

Les élèves fribourgeois en difficultés et le soutien pédagogique

di Jean-Paul Moulin

**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media,
no. 18 gennaio 2000, pag. 61-66**

Constat de départ

Rendue obligatoire à l'ensemble de la population à la fin du siècle passé, l'école publique a été d'emblée confrontée à des élèves réfractaires ou médiocres du point de vue de la norme d'excellence scolaire. En cela, elle n'a pas atteint l'un des buts inavoués, celui d'une prévention sociale. En effet, l'exclusion des élèves ne parvenant pas à répondre aux attentes du système allait faire de ceux-ci un groupe à risque pour la société de l'époque. La création de classes de perfectionnement ou de développement constitue la réponse apportée par l'école à la question de l'inadaptation scolaire de certains élèves. Considéré aujourd'hui comme une mesure d'exclusion, le placement des élèves en difficultés dans des classes séparées mais "maintenues" dans les écoles primaires, selon les vœux de Bourneville ou de Binet par exemple, peut être interprété comme une forme d'intégration scolaire avant l'heure.

Dès la fin des années soixantes, cependant, le mouvement en faveur de l'intégration développé en premier lieu dans les pays scandinaves, en Amérique du Nord et en Italie, va avoir une incidence directe sur la prise en charge scolaire des enfants en difficultés et handicapés. Les classes de développement seront dès lors, et conformément à la philosophie de l'intégration actuelle, stigmatisées comme lieu d'exclusion, alors que, moins de dix ans auparavant, elles représentaient encore la réponse la plus adéquate à la problématique des enfants en difficultés. Afin de maintenir le plus possible les élèves en difficultés dans le circuit régulier, l'école va inventer une nouvelle réponse : le soutien pédagogique. Cette mesure s'inscrit parfaitement dans la perspective d'une école plus intégrative. Développé généralement sous la forme d'un soutien individualisé à l'extérieur de la classe il n'échappe pas, aujourd'hui, aux feux de la critique. Deux arguments principaux sous-tendent cette critique: son manque d'efficacité et le fait que, réalisé en principe à l'extérieur de la classe, il est d'une certaine manière fondé sur l'exclusion.

Concernant le premier argument, plusieurs études francophones vont dans le sens d'une inefficacité de cette mesure en particulier celle menée en France par Mingat (1991) qui tendrait à montrer que des enfants ayant bénéficié du soutien, soit par des psychologues, soit par des enseignants, auraient non seulement conservé leur retard mais celui-ci aurait augmenté en cours d'année. Ces mêmes élèves progresseraient moins l'année qui suit la fin du soutien que ceux qui n'en ont pas eu. Les effets d'étiquetage et les effets d'attente négative seraient pour l'auteur une explication de ce résultat. Bless (1995), à l'inverse, trouve des résultats montrant des progrès plus importants de la part des enfants ayant bénéficié d'un soutien scolaire, comparativement à des élèves de même niveau qui n'en ont pas eu. Ainsi, analysé sous l'angle de son efficacité, le soutien pédagogique aboutit à des résultats contradictoires. Il n'en demeure pas moins qu'à l'heure actuelle, dans les milieux francophones en particulier, c'est une image d'inefficacité de la mesure qui tend à s'imposer.

La question que nous sommes en droit de nous poser à ce stade est de savoir si l'école attend réellement une grande efficacité de cette mesure d'aide en termes de performances scolaires, si elle attend réellement une réussite maximale de tous ses élèves. Selon une thèse chère à Hutmacher (1993), l'école a besoin d'échec pour attester de la valeur de la réussite des bons

élèves. Selon cette thèse, le soutien aux élèves en difficultés perçu exclusivement sous l'angle de son efficacité n'a pas d'avenir dans une école qui fonctionne avec le principe d'une norme scolaire. Il suffit d'examiner les taux de redoublement et d'échecs pour remarquer que, malgré cette mesure, ceux-ci demeurent pratiquement inchangés.

Nous pouvons également nous poser la question différemment et nous demander si c'est bien le but du soutien de chercher à faire réussir tous les élèves suivis, en d'autres termes de les rendre conformes aux attentes du système au risque de bafouer le principe fondamental du droit à la différence. Dans la perspective d'une école plus intégrative, ne faudrait-il pas plutôt envisager le rôle du soutien comme étant de permettre à l'élève (malgré et avec ses difficultés) de poursuivre sa scolarité dans un contexte normal. Le rôle principal de l'enseignant de soutien devient alors, à travers une aide à l'enseignant titulaire et à l'élève, de favoriser une pédagogie différenciée qui permette à tout élève, indépendamment de la notion de réussite ou d'échec, de tirer un profit maximum de sa scolarité tant sur le plan de son développement personnel que de ses acquisitions scolaires. Car la question est bien de savoir si une école peut porter la dénomination d'"intégrative" lorsqu'elle ne garde dans ses rangs que ceux qui réussissent, ou, en d'autres termes, que ceux qui sont conformes à ses attentes.

Dans sa forme actuelle, la mesure du soutien est fondée sur un principe d'exclusion. Telle est, après l'inefficacité de la mesure évoquée ci-devant, une des critiques souvent entendue à l'encontre du soutien, critique fondée puisque, dans les faits, l'élève quitte à deux ou trois reprises dans la semaine son groupe de pairs pour aller travailler à l'extérieur avec le maître de soutien. Cette critique trouve un écho d'autant plus grand que de nombreux arguments scientifiques plaident en faveur d'un soutien intégré (cf. Moulin 1998). La réponse aux critiques paraît ainsi toute trouvée. Or, c'est oublier un peu vite que l'intégration ne s'impose pas et qu'elle est avant tout quelque chose de vécu par la personne concernée. Si nous souhaitons conférer aux élèves en difficultés, voire en échec, la place entière qui leur revient, leur vécu doit être au coeur de nos préoccupations. D'où l'idée de leur donner la parole et de s'intéresser à la façon dont ils vivent cette aide pédagogique.

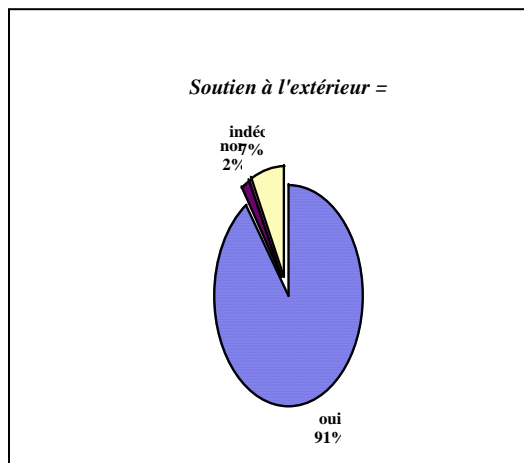
La parole aux élèves suivis en soutien dans le canton de Fribourg

L'investigation entreprise auprès des élèves suivis en soutien dans le canton de Fribourg ne répond certainement pas à tous les critères de scientificité, les enseignants de soutien ayant eux-mêmes fait passer le questionnaire. Une personne neutre aurait certes été garante d'une plus grande objectivité dans les réponses. Les principales tendances qui en ressortent m'apparaissent toutefois suffisamment indicatives pour qu'elles soient reprises ici et permettent la formulation de nouvelles hypothèses.

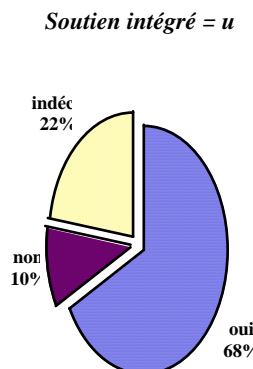
Le questionnaire proposé aux 124 élèves fribourgeois suivis en soutien est très complet. Je ne reprendrai que les aspects liés aux questions débattues dans cet article, soit le problème de l'efficacité et celui de la forme, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

Efficacité de l'aide

Du point de vue de l'efficacité, la question a été posée aux élèves de savoir si pour eux le soutien représente une aide ou non pour les apprentissages. Les résultats sont présentés dans les deux graphiques ci-dessous. Il est ici possible de voir la représentation que les enfants ont de l'aide apportée par le soutien en fonction de la forme, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.



Nombre total de réponses : **122**



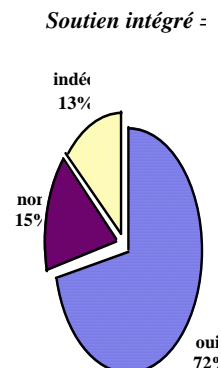
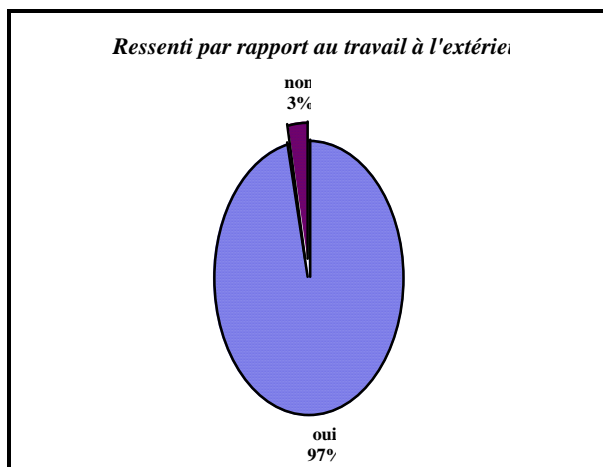
Nombre total de réponses : **58**

En ce qui concerne le soutien à l'extérieur de la classe l'opinion paraît claire dans l'esprit des enfants. Sur les 124 enfants interrogés, 91% pensent que le soutien est une aide aux apprentissages, alors que 2% seulement pensent que ce n'est pas le cas. Dans la situation du soutien intégré, n'ont répondu que ceux qui ont déjà vécu cette forme d'accompagnement. Les réponses restent majoritairement favorables au soutien perçu comme une aide aux apprentissages (68%). Le nombre d'indécis augmente cependant de façon marquée, de 7 à 22%; le nombre de ceux qui pensent que le soutien n'est pas une aide augmente également tout en restant dans des limites relativement faibles (10%).

Deux constats s'imposent concernant la façon dont les élèves perçoivent l'efficacité de la mesure. Tout d'abord, quelle que soit la forme du soutien, la majorité des élèves pensent que le soutien est profitable. Ensuite, contrairement aux arguments trouvés dans la littérature quant à l'efficacité, les élèves auraient tendance à privilégier le soutien à l'extérieur, celui-ci est vu comme plus efficace. Le nombre d'indécis qu'on retrouve dans le deuxième graphique nous montre qu'il est plus difficile pour les élèves de se faire une opinion quant à la qualité de l'aide apportée à l'intérieur de la classe, une aide qui ne s'adresse pas nécessairement l'enfant signalé uniquement.

Degré de satisfaction par rapport au soutien à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe

Les enfants devaient répondre à deux questions: "Peux-tu me dire ce que tu ressens lorsque tu viens travailler avec moi, seul(e)?" et "Peux-tu me dire ce que tu ressens lorsque je viens travailler avec toi en classe?". 122 enfants ont répondu à la première question et 3% seulement éprouvent un "ressenti" négatif. Cela signifie que 118 enfants sur les 122 éprouvent une satisfaction à vivre ce moment en compagnie du maître de soutien seul(e) et dans un local à part. Face à la même question du "ressenti" par rapport au soutien à l'extérieur de la classe, mais se déroulant cette fois non plus dans une relation duelle avec le maître de soutien, mais en petits groupes, le pourcentage de satisfaction tombe à 65% pour 22% d'indécis et 13% de négatifs.



Nombre total de réponses : 122

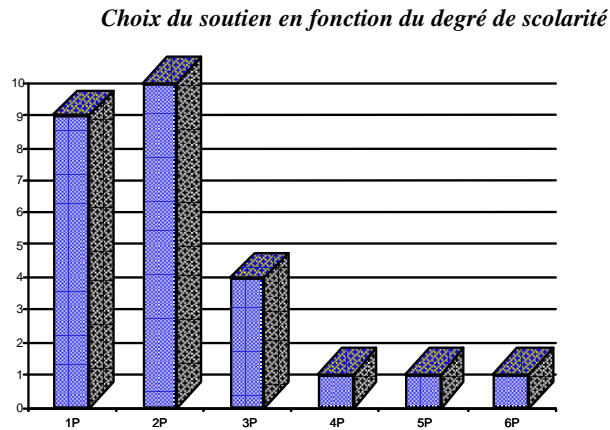
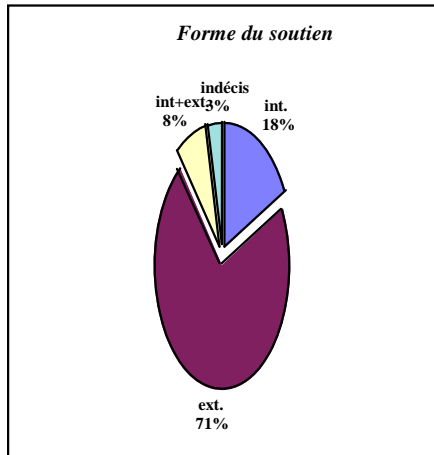
Nombre total de réponses : 52

Parmi les 52 enfants qui ont répondu à la deuxième question (cf schéma ci-dessus, à droite), 72% prétendent avoir un “ressenti” positif par rapport à la venue en classe du maître de soutien. Cette forme de soutien fait moins l’unanimité que la précédente puisque 15% ne ressentent pas très positivement la présence du maître de soutien en classe et 13% se disent indécis.

De ces différentes données ressort l’idée que vivre un moment en individuel avec le maître d’appui est vu comme un privilège et représente un moment relationnel fort dans un contexte où les élèves en difficultés n’existent trop souvent que par la négative. Ainsi, les fondements scientifiques et idéologiques, qui tendent à privilégier un soutien exclusivement intégré, ne doivent pas nous faire perdre de vue que les enfants en difficultés ont peut-être besoin de se retrouver occasionnellement dans une situation relationnelle privilégiée avec un maître de soutien dont l’une des fonctions importantes sera de renvoyer à l’élève une image positive.

Choix du soutien à l’intérieur ou à l’extérieur de la classe

La question a également été posée quant à la forme du soutien souhaité par les élèves. Les résultats obtenus à cette question (cf schéma de gauche ci-dessous) ne constituent pas une véritable surprise, dans la mesure où les enfants interrogés avaient déjà manifesté globalement un “ressenti” plus favorable dans la situation du soutien à l’extérieur de la classe.



Nombre total de réponses : **120**

Nombre d'élèves concernés : **26**

S'ils devaient choisir, 71% des élèves donneraient ainsi la préférence au soutien à l'extérieur de la classe. 120 enfants sur 124 ont répondu à cette question, cela signifie que près de la moitié a répondu sans avoir jamais expérimenté le soutien intégré. Partant de l'hypothèse que l'inconnu peut-être source d'inquiétude, on peut imaginer que le résultat obtenu doit être pondéré dans le sens d'une augmentation du nombre de réponses favorables au soutien intégré. Il faut cependant rappeler qu'à la question du "ressenti", dans le cadre du soutien intégré, seuls les élèves concernés par cette forme de la mesure ont répondu et les résultats sont moins favorables qu'à la question du ressenti touchant le soutien à l'extérieur. L'un dans l'autre, il semble donc que dans l'esprit des enfants suivis, il y ait une préférence pour le soutien à l'extérieur de la classe.

Je me suis également intéressé à la question de savoir s'il y a une spécificité du groupe des élèves qui préfèrent un soutien à l'intérieur de la classe. Pour répondre à cette interrogation, j'ai retenu le critère du degré primaire. Le schéma de droite, ci-dessus, nous montre que ce sont principalement les élèves de première et deuxième primaire qui souhaitent que l'enseignant de soutien vienne travailler en classe. Deux hypothèses me viennent à l'esprit. Premièrement, nous pouvons imaginer que les élèves des premiers degrés primaires éprouvent un besoin vital d'être comme les autres. Sortant de la période égocentrique pour entrer dans celle de la comparaison aux autres, le fait de devoir quitter la classe est ressenti comme une forme de stigmatisation qui va renvoyer aux pairs l'image d'un élève différent, et ils en souffrent. A l'inverse, nous pouvons imaginer que les élèves plus âgés ont déjà, pour la plupart, un passé scolaire difficile et un vécu actuel douloureux en classe. Le soutien à l'extérieur peut dans ce cas représenter l'occasion d'échapper, pour un moment, à ce vécu de classe et de vivre une relation renforçante et sécurisante avec un intervenant qui pose sur eux un regard positif. Voilà un constat qui nous rappelle que les enfants sont différents et qu'il ne doit pas y avoir de réponse unique aux problèmes scolaires que rencontrent certains élèves.

Que retenir...

Deux éléments m'apparaissent importants d'être relevés.

Dans toute décision que nous prenons à l'égard d'un enfant en difficultés, trois pôles sont à prendre en considération : le pôle axéologique ou pôle des valeurs, le pôle de l'objectivation ou pôle scientifique et enfin le pôle praxéologique. La tendance actuelle dans le soutien aux élèves

en difficultés va dans le sens d'un soutien intégré à la classe. Cette tendance s'appuie sur des arguments essentiellement idéologiques d'intégration et scientifiques en termes d'efficacité. Le troisième pôle est par contre généralement ignoré. Or, lorsque nous considérons ce troisième pôle en donnant la parole aux élèves comme je l'ai fait, par exemple, nous prenons conscience que l'aide apportée aux élèves fribourgeois en difficultés ne peut se résumer à une stratégie unique. Nous sommes dans une école qui continue d'articuler ses pratiques autour de la sélection et qui de fait ne permet pas une véritable actualisation du "droit à la différence". La vigilance s'impose quant à l'idée de vouloir supprimer, pour des raisons purement scientifiques ou idéologiques ce qui représente aujourd'hui, pour certains élèves, la seule bouffée d'air frais dans un parcours scolaire parfois lourd. La réponse apportée par le maître de soutien à l'élève en difficultés doit être différenciée en fonction des besoins, tels qu'ils ont partiellement été exprimés ci-dessus. Il est à rappeler que l'élève en difficultés est souvent le partenaire oublié dans les décisions qui sont prises à son égard.

De même qu'il est erroné de croire que nous pouvons prendre de bonnes décisions en se fondant uniquement sur des arguments scientifiques ou idéologiques, il est également faux de penser que nous pouvons nous passer de ces deux axes de réflexion. C'est généralement grâce à eux que naît le questionnement et qu'ainsi les pratiques peuvent évoluer dans le sens d'une réponse toujours plus pertinente aux besoins des enfants.

Je trouve enfin regrettable que la pertinence du soutien soit presque toujours évaluée en termes d'amélioration des performances. Lorsque la parole est donnée aux enfants concernés, nous nous apercevons que d'autres dimensions telles que l'amélioration de leur qualité de vie à l'école et vraisemblablement de leur propre image sont clairement mises en avant. Si je me place du point de vue des finalités de l'école, ces éléments m'apparaissent tout aussi fondateurs du rôle du maître de soutien que la seule amélioration des performances. Il serait peut-être temps que les enseignants de soutien se donnent les moyens d'objectiver les changements touchant l'évolution de l'enfant suivi dans son développement personnel.

Références

Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Editions Paul Haupt, Bern.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Service de la Recherche sociologique - Genève. Cahier n° 36.

Minguat, A. (1991). *Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets*. *Revue Française de Sociologie*, XXXII, 515-549.

Moulin, J-P. (1998). *L'enfant en difficultés d'apprentissage à l'école*. In: *Pédagogie Spécialisée*, n° 2, 22-26.