

LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE DES ELEVES DE SEGPA : LE POINT DE VUE DE L'EQUIPE EDUCATIVE

Catherine Farizon

Conseillère d'Orientation,
Psychologue au Centre d'Information et d'Orientation d'Angers,
Doctorante en Sciences de l'Education à l'Université de Nantes.
CIO d'Angers
14 rue Anne Franck
49043 Angers cedex 01
c.farizon@orange.fr

Mots-clés : Elèves de SEGPA, dynamique d'apprentissage, étude exploratoire.

Résumé. Cette étude exploratoire qualitative se déroule dans une SEGPA de centre-ville et a pour objectif de comprendre pourquoi, alors que tous les élèves qui entrent en SEGPA souffrent de difficultés scolaires graves et durables, certains vont parvenir à surmonter leurs difficultés initiales les plus prégnantes alors que d'autres vont s'enliser dans ces dernières. La recherche repose sur l'observation des élèves en classe et l'analyse qualitative de treize entretiens menés avec des membres de l'équipe éducative, afin d'appréhender les variables pouvant favoriser ou entraver l'entrée de ces élèves dans une dynamique d'apprentissage.

1. Introduction et contexte de l'étude exploratoire

Lorsque les besoins particuliers d'un élève sont trop importants pour qu'il soit remédié à ses difficultés dans le cadre des classes ordinaires du collège, l'élève est alors scolarisé en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). La création des SEGPA, en 1989¹, constitue une rupture par rapport aux dispositifs antérieurs², dans la mesure où elle fait passer le traitement de la difficulté scolaire du champ de l'*enseignement spécialisé* (l'enfant ne pouvant être accueilli dans l'enseignement ordinaire est scolarisé dans une structure indépendante) à celui de l'*enseignement adapté* (l'enfant est scolarisé dans l'enseignement ordinaire et bénéficie d'un

¹ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin.

² La loi du 15 avril 1909 met en place l'enseignement spécialisé en créant les écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés. En 1965, sont créées les sections d'éducation spécialisée (SES) pour enfants inadaptés : déficients intellectuels légers et moyens, enfants souffrant d'inadaptations très diverses (déficits sensoriels, moteurs...). Pour approfondir l'historique de l'enseignement spécialisé, consulter les ouvrages de : Christian COUSIN (2007). *Enseigner en SEGPA. Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*. Paris : Delagrave ; Jacqueline ROCA (1992). *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Vanves : CTNERHI ; Catherine NAFTI-MALHERBE (2006). *Les discriminations positives à l'école. Entre relégation et socialisation*. Edition Cheminements ; Claude WACJMAN (1993). *L'enfance inadaptée. Anthologie de textes fondamentaux*. Toulouse : Edition Privat ; Pierre BONJOUR et Michèle LAPEYRE (1994). *Handicaps et vie scolaire. L'intégration différenciée*. Lyon : Chronique sociale ; Jean-Marie GILLIG (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.

enseignement adapté à ses difficultés). Les SEGPA accueillent³ des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables, à savoir : des élèves qui ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances attendues à l'issue du CE1 (lecture courante, écriture) et qui présentent des lacunes importantes dans les compétences et connaissances qui doivent être acquises à l'issue du CM2 (règles fondamentales de la grammaire, calcul élémentaire, les quatre opérations). L'élève de SEGPA est, statutairement, un collégien comme les autres même s'il n'est pas scolarisé dans les classes ordinaires du collège : il bénéficie d'un parcours individualisé, afin de recevoir un enseignement général et professionnel adapté à ses capacités.

Trois grands objectifs sont fixés aux SEGPA : la *prise en charge personnalisée des élèves* (par un enseignement dynamique et adapté, il s'agit de redonner confiance aux élèves en leurs capacités et de prendre en compte leurs difficultés particulières pour améliorer leurs compétences), *l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences*⁴ (l'objectif est de conduire les élèves à acquérir le plus grand nombre possible de compétences du socle commun) et la *préparation à l'accès à une formation professionnelle* (à l'aide des plateaux techniques⁵ constitués autour de champs professionnels⁶, des activités de découverte professionnelle⁷ et des stages en milieu professionnel⁸, l'élève de SEGPA élabore progressivement un projet de formation post-3^{ème}).

Offrant une prise en charge globale fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des lacunes des élèves, la SEGPA semble donc la plus apte à amener ces élèves vers une qualification professionnelle, seule garante d'une insertion correcte dans la vie active (une étude du CEREQ⁹ de 2008 a montré l'importance des disparités d'insertion professionnelle selon les niveaux de diplômes ; cette question est particulièrement critique pour les élèves de SEGPA, un rapport du CERC¹⁰ de 2008 précisant que leur avenir scolaire s'avère particulièrement sombre : plus d'un élève sur deux quitte le système de formation initiale sans qualification).

La question de la difficulté scolaire a été abondamment abordée sous un angle sociologique, les auteurs ayant mis en évidence l'influence des inégalités sociales, économiques, culturelles ou linguistiques sur ce phénomène.

³ Les objectifs et modalités d'organisation des SEGPA sont actuellement réglementés par les circulaires du 29 août 2006 et du 24 avril 2009, consécutives aux lois de 2005 relatives à la scolarisation des élèves handicapés et au nouveau contrat pour l'école. Le dossier d'orientation en SEGPA comporte un bilan pédagogique, un bilan psychologique, une évaluation sociale, le cas échéant un bilan médical et, obligatoirement, la position de la famille à l'égard de cette orientation. Il est examiné par la Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDO), qui soumet un avis motivé à l'Inspecteur d'académie, lequel prononce l'affectation en SEGPA.

⁴ Le socle commun est composé de sept compétences. Cinq correspondent à des contenus disciplinaires : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres correspondent à une approche éducative globale de la formation : les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Chaque élève dispose d'un livret individuel de compétences, qui est constitué à l'école élémentaire (CE1) et le suit jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (3^{ème}), et est renseigné par les enseignants qui valident l'acquisition progressive du socle.

⁵ Aux termes de la circulaire de 2009, un plateau technique est une « ... organisation spatiale et matérielle qui permet aux élèves de conduire des activités de découverte de l'ensemble d'un champ professionnel donné. »

⁶ Les champs professionnels (Habitat, Hygiène-Alimentation-Services, Espace rural et environnement, Vente-Distribution-Magasinage et Production industrielle) correspondent à des « ...ensembles de métiers présentant une proximité en termes d'activités et de compétences mises en œuvre... »

⁷ Visites d'entreprises, de lycées professionnels, de centres de formation d'apprentis...

⁸ Les stages n'interviennent qu'à partir de la classe de 4^{ème}, les deux premières années étant consacrées aux apprentissages généraux.

⁹ Centre d'Etudes et de Recherche sur les Emplois et la Qualification. Bref n°248 sur la génération 2004, Janvier 2008

¹⁰ Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale. Rapport n°9 de Juin 2008.

Cette étude s'intéresse plus particulièrement à l'attitude des élèves à l'égard des apprentissages et vise à comprendre pourquoi certains parviennent à surmonter leurs difficultés les plus prégnantes, manifestant ainsi l'entrée dans une dynamique d'apprentissage, alors que d'autres stagnent voire s'enlisent dans leurs difficultés.

Cette question complexe a été abordée sous différents angles dans le champ de la psychologie. Nous présenterons ici les recherches qui nous semblent pertinentes pour tenter d'appréhender ce qui peut influencer l'attitude d'un élève lorsqu'il est confronté à des difficultés scolaires. Pour simplifier, nous distinguerons trois grandes approches relatives à l'espace d'enseignement, à la motivation de l'élève et aux processus attributionnels qu'il peut mettre en place pour comprendre sa scolarité.

1.1. Les approches liées à l'espace d'enseignement

Visant à mettre en évidence ce qui se joue dans l'espace d'enseignement, ces recherches font référence à la théorie psychanalytique, à la théorie systémique ou montrent l'importance de l'affectivité dans le parcours scolaire.

Les recherches d'inspiration psychanalytique montrent comment, pour certains élèves, la situation d'apprentissage peut réactiver des angoisses générant une impossibilité d'apprendre. Claudine Blanchard-Laville¹¹ montre ainsi comment l'instauration et le maintien du lien didactique, destiné à accompagner l'entrée en rapport avec le savoir enseigné, peut réactiver, chez l'élève, des angoisses liées à l'appropriation du savoir : pour pouvoir apprendre, l'élève doit comprendre que le savoir n'est pas donné et qu'il faut faire l'effort d'apprendre, faute de quoi il sera frustré et rejettera l'apprentissage, de manière plus ou moins violente (Hatchuel et Blanchard-Laville, 2002). Yves de la Monneraye (1999), quant à lui, analyse la difficulté scolaire comme le symptôme d'un blocage qui permet à l'élève d'évacuer l'angoisse dans laquelle le place la situation d'apprentissage.

Curonic et Mc Culloch (1997) utilisent la théorie systémique¹² pour aborder la difficulté scolaire sous un angle différent : au lieu de focaliser son attention sur le problème rencontré par l'enfant (échec dans un domaine particulier ou global, comportement agité, opposant ou passif) et de rechercher des explications liées à la famille ou à l'histoire de l'enfant, ce modèle s'intéresse aux interactions qui se produisent à l'intérieur du système-classe ou entre deux systèmes (classe, école, famille). Dans cette optique, la difficulté scolaire d'un élève, ou d'un groupe d'élèves, apparaît comme le signe d'interactions dysfonctionnelles qu'il est nécessaire d'identifier, afin de pouvoir instaurer de nouvelles interactions entre les membres du système et ainsi introduire un changement. La lecture systémique du problème aide le professeur à reconstruire la réalité d'une manière qui lui permet d'introduire un changement dans le problème posé (le psychologue et l'enseignant réfléchissent ensemble à des stratégies).

Gaëlle Espinosa (2003) s'est attachée à montrer que les élèves en réussite ou en difficulté ont une façon différente d'appréhender l'école, le savoir qui y est dispensé et l'enseignant qui dispense ce savoir. Il apparaît ainsi que les élèves en difficulté ont le souci de paraître « bien disposés » à l'égard de l'école, sont mal ancrés dans leur scolarité car tournés à la fois vers un passé qu'ils regrettent (lié à leur manque de travail) et un avenir lointain (leurs rêves pour l'âge adulte) et donnent à l'enseignant un rôle déterminant dans leur appropriation des contenus d'apprentissage scolaire (ils ont une relation affective au professeur et non une relation professionnelle de transmission du savoir).

¹¹ Je tiens ici à remercier Claudine Blanchard-Laville qui m'a très gentiment et rapidement communiqué certains de ses articles lorsque je lui en ai fait la demande par courriel.

¹² Pour les concepts fondamentaux de la théorie systémique, voir : Selvini Palazzoli, M. et al. (1980). *Le magicien sans magie*. Paris : ESF ; Watzlawick, P., Beavin, J.H. et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

1.2. Les approches liées à la motivation de l'élève

Ce courant de recherche considère la motivation de l'élève comme une des variables clés de l'entrée dans une dynamique d'apprentissage.

Pour Lieury et Fenouillet (1997), la motivation est un continuum qui va de l'*amotivation* (absence de motivation) à la *motivation intrinsèque* (l'individu effectue une activité pour le seul plaisir qu'elle lui procure), en passant par la *motivation extrinsèque* (l'individu exerce une activité pour en retirer quelque chose de plaisant : la récompense ou éviter quelque chose de déplaisant : la punition). La motivation intrinsèque apparaît comme la plus adaptée aux apprentissages scolaires car elle favorise la persistance de l'élève lorsqu'il est confronté à des difficultés et un sentiment de compétence (estime de soi) et d'autodétermination (impression de libre-arbitre). Pour développer la motivation intrinsèque des élèves, l'enseignant doit favoriser l'autodétermination et le sentiment de compétence (exposés, dossiers personnels, explication des erreurs) et proscrire ce qui nuit à la personne (punitions/récompenses, évaluation, comparaison entre les élèves).

Roland Viau (1994) propose le concept de dynamique motivationnelle, afin d'expliquer comment la motivation se développe chez l'élève et agit sur ses comportements. Dans cette optique, l'attitude d'un élève à l'égard des activités d'enseignement et d'apprentissage est déterminée par trois types de perceptions : *la perception de la valeur d'une activité* (l'activité lui semble-t-elle utile ?), *la perception de sa compétence à accomplir une activité* (se sent-il capable de réussir ?) et *la perception de la contrôlabilité d'une activité* (se sent-il capable de maîtriser l'activité ?).

Pour favoriser la dynamique motivationnelle des élèves, l'enseignant doit tout d'abord veiller à ne pas nuire à leur motivation (compétent et motivé à enseigner, il doit prêter une égale attention à tous ses élèves et renoncer aux systèmes de récompenses et de punitions) et améliorer son enseignement (plus l'enseignant invite les élèves à jouer un rôle actif et dynamique en classe, plus ils seront motivés à s'engager dans les activités qu'il leur propose).

Pour Antoine de la Garanderie (1996), la motivation n'est rien sans la conscience. Il introduit donc le concept de *conscience motivée* et envisage la motivation sous un angle cognitif : l'activité de la pensée est nécessaire pour rechercher le sens qu'on entend donner à son existence, effectuer des choix et pour s'engager dans l'activité à laquelle on a décidé de se consacrer en veillant à la finalité de son objectif et aux moyens qu'on devra mettre en œuvre pour atteindre cette finalité. Pour lui, la motivation est enfouie en chacun et il s'agit de la faire émerger en permettant à l'individu de prendre conscience de ses ressources intérieures et de les exploiter en lui expliquant comment utiliser au mieux ses capacités mentales.

Concernant les élèves, il distingue deux types de personnalités, selon qu'elles s'identifient à autrui (personnes composantes) ou tiennent absolument à s'en différencier (personnes opposantes), et indique que des problèmes peuvent se poser lorsque professeurs et élèves n'ont pas la même relation à autrui. Les élèves composants, qui ont besoin d'être reconnus dans ce qu'ils font de bien, comprennent par analogie, sont motivés par le perfectionnisme et le dépassement de soi et ont besoin de modèles car ils éprouvent un sentiment d'impuissance lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, n'obtiendront jamais satisfaction avec un enseignant opposant. A l'inverse, un enseignant composant sera agacé par les élèves opposants, qui ont besoin de pouvoir critiquer les arguments qui leur sont présentés, comprennent quand on insiste sur les différences, sont motivés par la concurrence et le dépassement des autres et ne supportent pas les modèles car ils veulent absolument se différencier d'autrui.

1.3. Les approches liées aux processus attributionnels

Ce courant de recherche s'intéresse aux attributions causales effectuées par les élèves, c'est-à-dire aux explications qu'ils invoquent pour expliquer leurs échecs et leurs succès scolaires, et montre la difficulté que peut représenter, pour un élève, l'entrée dans une dynamique d'apprentissage.

Martin Seligman, créateur de la théorie de l'impuissance apprise¹³, avance le concept de style explicatif, qui se développe dans l'enfance et correspond à la façon dont on explique les événements qui nous arrivent, et est étroitement lié à la performance scolaire. Confronté à un échec dans le cadre scolaire, l'enfant optimiste sera momentanément impuissant et déprimé mais retrouvera rapidement une attitude énergique puisqu'il voit l'échec comme temporaire, spécifique et imputable à un comportement inadapté. A l'inverse, l'enfant pessimiste, voyant l'échec comme permanent (il va se répéter), général (il est nul et n'arrivera jamais à rien) et personnel (c'est de ma faute), aura tendance à entrer dans la dépression et à rester impuissant pendant de très longues périodes. Si les difficultés scolaires de l'enfant inclinent son entourage à en conclure qu'il manque de talent ou est stupide, son style explicatif va alors empirer et ses faibles performances scolaires vont devenir habituelles. Seligman préconise donc d'apprendre l'optimisme (1990) et a mis en évidence qu'un programme de prévention pouvait protéger les enfants de la dépression et augmenter leur optimisme (Seligman et al., 1995).

Pour Carol Dweck (2006), les élèves peuvent avoir deux tournures d'esprit : la *tournure d'esprit fixe* (on pense que les qualités sont fixées une fois pour toutes) et la *tournure d'esprit développement* (on pense que les qualités peuvent être développées).

Les tournures d'esprit ont une influence déterminante sur le niveau de réussite scolaire des élèves, dans la mesure où elles influencent leurs objectifs de réussite, leurs réactions à l'échec et leur attitude face à l'effort.

Dweck distingue deux objectifs de réussite : *l'objectif de performance* (paraître intelligent et surtout éviter de paraître bête) et *l'objectif d'apprentissage* (acquérir de nouvelles compétences et maîtriser de nouvelles tâches). Les objectifs de performance sont préjudiciables à la réussite scolaire, dans la mesure où ils transforment les élèves en non apprenants : de peur d'exposer leurs déficiences et ainsi de ne pas paraître intelligents, les élèves vont éviter les tâches difficiles comportant des risques d'erreurs, voire sacrifier des opportunités d'apprentissage. Au contraire, les objectifs d'apprentissage transforment les élèves en apprenants : soucieux d'apprendre des choses nouvelles, ils valorisent les défis, affrontent les obstacles, saisissent toutes les occasions de progresser et ne se sentent pas menacés par les erreurs et les échecs.

Globalement, les élèves dotés d'une tournure d'esprit fixe et poursuivant des objectifs de performance réussissent moins bien scolairement : désireux de paraître toujours parfaits, ils tombent facilement dans le doute et l'anxiété lorsqu'ils rencontrent des difficultés et ne font pas les efforts nécessaires pour surmonter ces dernières. A l'inverse, les élèves dotés d'une tournure d'esprit développement et poursuivant des objectifs d'apprentissage réussissent mieux scolairement : désireux avant tout d'apprendre des choses nouvelles et de progresser, ils font preuve d'énergie et de persistance lorsqu'ils rencontrent des déboires et, afin de les surmonter, revoient leurs stratégies et augmentent leurs efforts.

Ces différentes approches théoriques montrent que de nombreuses variables peuvent intervenir dans la dynamique d'apprentissage des élèves. Avant de s'intéresser directement, dans notre recherche doctorale, au ressenti des élèves de SEGPA confrontés à des difficultés scolaires, nous avons souhaité explorer l'attitude de ces derniers à l'égard des apprentissages par le biais de l'observation des élèves en classe et du recueil du point de vue des adultes qui les côtoient quotidiennement dans le cadre de la SEGPA.

2. Méthodologie

¹³ L'impuissance apprise a été mise en évidence chez l'animal en 1967 : confronté dans un premier temps à des chocs électriques qu'il ne peut éviter (incontrôlabilité), le chien apprend alors qu'il est incapable d'exercer un contrôle sur les chocs par un quelconque comportement et, s'attendant ensuite à ne pouvoir à nouveau éviter les chocs électriques (anticipation d'incontrôlabilité), il renonce à agir et n'essaie pas d'éviter les chocs (comportement passif). Les premières études en 1975 sur l'impuissance apprise humaine ont mis en évidence que l'exposition à des événements désagréables incontrôlables génère de plus grandes perturbations motivationnelles, cognitives et émotionnelles que lorsque les événements désagréables sont contrôlables.

La recherche s'est déroulée dans le collège Félix Landreau¹⁴ d'Angers, de début février à fin juin 2010. S'agissant d'une étude exploratoire, il semblait pertinent de croiser deux types de données : celles résultant de l'observation directe des élèves en situation d'apprentissage et celles obtenues lors d'entretiens individuels avec les membres de l'équipe éducative.

Les élèves de la 5^{ème} SEGPA (4 filles et douze garçons) ont été observés pendant le cours de mathématiques du mardi (8h00 à 9h00) et le cours de français du vendredi (8h00 à 10h00). On peut qualifier mon intervention dans la classe « d'observation participante active » (Postic et Ketele, 1988) : j'observais les élèves tout en apportant de l'aide à ceux qui le désiraient. L'objectif, purement empirique et descriptif, était de faire connaissance avec les élèves et de voir comment ils réagissaient lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés d'apprentissage et qu'on leur proposait de l'aide. Aucune note n'était prise sur le terrain, toutes mes réflexions étaient ultérieurement consignées dans un journal de bord (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004).

Les entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont eu lieu au collège et ont été enregistrés avec l'accord des participants. Treize adultes¹⁵ intervenant auprès des élèves de SEGPA ont participé à la recherche : la principale et la principale-adjointe du collège, la directrice de la SEGPA, les trois instituteurs spécialisés, les deux professeurs de lycée professionnel, deux auxiliaires de vie scolaire (AVS) et une employée de vie scolaire (EVS)¹⁶ et deux professeurs du collège enseignant l'anglais et la musique en SEGPA, soit six femmes et sept hommes. Intégralement retranscrits et soumis pour relecture avant leur analyse, les entretiens se sont tous déroulés de la même façon : après avoir demandé à chaque membre de l'équipe éducative de présenter brièvement son parcours professionnel – afin d'apprécier son degré de connaissance des SEGPA – je posais la question suivante : Comment faire entrer un élève de SEGPA dans une dynamique d'apprentissage ?

L'analyse des entretiens a été effectuée à partir d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003). Les thèmes ont été identifiés au fur et à mesure de la lecture du texte puis hiérarchisés.

3. Résultats de l'observation et analyse des entretiens

3.1. Résultats de l'observation

L'observation des élèves en situation d'apprentissage, que ce soit en mathématiques ou en français, a permis de distinguer quatre groupes d'élèves se répartissant globalement en quatre quarts : ceux qui refusent catégoriquement d'être aidés (avec plus ou moins de diplomatie), ceux qui n'osent pas la refuser, ceux qui l'acceptent volontiers et ceux qui la recherchent.

Les élèves qui refusaient d'être aidés, à une exception près, rencontraient autant de difficultés que les autres, sinon plus, mais n'entendaient pas le montrer : leur objectif essentiel semblait être de protéger leur ego et de cacher, voire nier, leurs difficultés.

Les élèves qui n'osaient pas refuser l'aide se montraient généralement passifs, attendant que vous résolviez le problème à leur place ou que vous trouviez une autre « victime » : ils semblaient gênés par ma proposition d'aide, soucieux du regard des copains et visiblement soulagés lorsque j'allais voir quelqu'un d'autre.

¹⁴ Je tiens ici à remercier, pour leur accueil chaleureux, toutes les personnes qui ont bien voulu participer à cette recherche et, plus particulièrement, Francis DUCHENNE, professeur de la classe de 5^{ème} SEGPA, ainsi que ses élèves.

¹⁵ J'ai effectué seize entretiens mais n'ai pas retenu, pour l'analyse, ceux de Catherine Nafsi-Malherbe, de Marie-Line Bourgoïn et de Joël Forget car ils n'étaient pas au contact direct des élèves. Qu'ils soient cependant remerciés de m'avoir accordé une petite place dans leur emploi du temps surchargé.

¹⁶ Les AVS sont des assistants d'éducation mis au service d'un accompagnement à l'intégration scolaire des élèves handicapés. Cet accompagnement peut être individuel ou collectif. Les contrats EVS sont des postes offerts par le ministère de l'éducation nationale dans les écoles, collèges ou lycées, dans le cadre de la bataille pour l'emploi et du plan de cohésion sociale.

Les élèves qui acceptaient d'être aidés avaient deux types de comportement : les uns, se montrant très réservés et s'attendant plus à être fustigés pour leurs insuffisances que véritablement aidés, devaient être beaucoup encouragés pour « oser » s'attaquer au problème ; les autres attendaient plus une aide ponctuelle, liée à la difficulté sur laquelle ils butaient, et essayaient activement de résoudre le problème.

Les élèves qui recherchaient l'aide se montraient actifs et attentifs à mes explications : ils semblaient véritablement centrés sur la tâche à résoudre et ne paraissaient pas se sentir menacés par l'aveu de leurs difficultés.

3.2 Analyse des entretiens

Afin de satisfaire notre démarche exploratoire, l'objectif était de recenser tout ce qui pouvait entraver la dynamique d'apprentissage des élèves ou, au contraire, la favoriser.

3.2.1. Les facteurs entravant la dynamique d'apprentissage des élèves

L'analyse thématique fait apparaître trois grandes entraves à la dynamique d'apprentissage des élèves : la forte hétérogénéité de ces derniers, la perte de lisibilité de la SEGPA et le sentiment d'incomplétude ressenti par ses acteurs.¹⁷

La première entrave à la dynamique d'apprentissage est liée à la forte hétérogénéité des élèves. L'expression « élèves rencontrant des difficultés scolaires graves et durables » donne à tort le sentiment d'une homogénéité des élèves de SEGPA alors que c'est à un véritable « melting-pot » que l'équipe éducative est confrontée. Tous disposent de faibles compétences scolaires mais les uns rencontrent de véritables troubles des apprentissages (élèves souffrant d'importantes difficultés de lecture, voire non-lecteurs) quand d'autres se révèlent peu disponibles cognitivement en raison de difficultés familiales et sociales importantes, de difficultés de concentration et d'abstraction ou d'un état de fatigue dû à l'éloignement de leur domicile. La SEGPA réunit des élèves a priori « incompatibles » : des élèves perturbateurs qui ont ouvertement pour objectif de semer la pagaille¹⁷ et des élèves handicapés très fatigables qui ne supportent pas le bruit et l'agitation, des élèves appliqués et des élèves « spectateurs » qui viennent à l'école parce qu'il le faut mais ne prennent pas part à ce qui se passe et évitent les difficultés, des élèves qui recherchent l'aide de l'adulte et d'autres qui font tout pour y échapper, des élèves handicapés qui sont valorisés par une entrée en SEGPA les incluant dans le système ordinaire et des élèves pour lesquels l'entrée en SEGPA signifie une mise à l'écart du système ordinaire...

La deuxième entrave à la dynamique d'apprentissage des élèves est liée à la perte ressentie de lisibilité de la SEGPA. La SEGPA actuelle n'a plus grand-chose à voir avec celle voulue en 1989, ce que certains déplorent. Alors que « l'ancienne » SEGPA formait ouvertement à un métier (à partir de la classe de 4^{ème}, une large place était accordée à la pratique professionnelle en atelier et aux stages en entreprise et l'élève, après la classe de 3^{ème}, se qualifiait dans la filière professionnelle découverte en SEGPA), la « nouvelle » SEGPA introduit les notions de champs professionnels et de plateau technique et interdit aux élèves l'usage des machines dangereuses (l'idée est d'élargir les choix d'orientation des élèves en leur faisant obligatoirement découvrir deux champs professionnels parmi les cinq existants, le plateau technique servant à mettre en valeur chaque champ professionnel). Pour certains, ce passage d'une approche concrète par métiers (atelier) à une approche plus technologique et abstraite (plateau technique) est très préjudiciable aux élèves car il diminue les heures de pratique, alors que cette dernière « ... motive les élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages... », en leur fournissant un objectif visible dès le départ et en « ...diminuant les heures consacrées aux matières intellectuelles... » A

¹⁷ Certains élèves relèveraient plutôt des ITEP (Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques qui accueillent des enfants, adolescents ou jeunes adultes présentant des troubles du comportement dont l'intensité perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages, sans pathologie psychotique ou déficience intellectuelle) mais, faute de place, sont affectés en SEGPA.

l'extrême, certains se sentent déstabilisés car le plateau technique remet en question leur façon habituelle de travailler.

La troisième entrave à la dynamique d'apprentissage des élèves repose sur le sentiment d'incomplétude que ressentent certains et qui leur donne une impression d'inachevé, de manque, de perte venant entraver le bon fonctionnement d'une SEGPA. Par manque d'informations transmises à l'arrivée de l'élève en SEGPA, il est ainsi beaucoup plus difficile d'apprécier la situation d'un enfant et d'évaluer avec justesse ses besoins éducatifs particuliers. Le recrutement des élèves présentant des troubles du comportement apparaît comme un dévoiement des missions de la SEGPA et une transformation de cette dernière en ITEP¹⁸, dans la mesure où ces enfants monopolisent l'attention et l'énergie de tous et occultent les autres élèves. La scolarisation des élèves handicapés moteurs a fait ressentir un cruel manque de place, les salles n'ayant pas été agrandies pour recevoir les élèves en fauteuil et leurs AVS. Par ailleurs, si l'obligation de valider le plus possible de connaissances et de compétences du socle commun est perçue comme une bonne chose pour les élèves, elle entraîne également un risque de rigidité et de perte de liberté pédagogique pour les enseignants et conduit l'institution à recommander des manuels scolaires dont le niveau d'exigence, trop élevé, n'est pas adapté aux élèves : « ...des trucs qui sont inutilisables, qui font les choses belles mais qui ne rendent pas la vie facile parce que...le niveau d'exigence est très élevé pour eux, ce n'est pas réaliste. Pour prendre une image, c'est comme creuser un puits avec une petite cuillère même si ce n'est pas tout à fait l'image quand même. En termes d'impuissance, c'est ça un peu... ». En outre, malgré la réforme instaurant le plateau technique et les champs professionnels, il n'existe pas de véritable réseau entre la SEGPA, les lycées professionnels et les entreprises liées à ces différents champs. Enfin, pour certains, la réforme de la SEGPA a été élaborée au ministère sans que les acteurs de terrain aient pu intervenir dans le processus de réflexion : « ...c'est bien, c'est beau, c'est joli sur le papier mais quand il faut mettre en œuvre, ce n'est pas si facile que ça... ».

3.22. Les facteurs favorisant la dynamique d'apprentissage des élèves

L'analyse thématique fait apparaître trois grands facteurs de dynamique d'apprentissage : s'adapter aux élèves, leur offrir un « bain de culture » et les valoriser.

Le premier facteur de dynamique est lié à la nécessité de s'adapter aux élèves. S'adapter, c'est tout d'abord favoriser les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), afin de donner aux élèves des outils pour s'exprimer tout en valorisant d'autres moyens d'expression que l'écrit : *le langage corporel* (la réalisation de choses concrètes permet aux élèves de « ...se servir de ce que leur offre leur corps...alors que l'écriture ce n'est pas vraiment le moyen de traduire un petit peu ce qu'ils ont dans leur tête... »), *le graphisme* (résumer un conte africain en réalisant un batik...), *le langage oral* (construire son enseignement en anglais quasi essentiellement sur l'oral, inciter les élèves à exprimer oralement leur sensibilité musicale, favoriser les débats entre élèves où la parole de chacun est respectée...). Par ailleurs, l'utilisation de *l'outil informatique* permet de garder une trace écrite, d'effacer, de refaire alors que « ...sur une feuille de papier l'essai et l'erreur devient du brouillon... ».

S'adapter aux élèves, c'est aussi tenir compte de leurs particularités et ainsi les *canaliser* (« ...ce sont des enfants qui sont perturbés, à titre personnel, par plein de problèmes qui n'ont rien à voir avec l'école et qui les empêchent d'avancer... »), les *encadrer* car ils manquent d'autonomie, les *prendre en charge de manière beaucoup plus individualisée* (même si, pour certains, le travail en petits groupes est impossible en raison de l'exigüité des salles de classe), les *responsabiliser* en leur faisant prendre conscience des échéances à l'issue de la SEGPA (le Certificat de Formation Générale, la qualification professionnelle) et aussi instaurer une *relation de bienveillance et de respect* entre le professeur et les élèves (« ...l'enseignant doit avoir envie de transmettre et ne pas être élitiste... »). Car l'adaptation aux élèves passe, pour la plupart, par l'adaptation de l'enseignement. Il apparaît essentiel de ne pas refaire la même chose qu'au primaire, où les élèves

¹⁸ Cf. supra.

étaient en échec, et donc d'enseigner autrement : il ne faut pas rester dans le schéma classique (le professeur transmet les connaissances et les élèves les assimilent) mais innover en utilisant le jeu, le théâtre car « ...le professeur est un acteur qui met en scène les connaissances... », se limiter à des choses pratiques et simples, faire de l'individualisation pédagogique au lieu de traiter la classe en bloc en offrant les mêmes exercices pour tous, offrir aux enfants de la joie, du plaisir, du bonheur...

Le deuxième facteur de dynamique d'apprentissage consiste à tenir compte du milieu social et familial des élèves en leur offrant un « bain de culture ». L'idée est de sortir les élèves de la SEGPA, même si ce n'est « ...pas tellement encouragé comme type d'initiative... », pour leur faire oublier qu'on est à l'école : la pédagogie active permet aux élèves de construire leurs connaissances par la découverte, l'expérience, la réalisation de tâches pratiques. Les stratégies de contournement (les sorties, classe-verte...) permettent de faire entrer les élèves dans les apprentissages de façon détournée (le film « Sacré Graal » permet d'aborder l'histoire de la Table Ronde...). La culture doit éveiller la curiosité des élèves, ouvrir leur esprit, leur permettre de découvrir leur environnement proche, de se poser des questions, de découvrir des savoirs transversaux utiles à leur vie future...

La culture peut aussi venir à la SEGPA lorsqu'un écrivain organisateur du salon du conte africain vient rencontrer les élèves, lorsque la professeure d'anglais emmène les enfants dans un « voyage fictif » en Grande-Bretagne à l'aide du vocabulaire ou leur fait découvrir, concrètement, le petit-déjeuner anglais typique, lorsque les enfants sont conviés à un voyage intérieur au pays de la sensibilité et des émotions musicales...

Le troisième facteur de dynamique d'apprentissage repose sur la valorisation des élèves, afin de leur permettre de reprendre confiance en leurs capacités.

L'idée est d'abolir les frontières entre la SEGPA et le collège, afin que l'élève de SEGPA se sente un collégien comme les autres, et d'accueillir l'élève afin de lui donner envie de venir au collège car « ...si un élève est content de venir dans un lieu, après on peut entrer dans la deuxième phase qui est de travailler sur les apprentissages... ».

Les élèves de SEGPA continuant malgré tout à se comparer aux élèves des classes ordinaires et à se dévaloriser (« ...ils disent qu'eux c'est les débiles du collège... si ce n'est pas les débiles, c'est les fous ... et puis, les gamins du collège, ils ont plus ou moins cette pensée là quand même... »), il importe donc de les valoriser par des projets d'équipe visibles par tous (cette année, les élèves de SEGPA ont aménagé un patio dans l'enceinte du collège qui a fait l'objet d'une inauguration officielle) et de les « ...reconnaître en tant que personnes pouvant avoir des compétences et pouvant en acquérir de nouvelles... » Travailler sur les compétences des élèves est facteur de dynamique d'apprentissage car « ...c'est une entrée positive sur l'élève... » (cela met l'accent sur ce que l'enfant sait faire et non sur ses incompétences) et induit un changement dans les pratiques évaluatives des enseignants : « ...il ne s'agit plus seulement de vérifier l'acquisition, par les élèves, de compétences mais de créer des activités afin que les élèves acquièrent les compétences attendues... »

4. Discussion et conclusion

L'analyse du ressenti des membres de l'équipe éducative fait apparaître l'institution comme une entrave importante à la dynamique d'apprentissage des élèves de SEGPA : les réformes imposées sans concertation préalable, le recrutement d'élèves « incompatibles », le « cloisonnement » ressenti de la SEGPA conduit certains à ne plus reconnaître la structure dans laquelle ils s'étaient initialement engagés et qu'ils jugeaient efficaces pour aider les élèves. Concernant les facteurs de dynamique d'apprentissage avancés par l'équipe éducative, le « bain de culture » offert aux élèves peut apparaître comme un facteur de motivation extrinsèque : l'idée est d'amener les enfants vers les apprentissages en leur offrant des récompenses : les sorties, la classe-verte, les techniques pédagogiques ludiques. On peut y voir aussi la volonté de faire prendre conscience aux élèves de leur environnement, de la place actuelle qu'ils y occupent et de la place future qu'ils peuvent envisager d'y prendre. Par cette conscience motivée, les élèves pourront se fixer des objectifs et

identifier les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Par ailleurs, tous sont conscients de la fragilité cognitive et émotionnelle des élèves, puisqu'ils estiment nécessaire de les valoriser et d'adapter leurs méthodes pédagogiques.

L'observation des élèves en situation d'apprentissage permet d'appréhender cette fragilité et de retrouver le modèle de Dweck relatif aux apprenants et aux non apprenants.

Les élèves refusant l'aide ou n'osant pas la refuser peuvent être considérés comme des non apprenants : ils ne semblent pas centrés sur la tâche à résoudre mais plutôt s'attacher à camoufler leurs difficultés. Les autres élèves peuvent être qualifiés d'apprenants, dans la mesure où ils reconnaissent leurs difficultés et essaient activement de les résoudre.

Dans cette optique, la dynamique d'apprentissage des élèves semble passer par les buts qu'ils se donnent : éviter de montrer ses imperfections quitte à s'enliser dans les difficultés ou, au contraire, accepter de reconnaître ses difficultés afin de les surmonter et ainsi progresser. L'observation rejoint ici les dires de l'équipe éducative qui signale que certains élèves sont « spectateurs », adoptent « une posture de bon élève » ou font semblant de travailler alors que d'autres ont une attitude scolaire et s'engagent réellement dans les apprentissages. Comment expliquer ces attitudes antinomiques ? Une explication pourrait être apportée par le passé scolaire des élèves et la façon dont l'enfant a vécu son affectation en SEGPA. Comme l'équipe éducative l'indique, la SEGPA comprend deux types d'élèves : ceux qui sont heureux d'y accéder et ceux qui en souffrent, se qualifiant eux-mêmes de « débiles » ou de « fous ». On peut alors se demander, avec Seligman, si ces élèves, confrontés à un historique d'échec scolaire, n'ont pas développé un style explicatif pessimiste les conduisant à la passivité, voire à des sentiments dépressifs. Partant ainsi du principe qu'il n'y a rien à faire et que tout est joué, ces enfants renoncent à entrer dans les apprentissages, n'en voyant pas l'intérêt. Nous avons vu que les élèves handicapés moteurs valorisaient la SEGPA. Il est intéressant de préciser que ce sont les élèves les plus demandeurs d'aide et que leurs familles sont très investies dans leur scolarité.

Une question peut alors se poser : les élèves de SEGPA sont-ils psychologiquement prêts à entrer dans une dynamique d'apprentissage ?

Dans cette optique, l'entrée des élèves de SEGPA dans une dynamique d'apprentissage est influencée par la période qui a précédé l'entrée en SEGPA, car les élèves auront des attitudes différentes à l'égard des apprentissages selon la façon dont ils ont vécu leur orientation en SEGPA. L'ont-ils vécue comme un soulagement, une occasion de s'affranchir du rythme, trop rapide pour eux, des acquisitions scolaires ou, au contraire, ont-ils ressenti de la souffrance, un sentiment d'injustice, de stigmatisation ? L'enfant et sa famille ont-ils demandé l'orientation en SEGPA ou ont-ils été « agis » par l'institution ? L'orientation en SEGPA nécessitant une évaluation intellectuelle, quel a été l'impact de cette dernière sur l'enfant : a-t-il pensé qu'il était bête, que ses difficultés scolaires étaient insurmontables ?

Par ailleurs, la représentation que les élèves ont de la SEGPA est essentielle : la voient-ils comme un tremplin, l'occasion d'un nouveau départ ou, au contraire, comme la confirmation de leur « nullité » et le signe qu'il n'y a rien à faire et que tout est joué d'avance ?

6. Bibliographie

Curonici, C. et Mc Culloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset*. New York : Random House.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : PUF.

Garanderie, A. de la (1996). *La motivation. Son éveil, son développement*. Bayard Editions.

Hatchuel, F. et Blanchard-Laville, C. (2002). Le rapport au savoir des élèves. Point de vue psychanalytique. In Picquenot A. (Ed). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui*. CRDP de Bourgogne, p.81-92.

- Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Monneraye, Y. de la (1999). *La parole rééducatrice. La relation d'aide à l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Dunod.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.