Bien que la majorité des élèves passent dans la classe supérieure (63 %), ils sont néanmoins un quart à être maintenus dans la même classe (26 %) ; 6,7 % des élèves sont orientés en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Enfin, 10 élèves, soit 3,5 % quittent leur établissement pour un autre à l'issue de l'année de sixième. La variable qui explique le plus les différences de parcours est, sans surprise, la position de l'élève dans sa classe, les élèves qui passent dans la classe supérieure ont des résultats proches de la moyenne de leur classe (- 1,3 point) alors que ceux qui sont maintenus en sixième affichent un score beaucoup plus faible (- 3,8 points au-dessous de la moyenne de leur classe). Les élèves orientés en SEGPA sont ceux qui ont les résultats les plus faibles (8,9 points en deçà de la moyenne de la classe). On peut également noter que les élèves qui quittent leur établissement ont également des résultats très faibles : ils sont

à - 7,4 points de la moyenne de la classe (ce qui peut nous interroger sur les causes de ces départs).

Le graphique 4 permet de visualiser les distributions des positions des différents groupes d'élèves (le graphique représente un découpage par quartiles). Il semble qu'une « logique méritocratique » soit présente dans les décisions de fin d'année car les recouvrements entre les distributions sont assez faibles, mis à part un recouvrement assez marqué entre les résultats des élèves qui quittent leur établissement et ceux qui sont orientés en SEGPA.

**GRAPHIQUE 4 – Décision de fin de sixième en fonction de la position de l'élève dans sa classe**



Lecture : Le trait horizontal de chaque bloc indique la position de la médiane.

L'estimation d'un modèle de régression logistique permet d'avoir une idée plus précise de l'impact de cette variable sur la probabilité de passage dans la classe supérieure : un accroissement d'une unité de la variable « de position dans la classe », augmente la probabilité de passage en cinquième d'environ 30 %.

Au niveau des établissements, des différences dans les parcours des élèves sont également visibles. Si le taux moyen de passage en cinquième est de 63 % sur l'ensemble de l'échantillon, des variations très fortes sont relevées d'un collège à l'autre

Il semble bien que les établissements gèrent les flux d'élèves différemment en fonction des caractéristiques de leur public. Par exemple, dans le collège C (implanté au centre ville, de grande taille, public favorisé) tous les élèves identifiés en difficulté en début d'année sont maintenus en sixième. Le collège F, (petit collège en zone rurale, public non favorisé), oriente la quasi-totalité des élèves en difficulté dans la classe supérieure. C'est d'ailleurs ce collège qui se distingue des autres de façon significative quand on raisonne « toutes choses égales par ailleurs » (notamment à âge des élèves donné) quant à sa politique en termes de décision de passage et d'orientation. Il existe aussi des différences pour l'orientation en SEGPA ; alors que peu d'élèves de l'échantillon sont concernés par ce type d'orientation, on relève un pourcentage élevé dans le collège E : 17 %.

## LES PARCOURS EN CINQUIÈME

### Notes et position dans la classe

Le suivi en classe de cinquième concerne 165 élèves en difficulté sur les 284 de l'échantillon de départ<sup>5</sup>, les mêmes informations que l'année précédente ont été collectées (notes, moyennes de la

#### NOTE

5. Les élèves redoublants, ceux orientés en SEGPA, et ceux qui ont quitté l'établissement n'ont pas fait l'objet d'un suivi par le groupe d'innovation. En outre, quinze élèves ont changé d'établissement après la sixième.

division). Le tableau 6 présente les caractéristiques des distributions des résultats des élèves en français et en mathématiques (note moyenne et position dans la classe) pendant l'année de cinquième.

**TABEAU 6 – Caractéristiques des distributions des notes et de la position de la classe en cinquième**

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Moyenne en mathématiques	2,1	16	8,1	2,3
Moyenne en français	2,6	14,7	9,4	2,7
Position en mathématiques	- 9,1	4,3	- 2,1	2,3
Position en français	- 8,5	3,3	- 1,4	2,2

Des écarts consistants sont toujours présents parmi la population d'élèves en difficulté, les notes moyennes variant de 2 à 16 pour les mathématiques et de 3 à 15 pour le français. Si globalement, les élèves repérés en difficulté dans l'une ou l'autre des deux disciplines à l'entrée en sixième se situent en dessous de la moyenne de leur classe en cinquième, des différences sont présentes et certains d'entre eux obtiennent une position honorable (entre 3 et 4 points au-dessus de la moyenne selon la discipline). Les facteurs qui influencent les résultats des élèves sont présentés dans les modèles du tableau 7. Les pourcentages de variance expliquée sont très proches des estimations précédentes concernant la classe de sixième. Il faut noter que la variable sexe, n'étant pas significative, n'a pas été introduite dans les modèles. De même, le score aux évaluations de sixième perd totalement de sa pertinence en tant que variable explicative lorsque l'on prend en compte la position de l'élève dans sa classe en sixième, il n'a par conséquent pas été pris en compte dans les modèles.

Deux variables contribuent à expliquer les différences de position en fin de cinquième : le retard scolaire et la position relative en sixième. Un élève en retard d'une année ou plus, présente un désavantage de près d'un point en mathématiques et d'un demi-point en français, en termes de position dans la classe en cinquième, par rapport aux élèves entrés « à l'heure » au collège. Pour un point de plus en sixième (en termes de position dans la classe), un élève gagne près d'un demi-point en mathématiques et trois-quarts de point en français, en cinquième.

**TABLEAU 7 – Modèles analysant la position de l'élève dans sa classe en fin de cinquième**

Variable de référence	Variable active	Position en mathématiques		Position en français	
		Coefficient	t de Student	Coefficient	t de Student
« À l'heure »	1 an et plus de retard	- 0,94	***	- 0,49	*
Position de l'élève en 6 <sup>e</sup>		0,46	***	0,74	***
Constante		- 0,91	***	- 0,31	*
R <sup>2</sup> pourcentage de variance expliquée		31		48,8	

\*\*\* : Significatif au seuil de 1 %, \*\* : Significatif au seuil de 5 %, \* : Significatif au seuil de 10 %, n.s. : non significatif

### Le passage en quatrième

À la fin de l'année de cinquième, le pourcentage moyen d'élèves qui accèdent à la quatrième générale est de 67 %. Les différences dans les taux de passage selon les collèges sont beaucoup plus faibles que l'année précédente. Le taux le plus élevé est relevé pour le collège F avec un chiffre de 73 % (notons que ce collège était déjà caractérisé par un taux élevé pour le passage de sixième en cinquième) et le plus faible pour le collège B : 58 % (collège présentant déjà un faible taux de passage en cinquième). Les chiffres qui correspondent aux différentes orientations sont présentés dans le tableau 8.

Des modèles logistiques ont été estimés pour repérer les variables qui jouent un rôle sur la probabilité de passage en quatrième générale. Comme pour l'année précédente, deux variables sont significatives, il s'agit du retard scolaire et de la position dans la classe en cinquième. Les élèves en retard scolaire ont une probabilité de passage en classe de quatrième supérieure de 20 % à celle des élèves « à l'heure », ce qui pourrait s'interpréter comme un passage au bénéfice de l'âge. La position dans la classe accroît, pour sa part (et de façon marginale) les chances de passage de 16 %. Au total, sur les 273 élèves de sixième pour lesquels nous disposons à la fois des évaluations de mathématiques et de français, seulement 116 accèdent en classe de quatrième sans redoublement, soit deux élèves sur cinq.

Si l'on adopte un critère beaucoup plus sélectif sur la population initiale, on relève un taux d'échec bien plus conséquent dans les parcours scolaires. L'idée étant d'isoler un groupe d'élèves qui se trouve être en difficulté dans les deux disciplines et non plus seulement dans l'une ou l'autre. Sur la base de ce critère il y a 9 % des élèves de l'échantillon qui affichent des scores inférieurs à 50 % de réussite en français et ne mathématiques. Cette population d'élèves en grande difficulté est majoritairement composée de garçons (60 %), d'élèves en retard scolaire (11 % d'entre eux ont au moins deux années de retard à l'entrée en sixième). Les résultats scolaires de ces élèves sont nettement inférieurs à ceux des autres élèves puisqu'en moyenne ils obtiennent en cours de sixième des notes inférieures de plus 4 points à la moyenne de la classe en mathématiques et de plus de 3 points en français. En fin de sixième, 43 % des élèves en grande difficulté passent en cinquième, 43 % sont maintenus. Les orientations en SEGPA concernent 6,5 % des collégiens et les départs vers d'autres établissements, 7,5 % (des différences existent également entre les établissements). En fin de cinquième, 7 élèves (soit 19 %) sont maintenus dans la même classe, alors que 22 élèves (soit 24 %) passent en quatrième générale ; 4 élèves sont orientés en quatrième technologique (4 %), 2 élèves en quatrième dans une Maison familiale rurale, (2 %), 1 élève en CFA. (1 %), 4 élèves quittent leur établissement sans que l'on puisse identifier leur nouvelle affectation.

**TABLEAU 8 – Situation en fin de cinquième par collège (en %)**

	Maintien 5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> technologique	4 <sup>e</sup> MFR (Maison familiale et rurale)	SEGPA	CFA	Départ	4 <sup>e</sup> générale
Collège A	26,5	2,04	2,04	2,04	0	2,04	65,3
Collège F	16,7	10	0	0	0	0	73,3
Collège B	28,9	10,5	0	0	0	2,6	57,9
Collège E	10,8	13,5	2,7	0	2,7	2,7	67,6
Collège D	11,1	5,6	0	0	0	0	83,3
Ensemble	20,3	8,1	1,2	0,6	1,2	1,2	67,4

Des informations supplémentaires collectées sur l'orientation en fin de quatrième indiquent que seulement 13 élèves de l'échantillon de départ (soit 14 %) atteignent la troisième générale sans redoublement ; 5 sont maintenus en quatrième, 2 élèves partagent des orientations différentes (troisième d'insertion et CFA) et 2 élèves quittent l'établissement.

Les chiffres qui viennent d'être présentés ne donnent pas lieu à un grand optimisme quant aux parcours scolaires des élèves qui éprouvent des difficultés sévères à l'entrée au collège. De ce fait, les réflexions du groupe de travail se sont orientées vers des solutions concrètes en vue de la prise en compte et du traitement de la difficulté scolaire.

## □ DES PROPOSITIONS POUR UNE AIDE INDIVIDUALISÉE

La nécessité d'instaurer un suivi individualisé des élèves en difficulté s'est imposée au groupe, qui a fait trois propositions dans ce sens.

– *Coordonner les informations et les actions de suivi*  
Il est apparu que de nombreuses initiatives avaient lieu dans les collèges, ces initiatives étant la plupart du temps diffuses, isolées et rarement pérennisées. La raison en est sans doute un manque de coordination des diverses actions menées par les équipes éducatives. Pour prendre rapidement en charge et gérer efficacement les situations difficiles auxquelles peuvent être confrontés les élèves, il paraît indispensable de mutualiser et consigner les informations disponibles dans un document, qui puisse servir de fil rouge entre les élèves et les adultes. Cette proposition, la plus importante parmi celles qui ont été formulées, s'est concrétisée par l'élaboration d'un outil de suivi individualisé des élèves : la fiche individuelle d'aide et de progrès (présentée en annexe). Avec la circulation des informations sur l'élève en difficulté, on attend des modifications du comportement des acteurs en matière d'analyse de réponses éducatives et pédagogiques possibles. La fiche de suivi sert de guide et de mémoire pour la compréhension de la situation dans laquelle se trouve l'élève.

Mais l'outil ne présente un réel intérêt qu'à la condition qu'il existe, au sein de l'établissement, un réseau important d'échanges d'informations. C'est au professeur

principal de gérer les informations qui lui sont transmises par les enseignants, les parents et les élèves notamment pendant l'heure de vie de classe. C'est également lui qui prend contact avec l'équipe de suivi si nécessaire. Cette dernière centralise les informations et décide du type de prise en charge en associant, si besoin est, les professeurs, les tuteurs ou d'autres partenaires.

### – *Instaurer des lieux d'écoute*

Pour doter la *fiche d'aide et de progrès* d'une réelle efficacité, une volonté d'écoute et de communication doit s'instaurer dans les établissements. L'écoute permet à l'élève de faire émerger ses difficultés, d'être soutenu de manière positive dans les différentes étapes de sa vie d'adolescent et permet une meilleure compréhension de la situation. L'écoute aide également à renforcer les liens entre la famille, l'école et le jeune. Les modalités concrètes de la mise en place de ces lieux d'écoute restent à préciser, mais certaines limites des dispositifs institutionnalisés (par exemple les cellules d'écoute) apparaissent, notamment quand les intervenants n'ont pas reçu une formation spécialisée dans ce domaine. L'écoute requiert, en effet, une technique particulière. Il ne s'agit pas d'aller nécessairement dans le même sens que le jeune, ni de lui fournir, obligatoirement, une réponse immédiate à un problème, mais de permettre avant tout une reconnaissance de l'individu. Plus concrètement, et afin d'aider au mieux les élèves, il apparaît indispensable de repérer et d'utiliser les ressources et les compétences des professionnels exerçant dans l'établissement. En outre, il peut être nécessaire d'accroître le temps de présence de certains partenaires tels que le médecin scolaire, le conseiller d'orientation-psychologue et l'assistante sociale, ce qui requiert des moyens (problème soulevé lors de l'expérimentation des différents outils proposés par le groupe de travail).

### – *Améliorer la liaison école-collège*

La transmission des informations concernant les élèves qui quittent le cycle primaire, paraît essentielle pour une prise en charge rapide de la difficulté scolaire. Or, sur cet aspect, on constate un grand cloisonnement des informations, la crainte liée à l'utilisation des informations à caractère confidentiel n'étant certainement pas étrangère à cela. Une meilleure connaissance des rôles et modes d'intervention des psychologues premier et second degrés devrait jouer

un rôle bénéfique sur ce plan ; à ce titre, l'organisation d'une rencontre entre les deux corps pourrait être programmée chaque année à la rentrée scolaire. Une grande partie des élèves en difficulté à l'entrée au collège a déjà été repérée pendant la scolarité primaire, certains élèves ont même bénéficié d'une aide spécifique au sein des réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED). Dès lors, la mutualisation des informations les concernant est nécessaire et pourrait prendre la forme de documents de synthèse diffusés uniquement aux professionnels concernés.



Dans ce travail exploratoire, il s'agissait surtout de valoriser, par sa diffusion, une démarche originale de réflexion de praticiens sur une problématique ardue. La recherche-action menée dans le cadre du groupe « innovation » a tout d'abord permis de dresser un constat local assez inquiétant quant à l'avenir des élèves en grande difficulté à l'entrée au collège ; parmi eux, un élève sur sept accède à la classe de troisième sans redoublement et une forte proportion est écartée de la voie générale. Il est apparu également que la prise en charge individualisée de la difficulté scolaire était quasi-inexistante dans l'échantillon étudié. Le groupe de travail s'est donc orienté vers des propositions concrètes, susceptibles d'améliorer la situation actuelle en ayant une approche globale de la difficulté, qui prenne en compte différentes dimensions : sociale, cognitive, affective, éducative et scolaire. L'élément le plus important qui ressort des

réflexions du groupe de travail est la coordination de toutes les interventions dont devrait bénéficier le jeune collégien en difficulté. Cela doit se traduire par l'élaboration d'un projet individuel, impliquant le jeune, sa famille et les professionnels des domaines pédagogique, éducatif, administratif, médical, social et psychologique. La mise en œuvre d'un programme personnalisé pour chaque collégien concerné doit renforcer la cohérence des actions. Tous les partenaires doivent être associés à ce programme, dont les décisions sont consignées par écrit.

Cette recherche-action a donc ouvert des voies originales pour mobiliser les acteurs au niveau local sur un élément essentiel du fonctionnement du collège, que les seules mesures institutionnelles parviennent difficilement à régler de façon satisfaisante. La mobilisation de tous les acteurs est plus que nécessaire, ce n'est qu'à cette condition que la difficulté scolaire peut être prise en compte et traitée efficacement et pas uniquement subie par les élèves. Cela implique en outre une évolution du regard de l'équipe éducative portée sur les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base à l'entrée au collège, mais qui doivent pourtant bénéficier, comme les autres, de parcours de réussite. L'aide individualisée est manifestement une condition nécessaire à l'atteinte de cet objectif ambitieux, qui requiert la mobilisation et l'engagement de tous les acteurs du collège et le dépassement d'une pratique individuelle du métier d'enseignant, obstacle majeur à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à la réduction de la difficulté scolaire [3].

### À LIRE

[1] Perriau J.-P., Suchaut B., dir. (2001) « Le collégien en grande difficulté : recherche-action d'un groupe d'innovation 1998-2000 », Coll. *Documents, actes et rapports pour l'éducation*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2001 – 156 p.

[2] Colmant M., Dupé C., Robin I., « Évaluations CE2-6<sup>e</sup> – Repères nationaux, septembre 1997 ». Coll. *Les dossiers*, n° 100, MEN-DPD, juin 1998.

[3] Dubet F., Cousin O., Guillemet J.-P., « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie* n° 2, avril-juin 1989, pp. 235-256.

[4] Baktavatsalou R., Pons C., « Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième ». Coll. *Les dossiers*, n° 112, MEN-DPD – septembre 1999.

J.-P. Delahaye, A. Henry, *La classe de sixième : état des lieux et réformes en cours*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2002-018, Mars 2002.

**Au niveau national, moins d'un tiers des élèves en difficulté en français ou en mathématiques à l'entrée en sixième atteignent la troisième générale sans redoublement**

Jean-Paul Caille

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire  
Direction de l'évaluation et de la prospective

THÈME

L'article de Bruno Suchaut débouche sur l'idée que les élèves entrés en sixième avec des acquis mal assurés en français ou en mathématiques présentent des chances de réussite au collège fortement obérées. Ce constat ne surprendra pas. À la fin des années quatre-vingt-dix, les études réalisées sur le panel d'élèves entrés en sixième en 1989 faisaient déjà apparaître un lien très fort entre le niveau d'acquis à l'entrée en sixième et les parcours scolaires au début des études secondaires<sup>1</sup>. L'étude de Bruno Suchaut suggère que cette situation est encore d'actualité, mais à partir d'un constat établi en observant un échantillon d'élèves de taille réduite et concentré sur six établissements du département de la Côte d'Or. Il est donc intéressant de se demander si cette conclusion a une portée plus générale et peut être extrapolée au niveau national.

Le panel d'élèves du second degré que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) suit depuis la rentrée scolaire 1995 permet de répondre à cette question. Les parcours scolaires des collégiens qui en font partie sont actualisés chaque année. Les scores qu'ils ont obtenus aux épreuves nationales d'évaluation figurent parmi les informations recueillies. On peut donc observer, dans des conditions identiques à celles mises en œuvre dans la Côte d'Or, mais sur un échantillon plus conséquent et représentatif au niveau national, le lien entre difficultés importantes en français et en mathématiques à l'entrée en sixième et chances de réussite au collège.

Reproduire sur ces élèves la méthode utilisée par Bruno Suchaut pour isoler les collégiens les plus en difficulté à l'entrée en sixième débouche sur des ordres de grandeur comparables à ceux qu'il observe sur son échantillon : à l'évaluation nationale de sixième, 22 % des élèves du panel 1995 avaient réussi moins de 50 % des items en français ou en mathématiques et ceux qui avaient réussi moins de 50 % des items dans chaque discipline représentent 8 % de la cohorte. Au total, ce sont respectivement 3 540 et 1 301 collégiens dont les parcours scolaires peuvent être observés depuis la sixième.

Les jeunes qui se trouvent dans l'une de ces deux situations ont majoritairement rencontré des difficultés au cours de leur scolarité au collège. En effet, seule une minorité d'entre eux a pu atteindre la troisième générale sans redoublement : moins du tiers des élèves en difficulté à l'entrée en sixième dans l'une des deux disciplines, et seulement deux collégiens sur dix quand le déficit d'acquis concernait à la fois le français et les mathématiques (*tableau*). Comme pour les collégiens de la Côte d'Or, ces difficultés apparaissent dès le début des études secondaires. Ainsi, 28 % des élèves en difficulté – soit presque trois fois plus que la moyenne des élèves du panel 1995 – redoublent à l'issue de leur première année de scolarité secondaire. Une fréquence de redoublement identique s'observe parmi les élèves parvenus en cinquième sans avoir redoublé la sixième.

Dans l'ensemble, les informations recueillies dans le panel national confirment donc les résultats obtenus par Bruno Suchaut sur l'échantillon de la Côte d'Or. Cependant, parmi les collégiens de cet échantillon, la fréquence d'échec des élèves ayant des difficultés dans les deux matières serait plus importante qu'au niveau national. Les données nationales font en effet apparaître des taux d'accès sans redoublement aux différents niveaux du collège toujours supérieurs. L'échantillon de la Côte d'Or présente aussi une fréquence d'orientation en SEGPA en fin de sixième sensiblement plus élevée que celle observable parmi les élèves du panel national. À l'issue de cette classe, seulement 2 % de ces derniers sont orientés en SEGPA contre 7 % des collégiens en difficulté de la Côte d'Or. Mais au-delà de ces écarts, les informations recueillies dans le panel national et celles issues de l'échantillon de la Côte d'Or observé par Bruno Suchaut vont bien dans le même sens. Elles montrent que les chances de réussite des élèves parvenus en sixième avec un déficit d'acquis important en français et en mathématiques restent encore aujourd'hui faibles.

L'orientation en fin de troisième confirme ce constat. En effet, si à l'issue d'un redoublement au collège, près des deux tiers des collégiens qui présentaient un déficit d'acquis dans au moins une matière atteignent la troisième générale, cette classe constitue souvent la dernière classe de la voie d'enseignement général qu'ils vont fréquenter : seulement 18 % d'entre eux sont orientés en seconde générale et technologique en fin de troisième.

#### Parcours au collège et accès en seconde générale et technologique des élèves entrés en sixième en 1995 selon la réussite à l'évaluation nationale de sixième (en %)

		< 50 % d'items réussis en français <b>et</b> en mathématiques	< 50 % d'items réussis en français <b>ou</b> en mathématiques	Ensemble des élèves du panel 1995
Taux d'accès sans redoublement	cinquième	61,0	69,4	88,9
	quatrième générale	24,0	35,9	73,2
	troisième générale	19,7	29,1	66,9
	seconde générale & techno,	3,4	9,1	49,5
Taux d'accès sans ou après redoublement	cinquième	92,9	96,4	99,1
	quatrième générale	60,3	70,6	89,5
	troisième générale	49,9	62,1	85,9
	seconde générale & techno,	8,7	17,8	59,0

**Lecture :** lorsqu'ils avaient réussi moins de 50 % des items de français *et* de mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de sixième, 61,0 % des élèves entrés en sixième en 1995 sont parvenus sans redoubler en cinquième ; cette proportion atteint 69,4 % quand les élèves avaient réussi moins de 50 % des items en français *ou* en mathématiques et grimpe à 88,9 % parmi l'ensemble des élèves.

**Champ :** entrants en sixième de France métropolitaine public + privé.

**Source :** Panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

1. Ainsi, quand ils faisaient partie des 25 % d'élèves les plus faibles en français et en mathématiques au début des études secondaires, seulement 9 % des élèves entrés en sixième en 1989 sont parvenus en seconde générale et technologique sans redoubler, et près du quart d'entre eux est sorti sans qualification du système éducatif. Voir Caille J.-P., – « Niveau d'acquisition à l'entrée en sixième et réussite au collège », *Note d'information* 97-01, janvier 1997 et – « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Éducation & formations* n° 57, juillet - septembre 2000, pp. 19-37.

Les informations reportées sur cette fiche sont strictement confidentielles et ne peuvent être communiquées qu'avec l'accord de la famille

Établissement actuel : Année scolaire :

## Fiche individuelle d'aide et de progrès

### Identité de l'élève

Nom et prénom : Date de naissance :

Adresse de l'élève : Téléphone :

Nom et prénom du responsable légal :

Adresse (si différente) :

Téléphone :

Classe actuelle :

Établissement d'origine (année précédente) :

### Acteurs du suivi de l'élève au collège

**Nom du tuteur** (à choisir en accord avec la famille et le jeune) :

	Nom et prénom	Fonction	Téléphone
Domaine administratif			
Domaine médical			
Domaine social			
Domaine scolaire			
Domaine familial			
Conseiller d'orientation psychologue			
Autres			



## Programme personnalisé

Domaine scolaire, familial, éducatif, médical et périscolaire

Actions mises en œuvre

Synthèse d'évolution  
(fin janvier-début février)

Synthèse bilan  
(fin mai-début juin)

Dates des rencontres avec l'élève et la famille :

En cas de besoin, réunion(s) d'aménagement de projet : date(s)