

LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'ÉCHEC SCOLAIRE : ETUDE A PARTIR D'UNE QUESTION CONTRAPOSÉE

Fabien Emprin* et Christine Jourdain**

* Université de Reims Champagne Ardenne

LERP : Laboratoire d'Étude et de Recherche sur la Professionnalisation, JE 2537

IUFM Champagne Ardenne

23 rue Clément ADER

BP 175

51685 REIMS CEDEX

fabien.emprin@univ-reims.fr

** Université de Reims Champagne Ardenne

CLEA : Cognition, Langage, Emotions, Acquisition, EA 4296

IUFM Champagne Ardenne

23 rue Clément ADER

BP 175

51685 REIMS CEDEX

christine.jourdain@univ-reims.fr

Mots-clés : formation des enseignants, échec scolaire

Résumé. Notre travail vise à une meilleure connaissance des représentations des enseignants du premier degré concernant les causes de l'échec des élèves à travers un dispositif de formation original. Identifier au mieux ces représentations est un point d'appui pour la formation professionnelle des enseignants. Une des difficultés du travail sur les représentations est que, pour des questions telles que celles des causes de l'échec scolaire, le discours des enseignants peut être biaisé par les discours institutionnels ou médiatiques. C'est pourquoi nous avons choisi de poser une question contraposée de celle qui nous intéresse réellement : « comment faire échouer les élèves ? ». À partir des données recueillies auprès de 240 stagiaires en formation, nous avons pu dégager les représentations dominantes chez les enseignants quant aux causes de l'échec scolaire. La discussion nous permettra d'aborder la pertinence du dispositif utilisé, mais aussi la question des représentations enseignantes sur les causes de l'échec et celle de leur formation.

1. Cadre théorique et problématique

Notre travail présente une méthodologie permettant d'accéder aux représentations des enseignants à travers un dispositif de formation original. L'exemple que nous abordons concerne la vision des enseignants sur les causes de l'échec des élèves. Ce travail a des visées à court terme pour le formateur qui mène la formation, à moyen terme pour le pilotage de cette formation et générale comme résultat de recherche. Les différentes définitions du mots « représentation » correspondent à ces trois niveaux d'analyse de notre travail.

1.1 Approches du concept de « représentation »

A la suite de Erlich (1985), force est de constater que le terme de représentation est utilisé dans bien des secteurs des sciences humaines, avec des sens bien différents, et souvent très flous. Avant d'être appliqué aux phénomènes sociaux, le concept de représentation a d'abord été appréhendé dans une visée cognitive afin d'analyser les processus mentaux structurant les perceptions et jugements des individus. A ce titre, le concept de représentation renvoie à l'évocation mentale

d'un objet, d'une personne, d'une situation, d'une idée en l'absence même de cet objet, personne, situation, idée. Il s'agit donc d'une reconstruction du réel (Cazals-Ferré et Rossi, 1998). Reprochant aux cognitivistes de négliger le caractère social des représentations Moscovici (1961, in Cazals-Ferré et Rossi, 1998) développe le concept de représentation sociale comme « un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses ».

En regardant la formation comme une situation d'apprentissage pour les stagiaires le terme de représentations peut être pris tel qu'utilisé dans les travaux de didactique comme par exemple, les travaux de Giordan et Martinand (1988). Ils ont montré que si les conceptions des apprenants, leurs idées à propos des phénomènes scientifiques résistent aux situations d'apprentissage, la prise en compte des conceptions des élèves permet de mieux adapter l'enseignement. Les études en didactique ont ainsi permis de mettre en avant que la structure de pensée d'un apprenant n'est pas un système passif d'enregistrement de connaissances mais que le sujet apprenant possède des représentations qui lui permettent d'appréhender et d'expliquer les situations qu'il rencontre.

Même si l'inventaire des représentations ou des conceptions des élèves donne lieu à diverses attitudes (Giordan, 1989) telle que l'ignorance (« les représentations ? Connais pas ! » « on ne peut rien en faire en classe. ») ou l'évitement (« il est préférable d'induire des situations adéquates »), les didacticiens ont montré que c'est la connaissance de ces représentations qui permet de construire un apprentissage en interagissant et transformant ces représentations. Il ne s'agit donc plus de fonctionner avec ou contre les représentations mais d'envisager l'apprenant élaborant ses savoirs et ses savoir-faire dans une interaction entre ses représentations et les informations provenant de ses actions (David, 1993). La représentation constitue la théorie personnelle d'un individu confronté à un savoir et la manière dont il mobilise ses connaissances antérieures à un moment donné (Migne, 1970). Les travaux en didactique des mathématiques ont eux aussi contribué à mettre en avant un rôle important des représentations dans le processus d'apprentissage. Reprenant la notion d'obstacle épistémologique, ils lui associent l'idée que l'apprentissage n'est pas un processus linéaire mais qu'il suppose rupture, discontinuité et surtout que des connaissances et des représentations qui ont permis d'avancer à un moment donné peuvent dans un autre contexte bloquer la progression et provoquer des erreurs (Artigue, 1992). Il est alors important de déstabiliser les conceptions cachées des apprenants en leur faisant prendre conscience de leurs propres fonctionnements.

Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, identifier au mieux les représentations constitue un point d'appui important pour la formation d'un praticien réflexif (Schön, 1994). En effet le praticien réflexif « adosse sa réflexion à des savoirs ; il est préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales » comme le précise Perrenoud (2004). Baillauquès (1996), après avoir rappelé que les représentations influencent les conduites et le niveau des compétences professionnelles des enseignants, a montré que le travail sur les représentations du métier d'enseignant participe à la construction des identités professionnelles et au développement des compétences en permettant d'une part de « sensibiliser » au métier et d'autre part en resserrant les liens entre attentes et réalités du métier. Pour Charlier (1989, p.46), les représentations constituent « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage ». Paquay et al. (1996) précisent également qu'au-delà de la maîtrise de savoirs professionnels divers (savoirs enseignés, grilles d'analyse de situation...), il faut ajouter les attitudes nécessaires au métier telle que la connaissance de ses propres représentations, définissant ainsi « sous le vocable « compétences professionnelles », cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes mobilisés dans l'exercice du métier » (p 15).

Le concept de représentations sociales correspond quant à lui à notre dernier niveau d'analyse. « Une des propriétés des représentations sociales serait de privilégier la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et de faire passer l'efficacité affectivo-cognitive avant l'efficacité théorique-scientifique. Car, en effet, les représentations sociales ne répugnent pas à

emprunter à l'irrationnel. A cet égard, elles semblent issues du mouvement d'une pensée plus spontanée et plus naturelle que la pensée philosophique ou scientifique, et qui vivrait son rapport au monde sans obsession d'exactitude ou de conformité.» (Mannoni, 1998, p 4).

Les représentations sociales ne sont pas directement observables mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particulières (discours, dessins, schémas, actes...). Pour Moscovici (1992), les représentations sociales relèvent d'emprunts divers faits d'observations, de références à des observations scientifiques ou philosophiques, d'utilisations de notions et de langages hétéroclites. Les représentations se différencient donc des connaissances qui sont des constructions permanentes stockées en mémoire à long terme. Elles ne sont pas non plus réductibles à des stéréotypes (Maisonneuve, 1985), ces derniers obéissant à une schématisation d'un nombre important de représentations à travers une simplification et une généralisation des relations de cause à effet, des catégories et des hiérarchies.

Dans le cadre d'un dispositif de formation, il peut être important de garder à l'esprit que l'analyse des représentations sociales suppose un double éclairage (Abric, 1994) :

- Un éclairage cognitif, la représentation étant issue de la structuration mentale par un individu d'un ensemble d'informations, elle est donc le fruit d'un sujet actif.
- Une dimension sociale fondamentale puisque le contenu cognitif s'élabore ou se transmet dans des conditions et des contextes spécifiques

Les représentations des enseignants sur l'échec scolaire ont déjà fait l'objet de plusieurs travaux et notre ambition pour ce troisième niveau d'utilisation de notre méthodologie est de mettre en parallèle nos résultats avec les travaux existants.

1.2 Eléments de connaissances sur l'échec scolaire

Concernant les difficultés ou les causes de l'échec des élèves, le lien entre l'origine sociale des élèves et leurs performances scolaires apparaît comme très robuste. Ainsi les difficultés scolaires sont statistiquement plus fréquentes pour les garçons issus des catégories socioprofessionnelles les plus basses, d'origine étrangère, appartenant à une famille nombreuse, dont la mère est sans profession (Foulin et Mouchon, 1998).

Des enquêtes menées auprès d'enseignants (par exemple Bourgeois, 1983) démontrent que les enseignants situent « dans l'individu » l'origine des performances scolaires et intellectuelles, privilégiant ainsi les conceptions innéistes de l'intelligence (les différences individuelles s'expliquent par des dispositions générales des individus renvoyant soit à l'absence de don ou à des explications en terme d'innéité, de morale ou de psycho-pathologie) au détriment des facteurs d'ordre environnemental (équipement du milieu, conditions de vie, stimulations, institution scolaire...).

Les travaux en psychologie mettent essentiellement en avant deux catégories de facteurs : d'une part des facteurs cognitifs, relatifs au traitement de l'information ; et d'autre part des facteurs conatifs relatifs à l'engagement dans les conduites d'apprentissage (Reuchlin, 1991).

« L'approche différentielle du fonctionnement cognitif interprète les inégalités de performances entre les individus, soit comme des différences d'ordre quantitatif (niveau de connaissances, efficacité des procédures, rapidité des traitements...), soit comme des différences d'ordre qualitatif (nature des procédures ou des stratégies mises en œuvre...) » (Foulin et Mouchon, 1998, p 85).

L'engagement dans les apprentissages interroge l'influence des intentions, des motivations, des valeurs et des émotions de l'individu dans le déroulement des apprentissages. Ainsi la motivation des élèves, définie comme un ensemble de mécanismes qui assurent le déclenchement, la régulation et le maintien du comportement jusqu'à la réalisation des intentions initiales, trouve sa source dans l'expérience de la réussite (Lieury et Fenouillet, 1996). Orienté par la recherche de la réussite, l'engagement de l'individu dans une tâche serait dépendant d'un sentiment d'auto-efficacité (ou compétence perçue) rendant l'investissement dans une tâche subordonné à la représentation que le sujet se fait de lui-même et de la tâche.

Dans une approche interactionniste des relations entre l'élève et l'école, les difficultés scolaires sont perçues comme le produit de l'inadéquation entre la culture de l'élève et la culture de l'école. Si l'école ne crée pas la diversité entre les élèves, elle traduit cette diversité en inégalités scolaires.

Les études en didactiques des disciplines et celles concernant la formation des enseignants ont intégré à des degrés divers les données issues des courants de la psychologie et de la sociologie permettant ainsi d'apporter une grille d'analyse (ou pour le moins de lecture) des apprentissages des élèves et des difficultés associées voire des causes possibles d'échec.

1.3 Choix méthodologiques

Une des difficultés du travail sur les représentations est que, pour des questions telles que celles des causes de l'échec scolaire, le discours des enseignants peut être biaisé par les débats et discours dans les médias, au sein de l'institution et de la société. Par exemple lorsque Baillat et al. (2001), dans une recherche sur la polyvalence demandent aux enseignants de décrire leurs pratiques, les réponses montrent des incohérences manifestes : ils n'ont pas répondu sur ce qu'ils font mais sur ce qu'ils pensent que l'institution attend ou ce qu'ils pensent être bien. Nous avons donc saisi une opportunité, celle d'utiliser un dispositif de formation et d'animation qui devrait permettre d'avoir accès au plus proche des représentations des stagiaires et pas simplement aux stéréotypes ou au discours « institutionnel » pour constituer un corpus de données. Les données ainsi recueillies permettront au dispositif de formation de mettre en avant les fonctions de savoir et d'orientation définis par Abric (1994).

Depuis plusieurs années nous utilisons un dispositif d'animation et de formation qui nous permet de relever et de traiter les représentations des enseignants en introduction à un module de formation sur la différenciation en mathématiques. Nous posons en fait aux stagiaires la question contraposée de celle qui nous intéresse réellement. Dans notre cas nous leur demandons « comment faire échouer les élèves ? ». Les réponses sont ensuite classées et catégorisées. Nous avons compilé les informations recueillies dans ce travail sur les représentations des enseignants au niveau d'un scénario de formation pour en dégager des invariants et obtenir des résultats généralisables et utilisables au niveau des dispositifs de formation.

Nous commençons par une présentation rapide du dispositif de formation et du corpus qui en découle puis nous décrivons la méthodologie utilisée pour le traitement du discours au moyen du logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de Textes). Nous terminons en analysant les connaissances sur les représentations des enseignants ainsi obtenues. Nous les mettons en relation avec les connaissances issues de la recherche en sciences humaines et sociales, en didactique et en psychologie. En identifiant les champs dominants ou absents du discours des enseignants il est possible de proposer une réorganisation des savoirs pour la formation dans ce domaine.

2. D'un dispositif de formation à un corpus de données

Le dispositif de formation que nous avons utilisé et qui nous a fourni notre corpus est inspiré d'un dispositif d'animation présenté par Jean-Pol Rocquet lors de formations (Ce dispositif a été cité dans plusieurs ouvrages sous le nom de « métaplan » dont Rocquet (1998), cependant il n'a pas fait l'objet d'une publication par l'auteur). Ce dispositif construit par « expérience et réflexivité », comme l'explique son auteur, est proche d'une technique d'animation de groupe, le métaplan© mais avec la particularité de demander aux stagiaires de répondre à la négation de la question que l'on veut traiter. Cette négation de la question d'origine fait l'originalité du dispositif et le positionne dans les démarches du type « groupe de créativité » au sens de Mucchielli (2000) en ce sens que l'on amène les stagiaires à développer des idées originales et inédites.

Ainsi le formateur commence par expliciter le déroulement du dispositif et clarifier son rôle : Il pose une question, chaque stagiaire doit alors écrire des idées de réponse à cette question sur des papiers autocollants repositionnables à raison d'une idée par morceau de papier. Quand une idée est écrite, le stagiaire se lève et va coller le papier au tableau. Ce travail est individuel mais les stagiaires sont autorisés à lire les idées affichées au tableau au moment où ils vont coller la leur (et uniquement à ce moment). Cette première phase s'arrête lorsque les stagiaires n'ont plus d'idée à écrire. Une seconde phase permet de construire une classification des idées. Un stagiaire volontaire va alors au tableau pour lire les idées et, sous la dictée du groupe, en opère une classification. Le groupe doit alors se mettre d'accord sur des regroupements d'idées en catégories

et leur trouver un titre. A l'issue de cette phase le formateur annonce une phase de synthèse. Il précise qu'il n'interviendra pas dans les débats, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce dispositif est bien adapté à des questions pour lesquelles les stagiaires ont des idées préconçues. Notre hypothèse est que si la question posée était « comment faire réussir tous les élèves ? » les réponses seraient formatées et influencées par les idées et les discours que les stagiaires ont entendus : « pédagogie différenciée », « individualisation »... Ces mots ou expressions feraient alors obstacle à une réelle réflexion sur leur sens et empêcheraient l'exploration d'autres voies. En revanche les stagiaires n'ont jamais entendu de discours ou lu de livre sur « comment faire échouer les élèves » ils sont donc obligés de chercher des pistes originales, parfois saugrenues au premier abord mais qui reflètent sans doute mieux ce qu'ils pensent vraiment. Il y a donc un double enjeu à ce dispositif : analyser un problème sous tous ses angles possibles (c'est-à-dire ici voir que les causes de l'échec scolaire sont multiples) et recueillir les représentations des stagiaires sur une question donnée. L'organisation du dispositif est orientée vers ces deux objectifs. Le fait que le travail soit anonyme et dans un premier temps individuel permet de développer un maximum d'idées différentes. Ensuite le fait de lire les idées des autres permet de rebondir sur les idées existantes sur le mode « cela me fait penser à... ». L'ensemble de ces caractéristiques remplit les contraintes des groupes de créativité (Mucchieli, 2000, pp 64-67) qui donne la priorité aux idées nouvelles et à la diversité des pistes de réflexion.

Par ailleurs, du point de vue de la logique mathématique la démarche est tout à fait licite. En effet la contraposée est équivalente à l'implication « A alors B » est équivalente à « non B implique non A » : « il pleut implique que le piste soit mouillée » est équivalent à « la piste n'est pas mouillée implique qu'il ne pleut pas ». Sur ce principe les réponses que vont trouver les stagiaires pour répondre à la question contraposée « comment faire échouer les élèves » pourront être inversées et seront ainsi des conditions de réussite des élèves ou en tout cas de « non échec ». Il faut néanmoins considérer qu'il y a une différence entre la logique formelle et la situation d'enseignement-apprentissage en particulier au niveau de la valeur de l'implication. La relation de cause à effet entre les actes de l'enseignant et les apprentissages de l'élève est beaucoup moins constante qu'en mathématiques.

Depuis 2001, nous avons donc compilé les résultats de douze séances de formations utilisant le dispositif de la « contraposée ». Ces données ont été obtenues dans différents contextes de formations, dix en formation initiale et deux en formation continue, neuf traitent de l'échec en général et trois de l'échec en mathématiques. Nous avons volontairement regroupé deux questions qui peuvent paraître différentes dans la mesure où elles ont toutes les deux été posées dans le cadre d'une formation en mathématiques. Le corpus ainsi obtenu est constitué des 650 idées produites par les 240 stagiaires en formation ; idées regroupées en 56 catégories lors des formations. Le tableau n°1 ci-dessous explicite la répartition des séances en fonction de la question posée et du type de formation.

Type de formation	Formation Initiale	Formation continue
Comment faire échouer les élèves ?	7	2
Comment faire échouer les élèves en mathématiques ?	3	0

Tableau 1 : Répartition des formations en fonction du public et de la nature de la question posée.

3. Méthodologie de recherche

Nous utilisons un logiciel d'analyse de données textuelles : Alceste qui repère les oppositions les plus fortes entre les mots et extrait des classes d'énoncé. Ce logiciel est basé sur l'argument suivant développé par Reinert (1993) : « Pour pouvoir énoncer, le sujet énonçant doit se représenter ce qu'il va dire dans un certain espace mental (qui lui sert de "référence"). Le choix de cet espace référentiel, de ce "lieu" - qui ne dépend pas forcément d'une opération consciente - implique le choix d'un type d'objet : il implique, par là même, un type de vocabulaire. En conséquence, l'étude statistique de la distribution du vocabulaire dans les différents énoncés d'un corpus doit permettre

une discrimination de ce vocabulaire révélatrice des différents choix référentiels effectués par l'énonciateur ».

Le traitement informatique d'un corpus tel que le notre, c'est-à-dire issu de multiples locuteurs non identifiables, impose une réflexion sur l'organisation ou la réorganisation des données. Nous avons fait le choix de mener plusieurs analyses et de vérifier que les classes d'énoncés obtenues dans Alceste soient stables. Dans un premier temps nous avons soumis notre corpus comme un seul texte comme s'il émanait d'un seul auteur. Dans un second temps nous avons fragmenté notre corpus en utilisant les catégories qui avaient été construites par les enseignants, comme si chaque idée était une partie distincte (comme dans le cas d'interviews par exemple). L'avantage de cette seconde option est qu'elle permet d'identifier la provenance (de "marquer" selon la terminologie du logiciel) des différentes entités sans que cela n'influence le traitement lui-même. Nous avons donc caractérisé les données par le titre donné par les stagiaires, l'année de la formation, le type de formation (initiale ou continue) et le type de question posée (générale ou en mathématiques). Ainsi nous pouvons savoir si telle ou telle classe correspond plus à une population qu'à une autre.

Nous présentons rapidement les résultats des classifications d'Alceste en donnant quelques éléments d'interprétation des classes. Dans les deux traitements, les outils de contrôle internes du logiciel montrent que les classifications obtenues sont fiables.

4. Résultats

Le premier traitement, donne une idée des représentations dominantes chez les enseignants en général puisque toutes les idées inscrites sur des papiers repositionnables sont traitées comme un seul discours. Alceste détermine 4 classes groupées deux par deux comme illustré dans le schéma n°1 ci-dessous.



Schéma 1 : Classification descendant Alceste : discours unique

Les deux premières classes concernent la communication enseignant / élèves. La classe 1 correspond à l'idée de ne pas donner une consigne suffisamment claire, de donner un problème que l'élève ne peut pas résoudre, non pas pour des raisons de compétences mais parce que l'élève ne peut pas comprendre ce qu'il doit faire. La classe 2 regroupe les idées relevant de la dévalorisation de l'enfant, c'est d'ailleurs le mot « enfant » qui est significativement présent. Par exemple : « Interroger l'enfant quand on sait qu'il ne sait pas », « les enfants n'ont pas confiance en eux on peut les faire échouer en les dévalorisant : t'es nul, tu n'y arriveras jamais ! » ou « en le dévalorisant verbalement du style : toi tu n'y arriveras pas ».

Les deux dernières classes relèvent d'un même champ celui de l'adaptation des contenus enseignés aux compétences des élèves, du point de vue de l'organisation pour la classe 3 (faire faire la même chose à tout le monde entraîne l'échec) et de celui des situations pour la classe 4 (proposer des situations non adaptées aux compétences des élèves, trop difficiles ou trop simples). Cette première approche du corpus par les intitulés de catégories donne une hiérarchisation des causes de l'échec. C'est le manque d'adaptation aux élèves qui est le principal facteur, que ce soit

lié à l'attitude de l'enseignant ou aux démarches pédagogiques et d'apprentissage qu'il met en œuvre.

Un second traitement du corpus a été effectué en considérant les catégories définies par les enseignants comme les unités principales de traitement et non plus les réponses individuelles des enseignants, sept catégories principales apparaissent :

- *L'attitude générale de l'enseignant*, correspond majoritairement aux attitudes qui ne sont pas spécifique aux démarches pédagogiques et aux situations d'apprentissage. Par exemple « en ne leur parlant pas ».
- La *consigne* est un aspect qui revient régulièrement. Cette catégorie est caractérisée par des affirmations du type : « En leur donnant une consigne incompréhensible »
- La *démarche pédagogique* correspond majoritairement à des propositions liées à l'organisation des séances, à l'approche de l'activité de l'élève sous l'angle de son organisation.
- La *démarche d'apprentissage*. Elle renvoie à l'idée de donner « du sens » aux apprentissages ou à l'aspect transmissif de l'enseignement.
- *L'inadaptation de l'enseignement aux élèves* est caractérisé dans les citations évoquant le niveau de difficulté de l'activité : trop difficile ou trop simple.
- *L'absence de remédiation* évoque l'idée que l'enseignant tout en étant conscient des difficultés des élèves ne les traite pas : « ne pas revenir sur l'erreur »
- *L'absence de valorisation* du travail de l'élève est également un facteur listé par les enseignants.

A partir de ce corpus, le logiciel catégorise le discours en trois classes, les deux premières regroupées (respectivement 13,3% et 46,2% du corpus) s'opposant à la troisième (40,6%) comme illustré par le schéma n°2 ci-dessous.

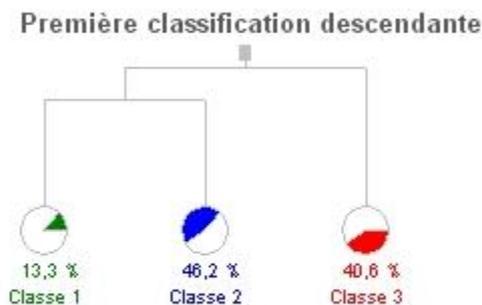


Schéma 2 : classification descendant Alceste, discours des enseignants organisé par les catégories faites lors de la formation.

Les deux premières classes sont identiques à celles obtenues lors du premier traitement, la classe 1 étant moins importante en pourcentage car elle isole beaucoup plus le discours évoquant la consigne. La troisième classe regroupe les classes 3 et 4 de la première classification. Cette plus grande difficulté à isoler l'organisation pédagogique des contenus enseignés dans les catégories conçues par les enseignants montre que les deux aspects y sont mêlés. Ce résultat, ainsi que les grandes orientations dans les réponses des enseignants et celles qui n'apparaissent pas peuvent être utilisées à deux niveaux, celui du dispositif et celui de la formation.

Cette analyse correspond effectivement aux résultats que nous avons exposé dans la partie 1.2 dans la mesure où l'on retrouve dans les deux principales branches de la classification avec à gauche les facteurs conatifs où l'on empêche l'engagement dans la tâche et à droite les facteurs cognitifs liés aux contenus d'apprentissages. La centration sur les facteurs individuels au détriment

des facteurs environnementaux peut être induite, au moins en partie, par le dispositif qui demande aux enseignants ce qu'ils peuvent faire « eux ».

Au niveau du dispositif de formation, nos résultats montrent que le formateur peut raisonnablement compter sur l'apparition des trois ou quatre grandes catégories de réponse. Il pourra s'y appuyer pour introduire le contenu de sa formation et en définir les limites : dans notre cas la question de la différenciation du point de vue de la didactique. Les dispositifs pédagogiques associés sont également traités mais ce n'est pas le cas pour le problème de la consigne ou celui de la relation maître élèves. Une attention particulière devra également être accordée pour aider les stagiaires à différencier dispositif et contenus d'enseignement.

Au niveau de la formation des enseignants, nos résultats montrent que certaines causes de l'échec scolaire sont absentes des représentations des enseignants. Bautier (2006) souligne par exemple qu'il est important « d'éclairer les enseignants sur les causes de l'échec malgré les supports, activités... les élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux (et c'est installé par les habitudes de travail de l'enseignant) ». Les causes sociales de l'échec sont également absentes du discours de l'enseignant. Des travaux tels que ceux de Labrot (1999) montrant que ce qui importe du côté de la famille est surtout « qu'ils soutiennent l'activité personnalisée de l'élève », peuvent leur fournir des clefs dans leur travail en classe mais aussi avec les familles.

5. Discussion

Les résultats obtenus peuvent être discutés à différents niveaux de la recherche en éducation.

On peut tout d'abord s'interroger sur la pertinence du dispositif de formation et sur les informations qu'il permet de recueillir quant aux représentations des enseignants sur les causes de l'échec scolaire. De ce point de vue, les données recueillies montrent qu'on retrouve bien un certain nombre de causes fréquemment mises en avant par d'autres travaux : clarté des consignes, adaptation du niveau de difficultés des situations... alors que d'autres causes de l'échec scolaire sont absentes des représentations immédiates des enseignants, comme par exemple les attentes implicites des enseignants ou leurs habitudes de travail qui ne permettent pas toujours aux élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux (Bautier, 2006).

Par ailleurs la stabilité des réponses dans le temps et au travers des différents types de public (assez peu de différences apparaissant entre les enseignants en formation initiale ou continue) nous renvoie à l'idée de genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) que notre recherche peut contribuer à expliciter en ce qui concerne le travail des enseignants confrontés à la difficulté scolaire.

Ces résultats questionnent également la formation des enseignants (qu'elle soit initiale ou continue) : comment leur permettre d'appréhender la complexité et la multiplicité des facteurs de l'échec scolaire ? On peut penser ici à la nécessité de prendre appui sur la famille pour soutenir « l'activité personnalisée de l'élève » (Labrot, 1999), aux rôles des représentations des apprenants (Zimmermann et Zimmermann, 1991) et de leur motivation (Viau, 1997 ; Crahay, 1999).

6. Références et bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Artigue M. (1992). Functions from an algebraic and graphic point of view : cognitive difficulties and teaching practices. In, E. Dubinski & G. Harel (eds), *The concept of function – aspects of epistemology and pedagogy*. (pp. 109-132). MAA Notes n°25. Mathematical Association of America.
- Baillat, G. Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 123-136.
- Baillauges, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 41-61). Bruxelles : De Boeck.

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves – une analyse des pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées, *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bourgeois, J.-P. (1983). Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 62, 27-39.
- Cazals-Ferré, M.-P., & Rossi, P. (1998). *Éléments de psychologie sociale*. Paris : Armand Colin.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- David, B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*. Thèse de 3ème cycle. Université Paris XI.
- Erllich, J. (1985). Les représentations. *Psychologie Française*, 30, 3-4.
- Foulin, J.-N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Giordan, A. (1989). Les conceptions au cœur de la didactique. In G. Bui Xuan, *Méthodologie et didactique de l'EPS*. (p 23). Montpellier: Editions AFRAPS.
- Giordan, A. & Martinand, J.L. (1988). Etat des recherches sur les conceptions des apprenants a propos de la biologie. *Annales de Didactique des Sciences*, 2, 13-68.
- Labrot, M. (1999). Du nouveau sur l'échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 18, 63-73.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Maisonneuve, J. (1985). *Introduction à la psychologie*. Paris : PUF.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris : PUF
- Migne, J. (1970). Pédagogie et représentations. *Revue Education Permanente*, 8, 67-88.
- Moscovici, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*, 405, 301-329.
- Mucchielli, R. (2000). *La conduite des réunions*. Paris : ESF.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In Inisan, J.-F. (dir.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30-33.
- Reneirt, M. (1993). Quelques problèmes méthodologiques posés par l'analyse de tableaux "Énonces x Vocabulaire", *Actes du colloque journées internationales d'analyse statistique de données textuelle (JADT)*, Montpellier.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF.
- Rocquet, J.-P. (1998). *Animer des réunions*. Reims : CDDP Marne.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Zimmermann, M.-L. & Zimmermann, J.-L. (1991). Les conceptions des apprenants concernant l'apprentissage. In A Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg, *Actes des XIII journées internationales sur l'éducation scientifique*- Chamonix.