J.-M. Louis et F. Ramond. Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire.

Paris : Dunod.

Lin Lhotellier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4232>

DOI : 10.4000/osp.4232

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 mars 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lin Lhotellier, « J.-M. Louis et F. Ramond. Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/1 | 2013, mis en ligne le 07 mars 2016, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4232> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4232>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

J.-M. Louis et F. Ramond.

Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire.

Paris : Dunod.

Lin Lhotellier

RÉFÉRENCE

Paris : Dunod.

- 1 La difficulté scolaire pèse de plus en plus lourdement sur notre société. Elle offre au regard de multiples visages : démotivation des élèves, absence de maîtrise des compétences de base, abandon de la scolarité sans qualification, sentiment d'impuissance des enseignants, angoisse des parents... Le livre ici présenté tente une synthèse de la question telle qu'elle se pose aujourd'hui, en abordant d'abord la présentation du phénomène, ses différents aspects et les facteurs que l'on peut incriminer à son origine, puis les diverses réponses qui lui sont apportées, pédagogiques, psychologiques et structurelles.
- 2 La première partie de l'ouvrage s'ouvre sur un retour historique, des lois de Jules Ferry à nos jours. Durant près d'un siècle, la difficulté scolaire n'a pas eu d'existence conceptuelle : on estimait à cette époque que, si certains élèves ne parvenaient pas à maîtriser les enseignements qu'ils recevaient, c'est qu'ils n'étaient pas outillés intellectuellement pour cela ; le rôle de l'école était alors d'opérer une sélection, dans un contexte social se caractérisant par un fort besoin de main-d'œuvre non qualifiée, qui permettait d'absorber ces effectifs de jeunes. À partir des années soixante, la généralisation de l'enseignement secondaire a contraint l'école à s'emparer du traitement de la difficulté. Cependant, elle l'a fait en la considérant encore comme une caractéristique propre à l'élève : ce dernier était donc pris en charge par des structures spécialisées qui entretenaient peu de liens avec la classe d'origine de l'élève. C'est en

1989 et surtout en 2005 qu'est affirmé par la loi le rôle de l'École face à la difficulté : l'École doit faire réussir tous les élèves, et doit pour cela mettre en place en son sein les mesures adéquates.

- 3 On comprend alors que la difficulté scolaire ne puisse se réduire à l'élève lui-même : elle résulte en fait de la présence au sein de l'École d'élèves qui présentent des particularités contraignant l'École à un travail d'adaptation, dont l'ampleur peut dépasser ses ressources. C'est donc une réalité à double aspect : réalité de l'École et réalité de l'élève. Du côté de l'École, la difficulté est inhérente à son fonctionnement pour de multiples raisons : apprendre, c'est se confronter à l'obstacle ; les valeurs de l'École peuvent entrer en opposition avec celles d'autres structures sociales auxquelles l'élève est lié ; l'organisation de l'enseignement est, au départ, conçu collectivement, alors qu'apprendre relève du fonctionnement intellectuel individuel.
- 4 Du côté de l'élève, les auteurs distinguent l'élève *qui a des difficultés* de l'élève *en difficulté*. Dans le premier cas, l'élève reste dans une dynamique d'apprentissage : conscient de sa situation, il est prêt à produire les efforts nécessaires à son amélioration, à laquelle des adaptations pédagogiques peuvent aboutir. L'élève en difficulté au contraire peut sembler « imperméable au savoir » : rejetant l'aide qu'on tente de lui apporter, il cherche autant qu'il le peut à fuir le scolaire. Les expressions employées sont d'ailleurs évocatrices : dire qu'un élève *a des difficultés*, c'est distinguer entre le sujet et les difficultés, c'est supposer qu'il pourrait ne plus avoir ces difficultés, même si celles-ci peuvent être lourdes et durables ; dire que l'élève *est en difficulté*, c'est le voir en situation d'emprisonnement. Et il est particulièrement important de souligner, dans ce cas, que les manifestations de la difficulté dépassent la sphère cognitive, pour concerner la personnalité dans ses aspects conatifs, émotionnels, sociaux, somatiques.
- 5 En cohérence avec une conception de la difficulté scolaire comme résultant de la rencontre entre un sujet et un contexte, les auteurs distinguent facteurs endogènes et facteurs exogènes. Parmi les premiers, les troubles fonctionnels, en particulier les troubles spécifiques des apprentissages, se caractérisent par des dysfonctionnements physiologiques. Il importe cependant de ne pas les réduire à la seule approche médicale : les conséquences psychologiques de ces troubles nécessitent un comportement adéquat de la part de l'entourage, scolaire en particulier. En-dehors des troubles fonctionnels, les facteurs endogènes de la difficulté scolaire sont caractérisés par les auteurs comme facteurs « de refus ou d'incapacité de se laisser guider vers et dans les apprentissages ». Plusieurs sont évoqués, de nature culturelle, ou relevant plus spécifiquement d'un fonctionnement psychologique particulier, telles l'angoisse ou la dépression.
- 6 Les facteurs extérieurs à l'élève sont ensuite évoqués. Ils concernent d'abord l'École. En dépit d'évolutions inscrites dans la loi, force est de constater que la différenciation pédagogique reste nettement insuffisante, alors qu'elle est incontournable si l'on affirme la nécessité de la réussite de chaque élève et que l'on reconnaît, par ailleurs, que tous les élèves n'ont pas la même capacité à entrer dans une position pédagogique collective et uniforme. Les auteurs dénoncent aussi une formation des enseignants qui ne les outille pas suffisamment face à la difficulté de certains des jeunes qui leur sont confiés : ceci peut conduire à ce que difficultés de l'enseignant et difficultés de l'élève s'alimentent réciproquement. Sont également évoquées les conditions d'organisation de l'enseignement, parfois génératrices de fatigue lorsque les

rythmes biologiques humains sont mal pris en compte. Le comportement familial est également abordé, comme autre source de facteurs exogènes de la difficulté. L'attention parentale à la vie d'élève menée par l'enfant est importante mais doit trouver sa juste mesure, en évitant à la fois indifférence et surinvestissement. Les relations entre école et famille sont aussi un point sensible : l'École doit aider les parents à la comprendre, et parvenir avec eux à des relations clarifiées, de nature à faire contribuer efficacement la famille à la réussite de l'élève.

- 7 Les auteurs achèvent cette présentation de la difficulté scolaire par celle de ses manifestations. Celles-ci sont diverses : refus, inhibition, violence... Très généralement, ces symptômes prennent leurs sources dans les rapports qu'entretient le sujet avec l'institution, avec l'autre, avec lui-même ou avec la représentation qu'il se fait de son avenir. Face au caractère multiforme de la difficulté scolaire, les auteurs appellent de leurs vœux une approche diversifiée de son traitement.
- 8 La deuxième partie du livre est consacrée aux modalités de lutte contre la difficulté scolaire. Et en premier lieu à ce qui permet d'en empêcher le développement. La prévention est d'abord l'affaire de l'enseignant habituel et de la pédagogie pratiquée en classe. Pour cela, il est souvent nécessaire pour le professeur de prendre ses distances avec une conception de l'élève que la tradition nous a léguée. L'élève aujourd'hui n'est plus cet être dont on attend surtout qu'il se soumette à l'adulte et au système scolaire. C'est d'abord un enfant, avec sa propre culture et avec son désir, que l'enseignant ne peut ignorer. C'est un partenaire à part entière du professeur, dans un travail éducatif qui ne vise plus l'absorption de connaissances mais le développement d'une capacité autonome à en acquérir de nouvelles, rendue nécessaire dans un monde en perpétuel changement. Le travail du professeur doit prendre en compte l'ensemble des facteurs favorisant celui de l'élève : valorisation de ce dernier, placement en situation de réussite, mise en évidence des finalités de l'apprentissage, mise en activité... Et, surtout, il est nécessaire de différencier l'enseignement.
- 9 Cette différenciation concerne certains élèves, dont les particularités en matière d'apprentissage ne peuvent pas les conduire à la réussite si on leur propose les mêmes conditions d'enseignement qu'aux autres. Elle suppose pour l'enseignant d'anticiper, dans la préparation de son enseignement, la possibilité d'obstacles pour certains sujets, et les adaptations stratégiques devant permettre leur dépassement. Ces stratégies font appel à toutes sortes de diversifications pédagogiques : supports utilisés, organisation de l'espace et du temps, modalités d'évaluation, posture du professeur... Les auteurs présentent les principales aides que l'enseignant doit apporter dans le cadre de la classe. Ils développent l'usage qui peut être fait de diverses médiations face à la difficulté : les TIC, l'éducation physique, les arts.
- 10 Les auteurs consacrent un chapitre à la remédiation. Elle suppose essentiellement de comprendre les procédures utilisées par l'élève en difficulté face à un apprentissage ou dans sa vie scolaire, en particulier celles qui sont dysfonctionnelles. Au-delà du travail d'observation, mené au quotidien par le professeur, la compréhension du « fonctionnement » de l'élève s'appuie sur les évaluations menées, en particulier l'évaluation formative au cours de laquelle les erreurs commises sont reconnues dans toute leur valeur informative. Les auteurs évoquent aussi une technique particulière, l'entretien d'explicitation, développé par Vermersch : il vise à faire revenir l'élève, en pensée, sur un moment particulier de travail, pour comprendre et lui faire comprendre comment il a procédé, ce dont il n'a pas toujours une claire conscience, ayant été alors

pris dans le feu de l'action. Ceci offre la possibilité de repérer et rectifier les procédures inadéquates, de renforcer celles qui sont efficaces et de développer chez le sujet une posture métacognitive dont l'utilité dépasse les apprentissages particuliers. Pour intéressante qu'elle est, cette technique soulève pourtant plusieurs problèmes. D'abord, elle doit être maîtrisée, ce qui relève d'une compétence particulière de l'enseignant. Ensuite, l'entretien d'explicitation est mené en relation individuelle maître-élève, ce qui n'est pas toujours facile à mettre en œuvre si le nombre des élèves est trop important. Enfin, et surtout, il ne semble pas adapté à la situation de l'élève en difficulté, à qui l'on demande de revenir après-coup sur sa démarche dysfonctionnelle, autrement dit de se confronter de nouveau à un vécu pénible, par un acte de remémoration qui a de forte chance de ne pas aboutir, en particulier chez ces élèves-là. Les auteurs préconisent donc, pour les élèves en difficulté, de recourir de manière préférentielle à l'action, accompagnée de verbalisation simultanée par l'élève et d'observation du pédagogue. La remédiation s'appuie donc sur l'observation, l'évaluation, l'explicitation des modes d'agir. Mais son but, c'est, pour le professeur, de sortir des sentiers battus pour enseigner autrement, compte tenu des élèves qu'il rencontre.

- 11 Si contrer la difficulté scolaire se fait d'abord dans le quotidien de l'enseignement dispensé en classe, cette lutte comporte d'autres éléments. On pense bien sûr à la constitution de groupes particuliers réunissant des élèves rencontrant les mêmes problèmes. Mais il convient en outre de ne pas omettre que la classe est incluse dans un ensemble plus vaste, dont le fonctionnement est aussi lié à la prévention de la difficulté. Ainsi, l'organisation de la scolarité par cycle vise la prise en compte de vitesses d'apprentissage qui varient d'un individu à un autre : il est regrettable que, depuis 1989, cette organisation n'ait pas été pleinement exploitée. De même, les auteurs appellent les acteurs de l'école à plus de liens entre eux, favorisant pour les jeunes le caractère continu de leurs apprentissages. Ils abordent aussi le redoublement, pratique ancienne et de peu d'effet en matière de difficulté scolaire s'il se contente d'être une répétition, et non une proposition pédagogique nouvelle prenant en compte les caractéristiques propres de l'apprenant. De même, les devoirs du soir, qui placent face à une tâche à accomplir sans le soutien du professeur, ne sont pas un moyen efficace d'action contre la difficulté. Ils peuvent par contre constituer le support d'un dialogue profitable entre parents et enseignants.
- 12 Contrer la difficulté scolaire peut faire appel à des dispositifs spécifiques. Par exemple, ces dernières années, la définition d'un socle commun de compétences devant être acquis par tout élève a conduit à la proposition d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) à ceux d'entre eux qui manifestent des difficultés à maîtriser ces compétences. Nécessitant l'adhésion de l'élève et de sa famille, le PPRE implique les enseignants en classe, mais aussi l'ensemble de la communauté éducative. Temporaire, il comporte la définition et l'évaluation d'objectifs précis. La constatation qu'ils ne sont pas atteints amène à recourir à d'autres dispositifs.
- 13 Un important chapitre est consacré aux réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED). Le recours au RASED concerne l'école élémentaire. Il intervient lorsque les effets de l'action pédagogique de l'enseignant habituel demeurent insuffisants. Mais le fonctionnement en réseau doit être souligné : enseignants de classe ordinaire et professionnels de l'aide spécialisée échangent de manière continue leurs informations, définissent conjointement les objectifs de l'aide et établissent un bilan

partagé en fin d'action ; l'ensemble des acteurs du réseau doit avoir connaissance du projet global du RASED ; le RASED est associé aux démarches de prévention de la difficulté telles qu'elles sont prévues dans le projet d'école. En bref, le RASED vise à croiser les regards sur l'élève en difficulté : c'est une culture commune qui se construit ainsi, qui, loin de nier la culture professionnelle particulière de chaque acteur du réseau, s'enrichit de ces particularités, au bénéfice des élèves concernés. Les auteurs précisent les rôles des divers membres du RASED : maître E, maître G, psychologue scolaire... Ils développent la façon dont fonctionne le RASED, insistant en particulier, là encore comme dans les chapitres précédents, sur l'importance de porter sur l'élève et sa situation un regard les embrassant dans leur globalité : le rôle du maître G est sur ce point illustratif, dont l'action doit tendre à une (re)mise en cohérence, chez les sujets avec lesquels ils travaillent, de l'enfant qu'ils sont, de l'écopier dont ils ont le statut et de l'élève dont ils exercent la fonction. Cette présentation des RASED ne cache pas, cependant, la réalité qui est la leur, laquelle tend souvent à un travail de ses membres insuffisamment intégré, faisant alors du RASED un « lieu d'éviction des élèves qui ont des problèmes dans le système scolaire ».

- 14 Les dispositifs mis en place dans le second degré sont présentés. L'enseignement adapté s'adresse aux « élèves présentant des difficultés graves et durables » en dépit des aménagements pédagogiques qui leur ont été proposés. Qu'il s'agisse de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), rattachées à un collège, ou d'établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), comportant un internat, les objets d'apprentissage y sont ajustés aux élèves : temps alloué correspondant à un rythme d'apprentissage plus lent, méthodes sollicitant l'activité concrète de l'élève, démarche de projet, visant notamment la poursuite du cursus vers la formation professionnelle... Les dispositifs relais, quant à eux, s'adressent à des jeunes en risque de déscolarisation du fait de difficultés scolaires et sociales. L'enseignement y vise l'éducation à la citoyenneté et la reprise de la formation, ce qui suppose l'existence de liens entre le dispositif relais et le collège d'origine.
- 15 Enfin, la difficulté scolaire fait aussi intervenir des structures extérieures à l'école, de nature et d'objectifs très variés. L'accompagnement scolaire vise essentiellement l'aide aux devoirs et l'ouverture culturelle. Selon les auteurs, il doit éviter le champ du soutien scolaire, qui doit être réservé aux professionnels de la pédagogie, au risque, sinon, d'être perturbant pour l'élève et contre-productif. Par contre, l'aide aux devoirs est d'un apport certain. Elle est un moment d'écoute, par un adulte non professionnel, de l'élève concernant sa vie et son travail scolaires : moment de renforcement de la confiance en soi, de dédramatisation de l'erreur, de sensibilisation méthodologique générale (recherche d'information, gestion rationnelle du matériel scolaire...), de renforcement du sens de l'école. Son utilité a conduit l'Éducation nationale à y consacrer des moyens ces dernières années, dans le cadre de l'accompagnement éducatif.
- 16 Pour les élèves dont les difficultés sont liées à la souffrance psychologique ou au handicap, les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) et les centres médico-psychologiques (CMP) proposent des actions de soin et de rééducation. De leur côté, les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) interviennent dans les lieux de vie, école notamment, des personnes handicapées ou présentant des troubles handicapants : leur action est l'occasion pour l'école de rencontrer en son sein une culture professionnelle différente de la sienne et le consensus peut s'avérer difficile.

- 17 Les auteurs concluent donc que la difficulté scolaire contraint l'École à une évolution culturelle de grande ampleur. Il s'agit d'être attentif dans l'acte d'enseignement à la personne de l'élève dans sa globalité et dans sa particularité. Cela suppose chez les professionnels des compétences dépassant très largement la maîtrise disciplinaire. Cela impose aussi une ouverture à d'autres cultures professionnelles que la leur.
- 18 Les spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle sont familiers de telles conceptions : leur regard sur l'élève se veut large et personnalisé, et la qualité de leurs relations partenariales conditionne largement l'efficacité de leur action. La lecture de cet ouvrage leur permettra de faire le point sur les modalités actuelles de traitement de la difficulté, dont certaines leur sont bien connues, d'autres moins : apport utile, puisque leurs missions en font des acteurs importants de l'accompagnement personnalisé des élèves en difficulté.