Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ?

How do student teachers conceptualize their pupils' learning difficulties?

Sandrine Breithaupt

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9063>

DOI : 10.4000/ree.9063

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sandrine Breithaupt, « Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9063> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9063>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté ?

Sandrine Breithaupt¹

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche menée en formation initiale (3^{ème} et dernière année de la formation) à l'enseignement primaire vaudois (en Suisse). Elle vise à comprendre comment les futurs enseignants perçoivent les élèves en difficulté, plus spécifiquement, ce qu'ils évoquent lorsqu'ils mentionnent les difficultés d'apprentissage des élèves et, pour terminer, ce qu'ils envisagent comme aide aux élèves en difficulté. Les résultats montrent que les étudiants focalisent leur attention sur trois catégories de représentations de la difficulté, les « aspects conceptuels », les « attitudes et comportements observables », les « aspects motivationnels et cognitifs ». Pour répondre aux difficultés, deux interventions sont privilégiées, la mise en place d'un suivi psychologique et le placement des élèves dans un petit groupe hors de la classe.

Aujourd'hui, en Europe, les conséquences de l'échec scolaire sont aggravées par un système économique en crise, qui laisse peu de place aux élèves quittant le système prématurément, sans certification ou ayant un niveau de formation peu élevé. « *Les jeunes en difficulté à la fin de l'école obligatoire sortant sans qualification sont pénalisés dans tous les domaines : l'accès à l'emploi, la nature des activités, les revenus et le bénéfice de la formation continue. De plus, ils transmettront la difficulté à leur descendance* » (MEN, 2004). Nous avons donc un intérêt particulier à lutter contre l'échec scolaire et « *l'amélioration des résultats scolaires, et surtout ceux des élèves les plus faibles, devrait être l'objectif permanent de tous les systèmes éducatifs* » (OCDE, 2004).

1. L'échec scolaire

Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) mettent en évidence des fonctions invisibles du système scolaire. « *La première est la fonction de reproduction de la hiérarchie sociale ou de la répartition de la force de travail en classes sociales qui ne repose plus officiellement sur l'origine sociale, mais sur la qualification, donc sur la réussite ou l'échec scolaire. Ce faisant, l'école remplit une seconde fonction mystificatrice, de légitimation de cette hiérarchie sociale* » (Bonnéry, 2008, p.173). Le terme désigne donc d'abord un constat : celui de l'existence d'une corrélation statistique entre l'origine sociale d'un individu et sa réussite scolaire.

Suchaut (2009) montre qu'en France, un accroissement des inégalités sociales de réussite est constaté, tant en mathématiques qu'en français. Les baisses de performances se sont accrues entre 1997 et 2007. Pour la Suisse, les études PISA 2006 relèvent que les élèves sont 17% à ne pas posséder une culture scientifique minimale. En ce qui concerne la lecture, ils sont 16% à ne pas être au seuil minima. Sur le canton de Vaud, qui nous intéressera plus particulièrement dans cet article, « *il existe toujours dans ce canton une frange de la population scolaire en grande difficulté pour la compréhension de l'écrit. Les mesures prises à la suite de l'enquête 2000 ne*

¹ Chargée d'enseignement, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud.

semblent donc pas avoir encore porté leurs fruits. En effet, la proportion des élèves très faibles en lecture reste aussi importante en 2006 qu'en 2000 [...]. Un effort particulier est donc nécessaire pour soutenir les élèves les plus faibles » (Nidegger, 2006, p.109). Le rapport met également en exergue l'inégalité des chances en matière d'orientation. « *L'accès aux filières les plus exigeantes est fortement dépendant de caractéristiques socio-économiques et culturelles. Il existe, particulièrement en VSO², une proportion beaucoup plus importante d'élèves allophones et d'élèves de milieux moins favorisés. On peut donc s'interroger sur la manière d'améliorer les processus d'orientation des élèves »* (p.109). Les innovations scolaires avec l'introduction de la réforme EVM (Ecole Vaudoise en Mutation ; voir notamment Blanchet, 2010) ne semblent pas avoir eu d'impact sur les résultats. Le dernier rapport de Nidegger (2009) indique que 15,6% des élèves sont considérés comme en grande difficulté pour la lecture. « *Les élèves des milieux les moins favorisés sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans la filière VSO (46% d'élèves issus de familles de niveau socio-économique faible contre 10% en VSB). Cette situation, qui a trait à l'équité de l'enseignement, est particulièrement présente dans le canton de Vaud. La trajectoire scolaire est dans une certaine mesure déterminée par les conditions socio-économiques de la famille »* (Nidegger, 2009, p.115).

Devant cette réalité, nous ne pouvons pas dire que les acteurs du système soient restés sans réagir. Gather Thurler et Maulini (2007) citent un grand nombre de chantiers mettant en évidence la lutte contre l'échec scolaire. Parmi d'autres, rappelons la prise en compte des élèves dans le processus d'apprentissage, la reconnaissance de l'hétérogénéité sociale et culturelle par une pédagogie différenciée, la refonte des plans d'études, la réflexion docimologique, la délégation d'une autonomie partielle des établissements, la formation des enseignants. Pour les auteurs, ce genre de changements est directement adossé aux constats des chercheurs quant aux modes de production de l'échec *via* la structuration du travail de l'école et à l'école. Rappelons également les travaux d'Hutmacher (1993) qui montrent comment le redoublement – pointé comme mesure de lutte contre l'échec scolaire – est en réalité un mode de production de ce dernier : « *Au plan de l'organisation scolaire, le redoublement est directement lié au cadre temporel dans lequel l'école organise la division du travail entre enseignants. Comme mesure de flexibilisation du temps, il est synchrone avec l'horloge annuelle qui rythme la vie du système. Il suffit que les enseignant-e-s conservent les mêmes élèves sur deux ans pour que le redoublement disparaisse quasiment, non pas sans doute parce que les élèves réussissent mieux dans ces cas, mais parce que, dans un horizon temporel plus long, les maître-sse-s peuvent mieux adapter les rythmes aux élèves sans être obligé-e-s de rendre des comptes pour chacun à l'occasion du changement d'année déjà. [...] C'est n'est pas qu'un problème de pédagogie mais aussi d'organisation »* (Hutmacher, 1993, pp.153-154, 161). Nous pouvons le constater, une grande partie des pistes explorées s'intéresse à l'organisation du travail et « *la recherche d'organisations particulières du travail scolaire – pour que situations d'apprentissage il puisse y avoir – devient alors une des composantes du métier d'enseignant »* (Vellas, 2007).

Si la question de la prise en charge des élèves en difficulté se pose dans une logique descendante, des politiques éducatives, des injonctions, vers les élèves, elle se pose également dans une logique ascendante : qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? Comment se définit-il ? Qu'en disent les enseignants ?

2. L'élève en difficulté

Le rapport du Ministère de l'Education Nationale français de 2004 souligne combien il est ardu non seulement de quantifier, mais également de décrire les élèves en grande difficulté.

La Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001) adopte un modèle distinguant les notions de déficience (correspondant à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou

² Voie Secondaire à Option. Vers l'âge de 12 ans, les élèves sont orientés selon trois filières d'enseignement. La Voie Secondaire de Baccalauréat (VSB) accueille les élèves ayant les meilleurs résultats ; la VSO, les élèves ayant obtenu les moins bons résultats ; entre les deux, la Voie Secondaire Générale (VSG).

anatomique), d'incapacité (correspondant à toute réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain) et de désavantage (préjudice résultant de la déficience ou incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socio-culturels). L'OCDE (2007) adopte le terme de « difficultés d'apprentissage » en regard de « déficiences » et « désavantages sociaux ». Les expressions « *qualifient d'une façon générale les élèves pour lesquels les pays allouent des ressources supplémentaires pour leur permettre d'accéder plus efficacement aux programmes scolaires [...] S'il est vrai qu'il existe assurément quelques caractéristiques communes entre ces trois catégories, un certain nombre de problèmes ne s'appliquent pas de la même manière d'une catégorie à l'autre, comme la place de l'enseignement pour les élèves souffrant de déficiences (établissements scolaires spéciaux, classes spéciales, classes ordinaires* » (p.13).

Les recherches de Desombre et al. (2008) à propos de la catégorisation des élèves en difficulté relèvent, d'une part, à quel point les limites de cette dernière sont mal définies et, d'autre part, la dépendance de la catégorisation aux normes du système éducatif en vigueur. « *De fait, les frontières de la difficulté scolaire sont dépendantes des enseignants qui l'évaluent et leurs perceptions du "bon élève" et du "mauvais élève"* » (p.3). En cherchant à construire un outil pour identifier les stéréotypes de la difficulté scolaire auprès de divers groupes (psychologues scolaires en formation, étudiants en première année de psychologie, des parents d'élèves, des enseignants spécialisés en formation continue, des stagiaires professeurs des écoles en formation initiale en deuxième année, ci-après les PE2), ils relèvent que « *les traits utilisés pour décrire les élèves en difficulté scolaire sont donc, pour une partie, partagés par plusieurs groupes et, pour une autre, spécifiques à un groupe en particulier* » (p.11). Pour les stagiaires PE2, ils constatent que n'ayant pas encore été confrontés en tant qu'enseignant à la difficulté scolaire, ils révèlent une conception en partie déterminée par leur formation initiale. Pour l'ensemble des groupes étudiés, les auteurs relèvent 49 traits caractérisant les élèves en difficulté, les PE2 en utilisent 23. Parmi les traits les plus utilisés par ce groupe, on trouve en premières positions « *besoin d'une aide adaptée à ses difficultés* » et « *besoin d'aide* ». Puis « *problèmes d'attention et de concentration* », « *manque de motivation* » et « *sa famille ne l'aide pas* ».

Do (2007), en étudiant les représentations de la grande difficulté scolaire chez les enseignants, leur perception de l'efficacité des dispositifs d'aide proposés et l'évolution constatée des pratiques pédagogiques, met en évidence « *une réelle convergence des représentations de la grande difficulté scolaire au sein de deux populations habituellement perçues comme différentes par leur formation* » (p.1). Pour les professionnels, l'élève en grande difficulté se repère premièrement par le manque de maîtrise des apprentissages de base ; puis par d'autres signes tels que l'agitation, l'isolement, le refus de communiquer. « *On remarque aussi que les enseignants dans leur ensemble tendent à définir la difficulté de l'élève à entrer dans les apprentissages par l'incapacité à progresser et à s'adapter au système éducatif, et ce, selon trois degrés distincts : l'élève qui a du mal à s'adapter au système, l'élève non adapté au système, l'élève inadapté à un système lui-même inadapté à sa difficulté. Il est clair que la définition de l'élève en grande difficulté scolaire se fait le plus souvent en référence à une norme institutionnelle* » (p.4). En ce qui concerne la prise en charge des élèves en grande difficulté, les enseignants estiment plus efficace d'accompagner eux-mêmes les élèves dans leur progression. Enfin, « *savoir gérer l'hétérogénéité des niveaux* » au sein des classes est un besoin récurrent des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Les travaux de Pelgrims et Cèbe (2010) corroborent ceux de Do (2007). En effet, les auteures relèvent « *la rareté avec laquelle l'environnement scolaire est tenu pour responsable des difficultés* » (p.115). Les résultats des études liées aux mécanismes de l'attribution causale (Baumberger et al. 2007 ; Do, 2007) montrent que ce ne sont ni les spécificités du système scolaire en général, ni les particularités des classes, ni les obstacles inhérents aux savoirs qui justifient la demande d'aide aux élèves en difficulté, mais des attributions internes à l'enfant (et non plus l'élève) et ses comportements. Pelgrims et Cèbe (2010) relèvent que le poids des attributions psychologiques des élèves (en regard des attributions du système scolaire) est

renforcé par les classifications diagnostiques de certains systèmes mentionnant que ce sont *les élèves* qui ont des difficultés, ces dernières ayant parfois même une origine biologique.

Les résultats et conclusions auxquels arrivent Do (2007), Désombre et al. (2008), Pelgrims et Cèbe (2010), en particulier sur la catégorisation de la difficulté scolaire et sa prise en compte dans la classe, nous amènent à nous intéresser aux conceptions que les étudiants à l'enseignement primaire³ ont des difficultés des élèves. Nous étudierons ces conceptions au terme de leur formation, juste avant leur entrée en fonction, en questionnant ce qu'ils pensent, considèrent, définissent au sujet des élèves en difficulté. Ensuite, nous chercherons à identifier ce qu'ils déclarent avoir mis en œuvre, lors de leur stage, pour prendre en compte les difficultés des élèves.

3. Méthodologie

Durant leur sixième et dernier semestre de formation, un module, intitulé « Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement », est proposé aux étudiants de la Haute école pédagogique vaudoise. Il permet d'aborder la problématique des besoins particuliers des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et a pour but d'engager les étudiants dans une démarche d'analyse réflexive, d'apprendre à détecter les problèmes d'enseignement/apprentissage. Il est constitué de cours offrant des apports théoriques, ressources pour penser les difficultés d'apprentissage, lors de séminaires réalisés sous la forme d'analyse de pratiques (Lamy, 2001). Les cours et séminaires sont donnés sur quatorze semaines, à raison de deux heures par semaine chacun. Le tout équivaut à cinq crédits ECTS. Parallèlement, les étudiants sont en stage deux jours par semaine, dans des classes ordinaires du système scolaire vaudois.

Dans ce cadre, en fin de semestre, il est demandé aux étudiants de rédiger un texte en deux parties : la première constitue le récit d'une difficulté d'apprentissage d'un élève repéré en stage ainsi que son analyse réalisée en séminaire, la seconde constitue le retour réflexif *a posteriori* du cursus de formation.

En 2010, 128 étudiants ont suivi le module de formation. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous avons recueilli aléatoirement vingt textes d'étudiants, soit deux textes pour chaque séminaire de formation. De ce corpus, nous avons écarté six textes qui ne répondaient pas à la consigne de travail. Par exemple, certains formateurs ont demandé un texte narratif d'une difficulté de gestion de classe, ou encore, certains étudiants ont narré un élève en réussite scolaire. Nous avons choisi d'analyser les quatorze textes restants et d'effectuer un focus sur trois d'entre eux, ceux d'Anita, de Bastien et de Karine. Ces textes, très concordants avec les résultats des recherches dans le domaine et présentés en partie théorique (voir paragraphe 2) illustrent particulièrement bien les représentations des élèves en difficulté et les conceptions de l'aide à apporter de la part des étudiants.

Ce faisant, nous avons fait le choix de nous inscrire dans les courants de la recherche qualitative en adoptant une approche interprétative des données. Nous chercherons à comprendre, au travers de l'interprétation des textes, la logique des étudiants dans le processus de désignation des difficultés et des remédiations de ces dernières. Nous produirons également quelques résultats quantitatifs qui nous permettront de pointer des similitudes avec les recherches présentées en paragraphe 2.

Nous présenterons les résultats et structurerons l'analyse en deux parties. En premier lieu, nous chercherons et catégoriserons les termes employés par les étudiants évoquant la difficulté scolaire, en relevant quelques données quantitatives puis en réalisant une étude de trois cas. Deuxièmement, selon le même procédé, nous chercherons les moyens que les étudiants mettent en œuvre avec les professionnels pour tenir compte de la difficulté scolaire.

³ Fin du cursus pour l'obtention d'un bachelor en enseignement préscolaire et primaire, Haute Ecole Pédagogique, canton de Vaud, Suisse.

4. Résultats

Dans un premier temps, nous avons recueilli et isolé, dans les textes des étudiants, tous les termes utilisés pour décrire la difficulté d'apprentissage d'un élève. Il ressort 38 expressions différentes, déterminant les traits de la difficulté. Le nombre moyen d'expressions énoncées est de 6.42. En cela nos résultats corroborent ceux de Desombres et al. (2008) qui obtiennent un score de 5.74 pour les professeurs des écoles en formation (PE2). Nous avons ensuite regroupé les items en fonction de leurs similitudes et avons procédé à une catégorisation.

■ Identification des difficultés

• Six catégories pour penser les difficultés

Nous pouvons différencier six catégories pour évoquer les difficultés des élèves. La première que nous intitulerons « attitudes et comportements observables » regroupe les items qui énoncent les comportements que les élèves manifestent ou pas en classe, comme par exemple, « distrait, regarde par la fenêtre ». La deuxième intitulée « aspects conceptuels » regroupe les items énonçant une difficulté dans une discipline scolaire ou dans l'acquisition d'un objet d'apprentissage en particulier, « livret », « conjugaison », « lecture ». Nous avons classé l'item « pas de culture » dans cette catégorie. En effet, l'absence de culture est liée ici à l'absence de connaissances disciplinaires. La troisième catégorie rassemble les « aspects motivationnels et cognitifs » des difficultés des élèves, comme par exemple « comprendre », « se poser des questions » ou « désinvestissement, démotivation ». Tel que le proposent Pelgrims et Cèbe (2010), nous avons fait le choix de regrouper dans cette catégorie, les aspects motivationnels et cognitifs. En effet, « *les compétences cognitives jouent un rôle motivationnel important : si un élève ne s'engage pas dans la résolution d'un problème mathématique, il convient avant tout de vérifier que les connaissances procédurales et stratégiques requises sont disponibles. Les aspects cognitifs et affectifs sont donc toujours interdépendants dans l'activité d'apprentissage* » (p.119). Nous y avons également classé l'item « n'entre pas dans la tâche », car le refus d'entrer dans la tâche est lié à l'aspect motivationnel de l'apprentissage.

La quatrième catégorie rassemble les difficultés « d'appartenance à un collectif », les problèmes « d'intégration, de relation avec des camarades » ou encore « difficulté à choisir, à être autonome », que nous insérons dans cette catégorie, car les descriptions faites de la difficulté s'apparentent à l'appartenance au groupe classe, l'élève ne peut choisir avec qui travailler et ne peut travailler seul. La cinquième catégorie « aspects médicaux » de la difficulté regroupe les éléments provenant d'un diagnostic médical. La sixième et dernière catégorie « objectifs d'apprentissage et progression » regroupe les aspects liés à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Le tableau 1 reprend la catégorisation des items ainsi que le nombre d'occurrences de ces derniers dans les textes.

Tableau 1 - Catégorisation de la difficulté

Catégories	Items	Nombres d'occurrences n=90	Nombres d'items n = 38
1. Attitudes et comportements observables	Ne fait rien en classe	3	
	Ne fait pas ses devoirs à domicile	3	
	Distrain, regarde par la fenêtre	3	
	Lenteur	3	
	Ne participe pas ou peu	2	
	Oublie	2	
	Désorganisé	2	
	Perd son matériel	2	
	Ne parle pas	1	
	Dérange	1	
	Ne demande pas d'aide	1	
Sous-totaux 1		23 = 25.56%	11 = 28.95%

2. Aspects conceptuels	Orthographe	6	
	Math.	4	
	Lecture	3	
	Français	3	
	Livret	2	
	Majuscules, minuscules	2	
	Conjugaison	2	
	Opérations	1	
	Allemand	1	
	Motricité	1	
	Pas de culture	1	
Sous-totaux 2		26 = 28.89%	11 = 28.95%
3. Aspects motivationnels et cognitifs	Comprendre	3	
	Ne se pose pas de questions	2	
	Raisonnement	2	
	N'apprend pas	1	
	Surcharge cognitive	1	
	Désinvestissement, démotivation	6	
	N'entre pas dans la tâche	3	
	Manque de confiance en soi	2	
Sous-totaux 3		20 = 22.22%	8 = 21.05%
4. Appartenance à un collectif	Problème d'intégration, de relations avec des camarades	8	
	Difficulté à choisir, à être autonome	3	
	Difficulté dans les travaux de groupes	1	
Sous-totaux 4		12 = 13.33 %	3 = 7.89%
5. Aspects médicaux	Hyperactif	1	
	Hypotonique	1	
	Traumatisme externe	1	
Sous-totaux 5		3 = 3.33%	3 = 7.89%
6. Objectifs d'apprentissage et progression	Va vers un échec, objectifs non atteints	5	
	Pas de progrès	1	
Sous-totaux 6		6 = 6.67%	2 = 5.26%

Nous obtenons ainsi trois catégories émergentes. La première, « aspects conceptuels », regroupe 11 items différents et 26 occurrences, soit 28.95% des items et 28.89% des occurrences. La deuxième, « attitudes et comportements observables » regroupe 11 items différents et 23 occurrences, soit 28.95% des items et 25.56% des occurrences. La troisième « aspects motivationnels et cognitifs » regroupe 8 items différents et 20 occurrences, soit 21.05% des items et 22.22% des occurrences. Ensuite, nous trouvons représentées dans une moindre mesure les catégories « appartenance à un collectif » (7.89% des items et 13.33% des occurrences), « aspects médicaux » (7.89% des items et 3.33% des occurrences) et « objectifs d'apprentissage et progression » (5.26% des items et 6.67% des occurrences).

En comparaison des résultats de Do (2007), nous remarquons que les étudiants ne tiennent pas compte en premier lieu des résultats scolaires des élèves, ni du fait que ces derniers ne progressent pas ou peu. Desombres et al. (2008) indiquent que seul un stagiaire PE2 mentionne l'aspect « en échec » parmi les traits saillants de la difficulté. Nous pensons que cela pourrait être dû au fait qu'ils ne sont pas encore titulaires de leur classe et que cet aspect des résultats scolaires ne leur est peut-être pas accessible en stage. Nous pouvons également relier ce phénomène aux résultats de Desombre et al. (2008) qui pointent la dépendance de la catégorisation aux normes du système en vigueur. En effet, dans le canton de Vaud, les résultats des évaluations chiffrées ne sont pas le seul indicateur de la promotion de l'élève. Ces hypothèses restent toutefois à étayer.

Dans l'ordre d'apparition des difficultés, 13 étudiants sur 14, soit 92.86% évoquent en premier lieu des signes liés aux deuxième et troisième catégories (« attitudes et comportements observables » et « aspects motivationnels et cognitifs »). Ensuite, ils mentionnent éventuellement d'autres signes, appartenant notamment aux « aspects conceptuels » des difficultés. Ajoutons

enfin qu'ils décrivent les difficultés comme des troubles de comportement, mais aussi des troubles d'apprentissage, sans distinction entre les différents termes.

Afin d'illustrer plus finement la manière dont les étudiants identifient et décrivent les difficultés, nous avons sélectionné trois textes (exemples de « Karine », « Bastien » et « Anita ») que nous allons analyser sous la forme d'étude de cas.

- *Identifications des difficultés, étude de trois cas*

Karine nous évoque un garçon d'une douzaine d'années. Selon elle, « *le principal trouble de cet élève est qu'il n'aime pas l'école* ». Ici, l'auteur identifie un trait signifiant une difficulté qui relève de son propre rapport à l'école (l'élève n'aime pas l'école). Elle poursuit : « *mais cela vient du fait qu'il sent qu'il n'arrive pas à suivre et cela lui a fait perdre toute motivation* » ; ou encore « *Il possédait déjà des difficultés en début de cinquième année et il n'a pas été persévérant. Au lieu de crocher, il laisse toujours tomber. Cela lui fait détester l'école de plus en plus* ». De quelles difficultés s'agit-il ? Nous ne le savons pas, Karine nous laisse seulement à voir que le « cumul » des difficultés démotive l'élève en question, que ce dernier n'a pas été suffisamment persévérant, qu'il n'a pas su s'accrocher (à quoi ?), qu'il laisse tomber (quoi ?). Le manque de persévérance produit donc de la démotivation. Nous avons affaire ici à la deuxième catégorie « aspects motivationnels et cognitifs ».

Bastien décrit un élève de cinq ans : « *Le début de l'année a été plus rude. Il ne faisait rien en classe [catégorie « attitudes et comportements observables »]. Lors des moments d'activité individuelle, il avait de la difficulté à en choisir une et errait, sans rien faire, ou suivait un copain, mais sans prendre d'initiative. [...] J'ai pu remarquer qu'il essaie souvent de participer au groupe des trois garçons, de s'intégrer et, pour cela, il fait souvent des bêtises afin de faire rire les autres et je suis obligé de le reprendre à ce moment-là. [...] Durant la rythmique, j'ai pu observer qu'il est bien là, écoute, fait, mais sans envie sauf si c'est pour faire le "fou" avec ses copains. [...] Il a été très intéressé et s'est beaucoup investi mais lorsque l'on faisait des résumés sur les choses que les enfants avaient apprises, il ne participait pas* ». A nouveau, les difficultés présentées par Bastien sont de l'ordre du comportement. L'élève ne prend pas d'initiative, il erre sans rien faire. Les tentatives de ce dernier pour faire partie de la norme ne sont pas relevées par Bastien. L'élève est considéré comme peu actif et peu mobilisé dans les activités de classe. Il est intéressant de relever qu'ici la difficulté se décrit d'abord à l'imparfait. L'élève avait de la difficulté à choisir des activités. Puis au présent, Bastien observe que l'élève est là, qu'il écoute et qu'il fait. Plus tard, il indique que le garçonnet s'est montré intéressé, qu'il s'est même investi, sauf durant l'ultime temps de l'activité où il ne participait pas. Comment l'étudiant définit-il les difficultés ? Nous pouvons dire que Bastien se base sur des attitudes observées (ou racontées par d'autres), antérieurement à la situation décrite qui, bien qu'ayant évolué, continuent d'être présentes dans l'image que l'étudiant se fait de l'élève. Nous pouvons également constater que Bastien retient comme difficulté d'apprentissage, le fait que l'élève ne s'investisse pas dans l'étape de synthèse de l'activité proposée. L'étudiant est troublé par ce manque de participation. Nous y reviendrons dans la suite de cet article.

Pour Anita, les difficultés de Quentin se situent dans le fait « *qu'il n'est pas motivé et ne désire pas s'investir, il préfère être passif* ». Ceci malgré « *de très bons résultats scolaires* ». Elle est par contre une des seules à expliquer en quoi cela pose ou pourrait poser des problèmes d'apprentissage, en faisant notamment référence à Cèbe (2006), « *plus on parvient à impliquer les élèves dans une activité intellectuelle, moins on voit apparaître les comportements peu efficaces pour l'apprentissage comme la distraction, le chahut ou l'agitation* ». La description que fait l'étudiante est atypique voire paradoxale. En effet, elle présente un élève ayant de bons résultats scolaires, mais le catégorise comme ayant des difficultés en relevant ses attitudes au travail. Elle justifie son choix de par le fait que l'élève pourrait rencontrer des difficultés d'apprentissage, car elle le voit comme peu investi. En s'appuyant sur Cèbe, il est possible de penser que cette étudiante est en train de construire progressivement un lien entre les difficultés de contenus et de comportements. Nous verrons plus loin qu'Anita souhaite proposer des tâches plus difficiles à son élève qu'elle déclarera finalement à haut potentiel, puis dyslexique !

Au total, ces trois étudiants en fin de formation perçoivent et décrivent les élèves en difficulté d'apprentissage, d'abord et majoritairement comme ayant des difficultés conatives (difficultés à persévérer, à s'engager, à s'investir, à se motiver). Ces difficultés ont trait aux trois catégories émergentes décrites ci-dessus. Les difficultés apparentées aux disciplines et aux savoirs scolaires ne sont pas relevées.

■ *Identification des moyens de remédiation*

Nous nous intéressons dans cette partie à la manière dont les étudiants stagiaires tiennent compte des difficultés scolaires des élèves. Dans un premier temps, nous avons identifié et catégorisé les différentes interventions déjà entreprises ou à entreprendre (par les étudiants ou les enseignants) pour remédier aux difficultés des élèves. De la même manière que pour la première analyse, nous avons ensuite repéré ce que « Karine », « Bastien » et « Anita » proposent, envisagent, mettent parfois en œuvre à la suite des difficultés identifiées et des actions déjà entreprises. Ces éléments se retrouvent formulés sous la forme de propositions d'actions concrètes ou de pistes envisagées pour venir en aide aux élèves.

• *Interventions privilégiées pour aider les élèves en difficulté*

Dans le corpus des 14 travaux, nous recensons 18 interventions différentes pour venir en aide aux élèves en difficulté. Les deux interventions les plus citées sont « faire appel à la psychologie » (57.14% des travaux) et « sortir l'élève en difficulté de la classe pour lui proposer un groupe de travail à effectif réduit » (à raison de 50%).

Une mise en perspective des « remédiations » repérées et des identifications des difficultés des élèves a été réalisée. Plus précisément, comme Pelgrims et Cèbe, (2010), nous pouvons regrouper les attributions liées aux caractéristiques psychologiques des élèves et celles liées aux caractéristiques du système scolaire ou du fonctionnement de la classe avec la nature de la prise en charge (interne ou externe) à la classe. Le tableau 2 ci-dessous présente les résultats de la catégorisation des items ainsi réalisée. Entre parenthèses, le nombre d'étudiants identifiant l'item.

Tableau 2 - Mise en perspective entre « les attributions de la difficulté » et la nature « des prises en charge »

Attribution de la difficulté	Nature et type de la « prise en charge »	
	Interne à la classe	Externe à la classe
Caractéristiques psychologiques de l'élève	Interdiction de parler et de bouger (1)	Suivi psychologique (5) Demande de médication (2) Demande de bilan en logopédie (1) Appel à la médecine douce (1)
Caractéristiques du système scolaire ou du fonctionnement de la classe	Différenciation pédagogique en classe (2) Déplacement de l'élève au sein de la classe (1) Récompense (2)	Groupe d'appui (7) Cours intensifs de français (2) Rencontre avec les parents (2) Appui par le stagiaire (1) Proposition de classe de développement (1) Classe à effectifs réduits (1) Exclusion de l'élève (1) Orientation en voie secondaire à option (1)

Précisons d'emblée le classement de deux items : « Interdiction de parler et de bouger » se trouve être catégorisé dans les caractéristiques psychologiques de l'élève, car l'intervention telle que décrite par l'étudiant se fait suite au diagnostic d'hyperactivité de l'élève, la mesure se réalise dans la classe. « Demande de bilan logopédie » est classé dans les caractéristiques

psychologiques des élèves car la demande réfère à une difficulté de comportement de l'élève. La demande d'une aide en logopédie résultant d'une impossibilité d'officialiser une demande de bilan psychologique auprès de la famille.

Alors que Do (2007) indique que les enseignants estiment plus efficace d'accompagner eux-mêmes les élèves en grande difficulté, nos résultats montrent que ce serait majoritairement plutôt à l'extérieur de la classe que les étudiants et les enseignants s'adressent pour tenter de trouver une réponse aux difficultés des élèves. Pourtant les causes attribuées aux difficultés sont imputables aux caractéristiques psychologiques de l'élève, aux caractéristiques du système scolaire ou au fonctionnement de la classe. Comment expliquer ce phénomène ? Ce résultat semble paradoxal et mérite que l'on s'y arrête.

Il semblerait que les causes imputées au système scolaire en vigueur ou au fonctionnement des classes soient en fait considérées comme externes aux difficultés des élèves et externes à la classe (dans des causes sociales, familiales ou ontogénétiques). Dès lors, la nature de la prise en charge se trouverait également à chercher à l'extérieur du système. Cette manière de concevoir les difficultés d'apprentissage atténue probablement l'effet de responsabilité du maître dans l'échec de son élève. Parmi nos données, seuls trois textes remettent directement en question le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des élèves, indiquant qu'il est à considérer comme faisant partie du problème. Enfin, si les difficultés sont liées aux attitudes et comportements face au travail scolaire, il est possible que le corps professionnel pense trouver réponse dans une modification de structure des groupes (l'élève est placé dans un plus petit groupe, dans le but de lui offrir un encadrement et un suivi plus appropriés).

Les travaux des étudiants mettent toutefois implicitement en évidence l'échec de ces deux interventions privilégiées (suivi psychologique et groupes d'appui) – même si, paradoxalement, ils les proposent eux-mêmes régulièrement. Nous allons illustrer nos propos par l'étude de Karine, Bastien et Anita.

- *L'aide envisagée par les étudiants en fin de formation : étude de trois cas*

Lorsque Karine tente de comprendre la situation de son élève qui laisse tomber, elle écrit : « *Cet enfant a besoin d'être médicamenté, cela a été annoncé par le pédiatre qui a dit qu'il devait prendre de la Ritaline. [...] Ma praticienne formatrice et les intervenants de la classe ont décidé de le placer devant le bureau de l'enseignant [...] Cependant, du point de vue d'une démarche pédagogique, rien n'a été fait et mis en place pour cet élève depuis le début de l'année pour lui permettre de mobiliser ce qui est à mobiliser, trier ce qui est à trier.* »

L'étudiante ne remet pas en question le diagnostic médical tout en constatant toutefois qu'au niveau pédagogique, au sein de la classe, rien n'a été entrepris pour permettre à l'élève de comprendre comment travailler. Elle remarque que l'élève ne semble pas démotivé en mathématiques et se dit que la manière de raisonner de l'élève pourrait être valorisée, ses stratégies transposées dans d'autres disciplines. Elle constate l'impuissance des interventions antérieures, émettant un jugement assez radical : « *dans cette situation, les enseignants ne se donnent aucun moyen pour comprendre quelles sont les difficultés réelles de l'élève* ». S'appuyant sur Hutmacher (1993), elle indique que l'école « *continue donc à reproduire des inégalités* », et prend acte du fait que la manière de traiter les tâches scolaires peut jouer un rôle dans la réussite des élèves.

Au niveau des actions concrètes à mettre en œuvre pour aider l'élève, elle en propose six. En s'appuyant sur les éléments théoriques donnés au cours de la formation, elle suggère de recréer un lien avec les parents de l'élève, de comprendre comment il gère ses devoirs à domicile (elle finira par proposer une structure d'accueil pour que l'élève effectue son travail avec un encadrement spécifique), d'analyser les erreurs de français, de rappeler par différents moyens les éléments enseignés auparavant, d'accompagner l'élève étape par étape. En conclusion, elle indique qu'« *il est important d'analyser les hypothèses d'action en termes d'apprentissage* ». Au long de son travail, Karine a modifié son regard sur la situation initialement présentée. Ses

propos étaient premièrement centrés sur le fait que l'élève ne faisait rien. Elle a analysé ensuite que les enseignants non plus – du moins n'avaient-ils pas utilisé les interventions qui auraient permis à l'élève de sortir de la spirale de l'échec. Ce faisant, elle s'est considérée comme partie intégrante du problème, ce qui lui a permis de reconsidérer les difficultés de son élève et d'identifier des éléments liés aux contenus disciplinaires. L'activité réflexive de l'écrit aurait-elle permis un développement de l'expertise ? C'est une hypothèse que nous pouvons envisager. Ici, l'analyse modifie le regard que l'étudiante pose sur la situation qu'elle décrit.

En ce qui concerne Bastien, dont l'élève ne participe pas, la situation est plus confuse. En effet, cherchant à comprendre les difficultés de Marco, il tient compte de quelques remarques faites durant le séminaire de formation, les listant sans les étayer. Il constate qu'il ne laisse peut-être pas suffisamment de temps à l'élève pour répondre aux questions posées, et ajoute : *« Malheureusement, je perds parfois du temps en attendant une réponse d'élève et surtout de Marco qui peine à terminer ses phrases et sur lesquelles j'attends »*. On voit ici à quel point Bastien se trouve dans un dilemme qu'il peine à résoudre. L'élève ne participe pas, même si l'enseignant attend les réponses. Comment alors vérifier que cet élève sait ? Bastien éprouve le sentiment de perdre du temps, ce qui le place dans une situation inconfortable, car ne pouvant dès lors avancer dans le programme. Bastien cherche également à comprendre pourquoi l'élève ne participe pas, ne lève pas ou peu la main. Il se demande notamment si ce dernier a des difficultés au niveau du raisonnement logique. En interrogeant ses élèves, Bastien prend la mesure de l'effet de son enseignement sur ces derniers. Lorsque l'un de ceux-ci ne prend pas la parole, il est probable qu'il soit gêné, dérangé dans sa pratique, car ne pouvant vérifier les acquis. Dès lors, cette non participation devient problématique, même si, dans le fond, l'élève fait ce qui lui est demandé.

Bastien a testé quelques-unes de ses propositions d'action. *« J'ai discuté avec lui afin de savoir comment il se sentait dans la classe et la raison pour laquelle il n'osait pas terminer ses phrases. Nous étions seuls et il n'a pas su me répondre. Il m'a dit que ça allait et n'a pas voulu dire autre chose »*. L'étudiant laisse transparaître une déception par rapport à la démarche qu'il a mise en place, mais ne cherche pas à comprendre pourquoi l'action était peut-être inadéquate (notamment en regard de l'âge de l'enfant qui a cinq ans). Un travail autour de la collaboration s'est effectué qui lui semble avoir porté ses fruits. *« Au final, je pense que la situation problème est due en partie à un manque de confiance en lui et à un problème avec ses camarades. [...] A présent, il arrive de mieux en mieux à s'imposer et ose de plus en plus donner son avis. Ces derniers temps, il terminait ses phrases et j'étais vraiment fier de lui »*. D'une non participation, la situation a évolué vers des phrases ou réponses incomplètes. Est-ce dû à une mauvaise analyse de compréhension du problème ? L'élève a-t-il progressé ? Nous ne pouvons l'affirmer. Toutefois, nous remarquons que Bastien ne fait pas de lien avec les apprentissages et que ses préoccupations de jeune enseignant l'empêchent peut-être d'analyser de manière plus critique la situation qu'il présente. Il en conclut que c'est l'élève qui manque de confiance en lui, sans prendre en considération son rôle dans la difficulté.

Quant à Anita, elle explique, pour comprendre les difficultés de Quentin, qu'elle fonctionnait tout d'abord en récompensant les élèves de leurs bons résultats par des bonbons ou des gommettes qui, accumulées, débouchaient sur une récompense. *« Sur le court terme c'était efficace car Quentin est un "bec à bonbons". Mais j'ai constaté que sur le long terme ce n'était pas lui rendre service. J'ai peu à peu arrêté ce type de récompense. A mon grand étonnement la motivation des élèves ne diminuait pas »*. Elle précise aussi que l'orientation de Quentin s'est faite « à la hausse », sans exprimer le fait que les phénomènes d'orientation peuvent être assimilés à des motifs de motivation externe. Puis elle met en évidence le fait que certains élèves à hauts potentiels apprenant vite, ne sont pas motivés par des notions trop simples. Ils ne développent en outre aucune méthode de travail. Elle propose donc de donner à Quentin des *« exercices qui demandent plus de réflexion et qui le défient, cela pourrait lui redonner une certaine motivation »*. Ensuite, elle émet l'hypothèse d'un besoin d'attention pour annoncer finalement que l'élève est dysorthographique, voire dyslexique. En dernier lieu, elle se penche sur l'autonomie de son élève. Quentin est autonome dans sa manière de penser, mais ne sait comment s'organiser. Pour ce faire, elle propose d'être plus explicite sur ce qu'il doit faire pour trier ses affaires et de

l'aider à ranger son pupitre. Anita fait un lien entre des troubles de comportement et l'intérêt que portent les élèves aux tâches scolaires. Elle propose à Quentin d'autres tâches pour le motiver. Cette action n'a pas l'effet escompté et Anita finit par catégoriser son élève dans une nouvelle catégorie, celle des « aspects médicaux ».

Ces trois cas mettent en évidence la manière dont l'identification des difficultés et la catégorisation de l'élève en difficulté évolue au cours de l'analyse de la situation présentée, entre le début et la fin des textes. Pour Karine, la difficulté énoncée se classait dans la catégorie « aspects motivationnels et cognitifs », elle évoluera dans la catégorie « aspects médicaux ». Suite à la prise en compte du rôle des professionnels dans la fabrication de l'échec, elle se détachera des ces différentes identifications et portera un regard sur les contenus d'apprentissage, les tâches et leur organisation. Bastien passe de la catégorie « attitudes et comportements observables » à celle des « aspects motivationnels et cognitifs ». Il ne se considérera pas (ni le fonctionnement de la classe ou du système) comme partie prenante des difficultés de son élève. Anita passe de la catégorie « aspects motivationnels et cognitifs » à celle des « aspects médicaux ». Elle semble construire en lien entre le rôle de l'enseignant et la réussite ou l'échec des élèves, mais ne percevant pas les effets de ses interventions, elle en restera à cette nouvelle catégorisation.

Conclusion

Notre étude a résidé d'une part en l'identification et la catégorisation des élèves en difficulté chez les étudiants en fin de formation à l'enseignement primaire. D'autre part, nous avons cherché à comprendre comment les difficultés étaient prises en compte par les étudiants pour aider les élèves.

Nos données mettent en évidence le fait que les définitions des étudiants recouvrent différentes catégories qui dépassent largement la difficulté d'apprentissage (cognitive ou conceptuelle). Les élèves en difficulté sont décrits majoritairement en référence à des aspects comportementaux, motivationnels et cognitifs. Les aspects conceptuels sont cités, mais peu ou pas décrits dans un contexte d'apprentissage scolaire. Contrairement à Do (2007), les résultats scolaires, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ne sont pas ou peu perçus comme indicateurs de l'échec scolaire. Cela est peut-être dû aux normes du système en vigueur (Désombre et al., 2008).

Les éléments de contexte scolaire et de fonctionnement de la classe, ou les précisions concernant le type d'activités dans lesquelles interviennent les attitudes mentionnées, ne sont pas pris en compte pour décrire la difficulté d'apprentissage. En cela, nos résultats corroborent ceux de Pelgrims et Cèbe (2010). Toutefois, ces mêmes éléments de contextes sont convoqués comme mesure d'aide à la difficulté. Les interventions et les moyens mis en œuvre pour aider les élèves sont massivement orientés vers l'extérieur de la classe, focalisés sur deux axes : celui du monde médical (demandes de suivis psychologiques) et celui de l'enseignement spécialisé (demandes de groupes de soutiens).

Le rôle de l'enseignant n'est pas ou peu convoqué pour évoquer les difficultés et leur prise en compte. Lorsque c'est le cas, nous remarquons que le sens attribué à la difficulté se distance des catégories énoncées initialement et que la prise en charge de la difficulté diffère. Ce point reste toutefois à approfondir, mais nous pouvons questionner cet état sous l'angle des recherches de l'équipe ESCOL⁴ qui soulignent l'importance du rôle de l'enseignant dans la fabrication de l'échec scolaire.

Enfin, il serait intéressant d'analyser les productions des étudiants sous l'angle de leur investissement dans l'écriture. En effet, il nous semble que la nature de leur écriture, de par sa mise à distance ou pas, peut favoriser l'élaboration d'un sens nouveau à la situation préalablement décrite et permettre ainsi l'élaboration de savoirs professionnels (Hofstetter &

⁴ Fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, ESCOL est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution), Paris 8.

Schneuwly, 2009). L'écriture est médiatrice de construction de significations, elle « *favorise une prise de distance par rapport aux expériences de formation et sert d'outil médiateur dans l'élaboration de significations de ces expériences* » (Clerc, 2011, p.67).

Bibliographie

BAUMBERGER B., DOUDIN P.-A., MOULIN J.-P. & MARTIN D. (2007), « Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école », *Pédagogie Spécialisée*, n°2, pp.24-31.

BLANCHET A. (2010), « La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud », *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*, P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éd.), Berne, Peter Lang, pp.79-111.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BONNERY S. (2008), « Echec scolaire », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.173-175.

CEBE S. (2007), « Apprends-moi à comprendre tout seul », *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, Centre Alain Savary, INRP, pp.63-73.

CLERC A. (2011), « Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique », *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements*, M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros, Québec, Presses Universitaires du Québec, Collection recherche, pp.62-82.

DESOMBRE C., DELELIS G., LACHAL M., URBAN E., ROYE L., GAILLET F. & ANTOINE L. (2008), « Stéréotypes de la difficulté scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*. <http://osp.revues.org/index1673.html>, consulté le 25 décembre 2011.

DO Ch.-L. (2007), « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants », Note d'information du Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, recherche, 16 mai 2007.

GATHER TURLER M. & MAULINI O. (2007), « L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, pp.1-35.

HUTMACHER W. (1993), « Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois », *Cahier n°36*, Genève, Service de la recherche sociologique.

LAMY M. (2001), « Propos sur le GEASE », *Expliciter*, n°43 http://probo.free.fr/textes_amis/propos_sur_le_gease_m_lamy.pdf, consulté le 25 décembre 2011.

MAULINI O. & PERRENOUD P. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (éd.), Bruxelles, De Boeck, pp.147-168.

MAULINI O. (2010), « Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession », *Les parcours de formation des enseignants débutants*, R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (éd.), Clermont-Ferrand, Maison des sciences de l'homme.

Ministère de l'Education Nationale (2004), « Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire », *Rapport du Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche ministère de l'éducation nationale*, n°13, Paris, MEN.

MILES M. & HUBERMAN M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck.

NIDEGGER C. (2006), *PISA 2006 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9ème année*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

NIDEGGER C. (2009), *PISA 2009 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9ème année*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

OCDE (2004), *Education et équité*, Paris, OCDE.