

**PRENDRE EN COMPTE L'HETEROGENEITE DE LA CLASSE ET ADAPTER SON
ENSEIGNEMENT : COMMENT LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES EN FORMATION
PENSENT-ILS L'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE ?**

Sandrine Breithaupt

HEP Vaud
33, av. de Cour
CH-1014 Lausanne
sandrine.breithaupt@hepl.ch

Mots-clés : difficultés d'apprentissage – formation des enseignants

Résumé : Comment les enseignants en formation, perçoivent-ils les élèves en difficulté ? L'article explore cette question au travers de l'analyse de travaux d'étudiants réalisés suite à un séminaire d'analyse de pratiques de type GEASE.

1. Introduction

Les mots ne manquent pas pour exprimer les multiples dispositifs imaginés et mis en œuvre par les enseignants pour aider les élèves en difficulté: groupes de soutien, pédagogie compensatoire, remise à niveau, groupe d'appui, groupe de différenciation, soutien pédagogique, tutorat, mentorat, réseau d'aide prioritaire, classes développement, classes à effectif réduit, classes spécialisées. Ces quelques exemples démontrent l'inventivité des praticiens à organiser des dispositifs multiples et variés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, souvent dans une optique de réduction des inégalités sociales et scolaires. A cela s'ajoutent toutes les offres privées périscolaires, aide aux devoirs, accompagnement personnalisé, coaching scolaire, etc. dont nous ne traiterons pas dans cette communication, mais qui dénotent du développement d'un marché économique présupposant l'existence potentielle d'une clientèle qui pourrait devenir économiquement rentable. Qui a donc tant besoin d'aide ? Suchaux (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. En ce qui concerne le canton de Vaud, qui nous intéressera plus particulièrement dans cette communication, « 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 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 » (PISA, 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 VSO¹, 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) ne semblent pas avoir eu d'impact sur les résultats.

¹ Voie secondaire à option. En fin de 6^{ème} année primaire, les élèves sont orientés selon trois niveaux. La VSO est la filière destinée aux élèves ayant les moins bons résultats.

De nouvelles injonctions politiques sont actuellement mises en œuvre. Elles visent l'intégration de l'ensemble des élèves dans le système ordinaire.

Les résultats des études nous permettent donc de conclure qu'une partie des élèves se trouve bien en difficulté d'apprentissage. Or, pour que les élèves apprennent, il est nécessaire que les apprentissages soient organisés (Gather Thurler, Maulini, 2007), l'organisation étant définie par Alter (2000, 2002) comme un processus, un travail consistant à structurer, mettre en œuvre, ordonner, des moyens, des ressources dans le but d'obtenir un résultat. Les apprentissages sont donc organisés premièrement par les politiques éducatives qui structurent, découpent le temps scolaire, qui décident des finalités, des objectifs, des compétences, des contenus et du temps consacré à l'enseignement de telle ou telle discipline, des normes de sélection des élèves. Ils le sont ensuite, par les acteurs, sur le terrain: par les directions d'établissement qui allouent des ressources à certains projets, permettent la mise en œuvre de dispositifs particuliers, par les enseignants qui organisent leur travail, planifient leurs enseignements, structurent les apprentissages qui agissent dans la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005).

Devant la réalité des résultats, 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. 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 :

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 praticiens ? Quels sont les qualificatifs utilisés ? Que ciblent-ils lorsqu'ils parlent d'un élève en difficulté ? Comment utilisent-ils – ou pas – les ressources, les structures à disposition ? Sur lesquelles s'appuient-ils ? Au besoin, qu'inventent-ils, bricolent-ils pour faire face, s'adapter aux logiques descendantes ?

2. Méthodologie

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux étudiants² en formation à l'enseignement qui terminent leur cursus et s'apprennent à faire leur entrée dans la profession. En effet, ce sont là les

² Pour faciliter la lecture du texte, l'emploi du masculin sera privilégié.

personnes que nous côtoyons au quotidien en tant que formatrice. Nous avons ainsi premièrement un intérêt fort à comprendre comment les étudiants s'approprient leur formation. Il s'agit pour nous de prendre un recul nécessaire, permettant d'éventuelles régulations au dispositif de formation. Ensuite, nous souhaitons comprendre comment les étudiants, juste avant "leur envol", pensent, considèrent, définissent les élèves en difficulté. Nous savons qu'à l'entrée dans la profession, le néophyte se confronte à trois stades de préoccupation (Maulini, 2009). Le premier étant celui de permettre aux élèves d'entrer dans le travail et de réaliser ce qui leur est demandé, le deuxième étant celui d'avancer dans le programme en "se basant sur ce que l'essentiel de la classe semble capable de "suivre" et d'assimiler" (p. 67). Le troisième stade - celui qui nous intéresse plus particulièrement ici lorsque l'on fait le lien avec les difficultés d'apprentissage - est celui de la vérification des effets de l'enseignement sur les apprentissages visés, de la mise en œuvre de régulations ou différenciation si besoin. En tâchant de saisir ce que les étudiants disent des difficultés d'apprentissage juste avant leur entrée en fonction, arriverions-nous à enclencher la "spirale" du "pourvu qu'ils apprennent" plus rapidement?

Durant leur dernier semestre de formation, un cours intitulé « Prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et adapter son enseignement », permet aux étudiants d'aborder la problématique des besoins particuliers des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Il a pour but de permettre aux étudiants de mener une démarche d'analyse réflexive, d'apprendre à détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage et à utiliser les ressources appropriées pour y remédier. Dans ce cadre, il leur est demandé la rédaction sous forme de récit d'une situation vécue en stage, autour d'une difficulté d'apprentissage. Les étudiants sont en stage à raison de deux jours par semaine. Suite au traitement de la situation, en séminaire sous la forme d'analyse de pratiques (Lamy, 2001), un texte réflexif est exigé. C'est un échantillonnage de ces travaux que nous nous proposons d'analyser en nous inscrivant dans les courants de la recherche qualitative. Miles et Huberman (2007) définissent quelques caractéristiques de ce type de recherches:

"La recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie. (...) Le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension "holiste" (...) du contexte de l'étude: sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites. Le chercheur essaie de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux "de l'intérieur", à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (...) et de préconceptions mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés. A la lecture des matériels colligés, le chercheur peut isoler certains thèmes et expressions qui peuvent être revus avec les informants mais qui devrait être maintenus dans leur formulation d'origine tout au long de l'étude" (Miles & Huberman, 2007, p. 21).

Dans notre cas, nous nous sommes efforcés de comprendre une quinzaine de textes d'étudiants relatant une situation d'apprentissage problématique. Les situations avaient été analysées, en séminaire, selon le procédé du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives). Nous avons choisi de mettre premièrement en évidence ce que les étudiants relèvent comme situation d'apprentissage problématique et, deuxièmement, de relever les ressources auxquelles ils font appel pour résoudre la situation ou du moins apporter des éléments de réponse ou de compréhension de la situation.

En nous basant sur les courants de la théorie fondée (grounded theory), nous avons délibérément fait le choix de ne formuler ni hypothèses, ni catégories de réponses possibles. Nous nous sommes laissée aller à la découverte au travers de l'analyse des données. Ces catégories sont bien entendu provisoires et mériteraient que l'on y revienne, que nous les comparions, que nous y ajoutions des items ou supprimions d'autres, que nous récoltions à nouveau du matériel, afin de progressivement construire de la théorie.

3. Contexte de la formation

La formation initiale des enseignants primaires vaudois se déroule sur trois années. Une partie des enseignements traite de la conception, de la mise en œuvre, de l'évaluation de séquences d'enseignement-apprentissage. Les étudiants sont amenés progressivement à repérer les éléments déterminants de l'organisation du travail enseignant en se posant des questions autour des objets d'apprentissage, des finalités de l'enseignement, des élèves, des tâches et de leur enchaînement, de l'évaluation, des interactions (Truffer Moreau, Périsset Bagnoud, Clerc, 2006). Après avoir récemment analysé une quarantaine de travaux d'étudiants en première année, nous pouvons dire que ces derniers mettent premièrement en évidence une grande centration sur l'organisation de groupes d'élèves, réalisant des groupes de deux, de quatre, sans formuler de raisons pédagogiques à cette manière de faire et, lorsqu'ils sont interrogés sur ce fait, ils se basent sur leurs propres expériences, voire sur des intuitions pour se justifier: "C'est comme ça que j'ai appris, que j'ai vu faire". Deuxièmement, les travaux montrent des étudiants découpant minutieusement le temps (à la minute). Enfin, toujours en première année, il ressort une forte tendance à penser les apprentissages comme quelque chose de « magique », qui s'effectue « comme ça », sans raisons particulières.

Face à ce constat, une des priorités du formateur consiste donc à déplacer le regard de l'étudiant vers les apprentissages (qu'est-ce qu'apprendre ?) et de considérer le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage, ce que nous nous efforçons de faire tout au long du cursus de formation. Nous centrons nos apports théoriques sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). En troisième année, les étudiants sont en stage deux jours par semaine. Ils sont amenés à gérer la totalité de la classe dans toutes les disciplines, prenant conscience de la complexité du métier.

4. Résultats

4.1 Elèves en difficulté?

Sur les dix-huit travaux récoltés pour l'analyse, quatorze répondent à la consigne de présentation d'une situation d'élève en difficulté d'apprentissage. Un travail intitulé "analyse d'un élève ne présentant aucune difficulté" s'est trouvé dans l'échantillonnage. Nous avons choisi de le conserver pour comparaison que nous effectuerons plus loin. Trois travaux présentent des situations de classe. Ne répondant pas à la consigne, notamment au niveau de la description d'un élève en difficulté, nous avons décidé de ne pas tenir compte de ces derniers.

Verbatim		Verbatim		Verbatim	
Problème d'intégration, de relations avec des camarades.	8	Désinvestissement, démotivation.	6	Orthographe	6
Va vers un échec, objectifs non atteints	5	Math.	4	Ne fait rien en classe.	3
Français	3	Difficulté à choisir, à être autonome.	3	Ne fait pas ses devoirs à domicile.	3
Distraint, regarde par la fenêtre.	3	Lenteur.	3	N'entre pas dans la tâche.	3
Comprendre	3	Lecture	3	Manque de confiance en soi.	2
Oublie.	2	Désorganisé.	2	Perd son matériel.	2
Ne participe pas ou peu.	2	Ne se pose pas de questions.	2	Livret	2
Raisonnement	2	Conjugaison	2	Majuscules,	2

				minuscules	
Ne lève pas la main.	1	Pas de progrès.	1	Ne demande pas d'aide.	1
Ne parle pas.	1	Surcharge cognitive.	1	Opérations	1
Dérange.	1	Hyperactif.	1	Allemand	1
Difficulté dans les travaux de groupes.	1	Hypotonique.	1	Motricité	1
N'apprend pas.	1	Traumatisme externe	1	Pas de culture	1

Tableau 1: Verbatim décrivant les élèves en difficulté d'apprentissage

Notre première démarche a consisté en la lecture approfondie des quatorze travaux restant et à en relever les verbatim utilisés par les étudiants pour décrire les élèves en difficulté. Il ressort trente-huit expressions qualifiant les difficultés d'apprentissage. Le tableau 1 ci-dessus les présente, mentionnant également le nombre d'apparitions du verbatim dans les textes.

En regroupant les termes, les descriptions symptomatiques que font les étudiants, nous pouvons dégager deux grandes catégories d'objets: la première qui se rattache à la description de difficultés nommées dans une discipline en particulier, comme pour l'exemple de la conjugaison ou les livrets; et la seconde, qui concerne plutôt des attitudes, des comportements observables, "ne participe pas", "regarde par la fenêtre", "ne fait pas ses devoirs". Il est à noter que la quasi totalité des étudiants (13/14) utilise cette deuxième catégorie pour décrire les élèves en difficulté d'apprentissage et dans onze cas, les étudiants relatent en premier lieu ces attitudes, les décrivant comme des troubles d'apprentissage.

C'est ici d'ailleurs l'un des premiers points sur lequel nous pouvons discuter. En effet, il nous semblait presque comme une évidence que les signes subjectifs manifestés par les élèves en difficulté d'apprentissage sont à considérer comme des symptômes, à l'image du patient, qui indique au médecin lors d'un examen médical, les différents troubles qu'il ressent, permettant ainsi un diagnostic. Or, les travaux montrent qu'il semble exister une confusion entre les symptômes et le diagnostic. *Le principal trouble de cet élève est qu'il n'aime pas l'école.* Ici, Karine indique bien un trouble, ce que nous pourrions considérer comme un symptôme, *mais cela vient du fait qu'il sent qu'il n'arrive pas à suivre et cela lui a fait perdre toute motivation*, nous indique-t-elle. Et 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'agissait-il ? Nous ne le savons pas, mais nous comprenons qu'une des conséquences de ce "cumul" des difficultés démotive l'élève en question, qui n'a pas été suffisamment persévérant, qui n'a pas su s'accrocher (à quoi ?), qui se laisse tomber (de quoi?). Le manque de persévérance produit la démotivation qui devient le diagnostic. Il nous semble pourtant que, dans ce cas, la motivation est un symptôme, un signe, au même titre que la persévérance, d'un apprentissage qui s'effectue dans de bonnes ou moins bonnes conditions.

Ce court extrait met également en évidence un deuxième phénomène que nous relierions aux théories de l'attribution causale. En l'occurrence, c'est l'élève qui sent qu'il ne peut pas suivre, c'est lui qui n'est pas persévérant, c'est lui encore qui *se laisse tomber*. Nous pouvons remarquer que Karine n'implique aucunement les enseignants dans le processus. Or, comme le souligne Hutmacher (1993) "comment faire partie de la solution sans faire partie du problème?". Nous verrons d'ailleurs dans la suite de cet article quelles ont été les solutions proposées à l'élève pour surmonter ses difficultés.

Bastien décrit un élève de 5 ans: *Le début de l'année a été plus rude. Il ne faisait rien en classe. 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 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 qui considère l'élève comme peu actif, peu partie prenante des activités en classe et comme élève en difficulté d'apprentissage. 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, précise-t-elle. 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*.

Pour conclure cette première exploration, nous pouvons dire que les étudiants en fin de formation perçoivent et décrivent les élèves en difficulté d'apprentissage, d'abord et majoritairement comme ayant des difficultés à s'intégrer, à se motiver, à être autonome. Nous constatons que ce sont là des descriptions de comportements observables et relativement subjectifs. Amélie, qui traite d'un élève sans difficulté, indique qu'Alexandre *est extrêmement curieux, vif et travailleur. Il cherche toujours à comprendre ce qui lui échappe, il veut tout savoir et tout comprendre*. Elle s'attache également à la description d'attitudes. Elle ajoute : *Lorsqu'il ne comprend pas un mot, il vient tout de suite demander la signification à l'enseignante ou il le cherche dans son dictionnaire*.

Les difficultés apparentées aux disciplines scolaires sont relevées essentiellement pour l'orthographe. Les liens que nous pourrions tisser entre le manque d'autonomie, par exemple, et les problèmes en orthographe ne se font pas ou peu.

4.2 Quelles solutions?

Nous nous intéressons, dans cette partie, aux hypothèses de compréhension, aux actions déjà entreprises et aux propositions de mises en œuvre ou suggérées par les étudiants pour résoudre la situation présentée.

Le tableau 2 liste les actions déjà entreprises par les enseignants pour tenter de venir en aide aux élèves. Entre parenthèses figure le nombre d'occurrences apparaissant dans les textes. Sans indication, la proposition ne se présente qu'une fois.

Items	
Groupe d'appui, hors de la classe (7)	Orientation en voie secondaire à option
Suivi psychologique (5)	Travail par récompense immédiate
Différenciation pédagogique en classe (2)	Interdiction de parler et de bouger
Cours intensifs de français (2)	Demande de bilan logopédique
Rencontre avec les parents (2)	Appel à la médecine douce
Demande de consultation psychologique (2)	Proposition de classe de développement

Demande de médication (2)	Récompense
Appui par le stagiaire	Classes à effectif réduit
Déplacement de l'élève au sein de la classe	Exclusion de l'élève

Tableau 2 : interventions mises en œuvre pour résoudre la situation.

Nous pouvons constater que les deux interventions privilégiées par les enseignants consistent à, d'une part, sortir l'élève en difficulté de la classe pour lui proposer un groupe de travail à effectif réduit et, d'autre part, à faire appel à la psychologie, voire à la médication pour traiter les dysfonctionnements des élèves. Deux travaux mentionnent des actions de différenciation pédagogique au sein de la classe, indiquant une suppression des devoirs à domicile et une suppression de certaines évaluations.

C'est donc majoritairement à l'extérieur de la classe que les professionnels s'adressent pour tenter de trouver une réponse aux difficultés des élèves. Pour quelles raisons? Nous nous risquons à en citer deux qui resteraient à étayer. La première étant peut-être due à la manière de considérer le problème. En effet, si les causes des difficultés se situent à l'extérieur de la classe, il semble logique de chercher réponse là où se trouve le problème, à savoir en-dehors du scolaire. D'autre part, si les difficultés sont perçues comme des troubles liés aux attitudes face au travail scolaire, il est possible que le corps professionnel pense trouver réponse dans une modification de structures des groupes (on met l'élève dans un plus petit groupe, pour lui offrir un encadrement et un suivi plus approprié). Les travaux des étudiants mettent toutefois implicitement en évidence l'échec de ces deux actions – même si, paradoxalement, ils en reviennent régulièrement à les proposer eux-mêmes.

Lorsque Karine tente de comprendre la situation de son élève qui se laisse tomber, elle écrit: *Cet enfant a besoin d'être médicalement, 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.*

Sans remettre en question le diagnostic médical, elle constate 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 constate que l'élève ne semble pas démotivé en mathématiques et se dit que la manière de raisonner de l'élève pourrait être valorisée et que ses stratégies utilisées 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, 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 proposées, elle en propose six, ce qui est considérable. 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 terme d'apprentissage.* Au long de son travail, Karine a modifié son regard sur la situation présentée. Si en début de texte, ses propos étaient centrés sur le fait que l'élève ne faisait rien, elle a compris que les enseignants non plus – du moins n'avaient-ils pas forcément 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 considérer les apprentissages de l'élève comme élément moteur de la résolution du problème.

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 cherche surtout 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 les élèves. Lorsqu'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.

Dans les actions proposées, Bastien propose de parler avec l'élève pour voir comment il se sent dans la classe, de le faire travailler en petits groupes, de travailler en classe sur la collaboration et de lui dire de formuler les réponses dans sa tête avant de lever la main, de jouer oralement pour faire parler l'élève, de voir ce qui se passe à la maison, de demander à un autre élève de questionner Marco à sa place afin de vérifier si cela diffère de l'adulte. Bastien étaye quelques-unes de ses actions sur des éléments théoriques du cours accompagnant le séminaire d'analyse (pas toujours formulés correctement, ni appropriés d'ailleurs). Il constate notamment 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. Son élève ne participe pas, même si l'enseignant attend les réponses. Comment vérifier que son élève sait ? Bastien éprouve le sentiment de perdre du temps, ce qui le place dans une situation inconfortable, comment dès lors avancer dans le programme ? Nous pouvons situer les préoccupations de Bastien dans le deuxième stade de celles décrites plus haut dans cet article, faisant référence à Maulini.

Bastien a testé quelques-unes de ses propositions d'actions. *"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, mais ne cherche pas à comprendre pourquoi l'action était peut-être inadéquate (notamment en regard de l'âge de l'enfant qui, rappelons-le, 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.* Constatons tout d'abord le décalage entre la situation présentée, les hypothèses de compréhension, les actions et la conclusion. 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 liens 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, sa participation au problème.

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 diminue 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 s'appuie sur des éléments théoriques pour mettre 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 ensuite annoncer que l'élève est dysorthographique, voire dyslexique, sans tenir compte de cette hypothèse, ni dans sa manière de la considérer, ni dans une quelconque action à mener. Enfin, sans autre, 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.

Si Anita fait le lien entre des troubles de comportement et l'intérêt que portent les élèves aux tâches scolaires, les propositions d'actions sont relativement peu étayées, peu précises. Elle introduit de nouveaux symptômes (dyslexie) sans les traiter. Elle propose, en guise d'aide à l'organisation, de l'aider à ranger sa table de travail, ce qui semble peu approprié à la situation. Enfin, elle semble prendre en compte le diagnostic de l'élève à haut potentiel, sans autre questionnement et ne résout pas la situation en fonction de cette hypothèse.

Comme nous pouvons le constater au travers des trois exemples présentés ci-dessus, il n'est pas évident pour les étudiants de comprendre la situation proposée au travers notamment de la formulation d'hypothèses, ni d'imaginer des interventions adéquates. Dans l'ensemble, les étudiants proposent souvent des actions similaires: demande de bilan psychologique, mise en œuvre d'un questionnement métacognitif (cinq travaux le mentionnent, ce qui pourrait signifier le début d'une meilleure compréhension des problèmes d'apprentissage), mise en œuvre d'un contrat avec les élèves. Trois étudiants indiquent le fait qu'ils doivent analyser les erreurs des élèves, citant Astolfi et Catach. A nouveau, nous pouvons supposer que c'est là une manière d'entrer dans les apprentissages des élèves. Trois travaux remettent en question le rôle de l'enseignant dans le processus, indiquant qu'il est à considérer comme faisant partie du problème. Par rapport aux constats émis à propos des travaux de première année, nous remarquons que les problématiques de gestion du temps ont évolué. Il ne s'agit plus de découper le temps en minutes, mais plutôt de le gérer sur l'année, tenant compte des objectifs d'apprentissage. Les conceptions liées à l'apprentissage apparaissent encore parfois, reliées théoriquement: *Ces dernières semaines, je ressens que Marie a grandi, qu'elle a passé un stade de développement*. Il n'est plus question de "magie", comme cela pouvait l'être en première année d'études, mais l'étudiante ne fait pas référence à l'approche vygotskienne, mise en évidence durant le cours.

5. Le dispositif de formation

Les quelques remarques ci-dessus nous amènent à questionner le dispositif de formation. Quelles réponses apporte-t-il à la question de l'aide aux élèves en difficulté? Qu'en disent les étudiants? Comment perçoivent-ils, comprennent-ils leur rôle dans la gestion de la classe et des apprentissages?

Nous l'avons vu ci-dessus, s'interroger à propos d'un élève en difficulté est une activité relativement complexe pour les étudiants, qui sont amenés tout d'abord à observer de manière relativement fine un élève. Observer, prendre des renseignements, travailler avec l'élève, pour être capable de décrire de manière précise des faits, des problèmes d'apprentissage, afin d'être en mesure de *détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utiliser les ressources appropriées pour y remédier* (objectif de formation). Les travaux montrent une focale forte sur les comportements liés à « l'apprendre à apprendre », des élèves distraits, désorganisés, démotivés, etc. mais relativement peu de précisions concernant le type d'activités dans lesquelles interviennent les attitudes mentionnées. Au niveau des interventions, nous observons que huit travaux sur les quatorze mentionnent l'intervention d'un psychologue (suivi effectif ou demande de suivi); deux travaux (autres que les huit) parlent de prise médicamenteuse. Un total de dix

travaux fait donc état d'élèves ayant des troubles nécessitant un suivi particulier. Ce nombre nous interroge. Est-il l'effet d'une consigne de formation qui serait formulée de telle sorte que les étudiants choisissent des situations très difficiles ? Pensent-ils qu'il est plus aisé de choisir des situations qui paraissent plus claires, l'élève est suivi, c'est donc un élève qui a des difficultés d'apprentissage ? La question du choix serait donc à travailler. Une autre possibilité pourrait être qu'il existât un phénomène de mode en usage. Quatre étudiants se demandent si leur élève possède un haut potentiel d'apprentissage. Ont-ils été sensibilisés par des articles de presse, par des formations qui ont mis un accent particulier sur cet objet, par des enseignants qui questionnent ?

D'un autre point de vue, nous pourrions également penser qu'il existe une sorte de procédure au traitement des élèves qui, dès qu'une manifestation « hors norme » est signalée par les enseignants, sont dirigés automatiquement vers un bilan psychologique, puis vers des groupes d'appuis hors de la classe, puis vers des questionnements à la famille, etc., sans finalement placer la focale plus précisément sur les apprentissages, ce qui évite peut-être un sentiment de responsabilité du professionnel dans la spirale de l'échec. Bien que l'objet soit abordé de manière théorique, il semblerait que nous pourrions encore travailler ce phénomène avec les étudiants.

6. Conclusion

Durant leurs années d'études, les étudiants prennent progressivement conscience du lien entre enseignement et apprentissage et du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des élèves. L'analyse réflexive, menée au travers des séminaires de pratiques, montre que la « bascule » attendue peut-être trop implicitement, l'évolution du regard de l'enseignant du faire à l'apprendre et son implication dans le processus, n'est pas chose aisée. Huit travaux au total mentionnent une action impliquant l'enseignant dans l'aide, majoritairement sous la forme de propositions d'un questionnement métacognitif ou l'analyse d'erreurs des élèves. Comment ces propositions d'intervention sont-elles d'ailleurs réellement mises en œuvre ? Nous ne possédons pas (ou trop peu) de retours à ce sujet. De plus, pouvons-nous réellement affirmer que la présence de ces indices indique un changement de posture face aux difficultés d'apprentissage des élèves ?

Ne sommes-nous pas en train de (ré)inventer des pédagogies de l'aide au détriment de la pédagogie tout court ? Si les travaux des étudiants mettent en évidence un certain nombre de points liés à cette question encore et toujours d'actualité, il n'en reste pas moins que le dispositif du GEASE reste un élément fort de la formation. Il met en lumière les capacités d'analyse des étudiants et permet, in situ, de questionner, débattre, se décentrer, se transformer. Les étudiants ne s'y trompent pas. Dans le bilan des acquis, demandé en fin de formation, ils indiquent le séminaire comme étant le lieu où le partage des situations leur a fait prendre conscience de l'importance du travail en équipe, de la nécessité d'observer les élèves de manière plus approfondie, de la nécessité de se décentrer face aux situations d'enseignement.

Aider l'élève c'est avant tout explorer sans relâche les obstacles inhérents à mon propre discours, traquer les formulations approximatives, chercher inlassablement des exemples et des dispositifs nouveaux, multiplier les reformulations inventives, les "changements de cadre" comme disent les didacticiens des mathématiques, les "décontextualisations" comme nous disons ; c'est offrir un objet de savoir dont l'autre peut se saisir, pour l'examiner, le prendre dans ses mains, le manipuler, se l'approprier ou le dévoyer, en faire, enfin, "sa chose à lui" parce que j'aurais multiplié les "prises" et ouvert des perspectives qui auront constitué autant de moyens pour lui d'exercer son intelligence. Meirieu, (n.d.).

7. Bibliographie

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris. PUF.

- Alter, N. (2002). L'innovation : un processus collectif ambigu, in N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. (pp. 15-40). Paris. La Découverte.
- Cèbe, S. (2006). Apprends-moi à comprendre tout seul. In Apprendre et enseigner en « milieux difficiles » (pp. 63-73). Paris : INRP.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer, in M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (chap. 1, pp. 1-35). Presses de l'Université du Québec.
- 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 (electronic version). *Expliciter* (n° 43).
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions, in O. Maulini & C. Montandon (éds). *Les formes de l'éducation : variété et variations*, (pp. 147-168). De boeck.
- Meirieu, P. (2004). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeurs.
- Meirieu, P. (n.d.). *L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux ? quelles méthodes ?* [Page web]
Accès : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/atp>.
- Suchaut, B. (2009, avril). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*, Communication aux 2^{ème} rencontres nationales sur l'Accompagnement, St-Denis.
- PISA. Antonietti, J.-P., Broi, A.-M., Guignard, N., Kaiser, C., Menge, O., Moreau, J., Nidegger, C., Panossin, E., Piquerez, G., Riesen, W., Soussi, A., Van der Klink, A.-C. & Wirthner, M. (2003). *PISA 2003. Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^{ème} année*. Consorsium romand PISA.
- PISA. Guignard, N., Kaiser, C., Matei, A., Menge, O., Moreau, J., Nidegger, C., Panossin, E., Riesen, W., Soussi, A. & Wirthner, M. (2006). *PISA 2006. Compétences des jeunes romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9^{ème} année*. Consortium romand PISA.
- Truffer Moreau, I., Périsset-Bagnoud, D., Clerc, A. (2006, juin). Le scénario didactique. *Résonances*, 28-30.
- Vellas (2007). Théories constructivistes et organisation du travail scolaire, in M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (chap. 2, pp. 57-75). Presses de l'Université du Québec.