

Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage

CONNAISSANCES DE L'ÉDUCATION

Collection dirigée par Charles Gardou

La collection « Connaissances de l'éducation » offre un espace de réflexion, d'expression, de questionnement, de débat à tous ceux qui sont en charge d'éducation, quel que soit leur niveau d'intervention.

Comme la société qui l'environne, le système d'éducation et de formation est multiforme et instable. Rien n'y est désormais permanent sauf la diversité et le changement. Plus que jamais l'heure est aux métissages, aux discordances, aux ruptures, aux différences, à la marginalité, dont la prise en compte constitue un enjeu essentiel.

Les ouvrages de cette collection s'efforcent de poser les problèmes éducatifs en intégrant la triple dimension de la mouvance, de la pluralité (sociale, culturelle...) et de l'altérité (parfois radicale comme dans le cas du handicap). À ce titre, ils s'intéressent tant à l'éducation interculturelle et à celle que l'on dit spécialisée qu'à l'éducation généraliste, tant au travail social qu'à la formation des adultes.

C'est à la fois par la confrontation de ses différentes logiques et pratiques et par la reconnaissance de la différence comme essence de l'humain que, paradoxalement, l'éducation trouve sens et unité.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

Sous la direction de
Laurent Talbot

Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage

connaissances de l'éducation

The logo for Éditions érès features a stylized lowercase 'é' with a horizontal line through its middle, followed by the lowercase letters 'rès' in a bold, sans-serif font. The word 'éditions' is written in a smaller font size, oriented vertically and placed between the 'é' and the 'rès'.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-2874-7
Première édition © Editions érès 2005
33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC),

20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris,
tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | |
| <i>Laurent Talbot</i> | 7 |
| <i>Une centration sur l'élève</i> | 7 |
| <i>La théorie de la reproduction</i> | 8 |
| <i>La personnalité des enseignants et les méthodes pédagogiques</i> | 9 |
| <i>L'idée de méthodes pédagogiques est à dépasser</i> | 11 |
| <i>Difficultés d'apprentissage ou échec scolaire ?</i> | 13 |
| <i>Les pratiques d'enseignement</i> | 14 |
| <i>Le plan de l'ouvrage</i> | 15 |

PREMIÈRE PARTIE
PRATIQUES ENSEIGNANTES
ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE « ORDINAIRES »

| | |
|--|----|
| Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle | |
| <i>Jean-François Marcel</i> | 21 |
| <i>Pratiques d'enseignement de prises en charge des difficultés des élèves</i> | 22 |
| <i>Pratiques partenariales et traitements des difficultés des élèves</i> | 25 |
| <i>Les conseils de cycle : prise en compte des difficultés et orientation des élèves</i> | 26 |

| | |
|---|----|
| <i>Les organisateurs des pratiques enseignantes de chaque cycle</i> | 29 |
| <i>Conclusion : de l'étude des pratiques de prises en charge de la difficulté scolaire</i> | 33 |
| Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève | |
| <i>Joël Clanet</i> | 35 |
| <i>Aspects méthodologiques</i> | 38 |
| <i>Traitement des données</i> | 39 |
| <i>Action/interaction verbale et statut scolaire des élèves</i> | 42 |
| <i>Éléments de conclusion</i> | 46 |
| De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage | |
| <i>Michel Grandaty</i> | 49 |
| <i>Catégorie de pratiques enseignantes ciblées et type de difficultés d'apprentissage</i> | 49 |
| <i>La tâche discursive, son étayage et la nature linguistique des conduites discursives</i> | 56 |
| <i>Conclusion provisoire</i> | 60 |
| Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS : une étude de cas en gymnastique | |
| <i>Chantal Amade Escot</i> | 61 |
| <i>Intérêt d'une approche didactique</i> | 62 |
| <i>Pratique enseignante et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en gymnastique : étude de cas</i> | 67 |
| <i>Retour sur la problématique des difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS</i> | 73 |
| Les méthodes d'éducabilité cognitive à l'école primaire | |
| Une aide à la prise en charge des difficultés d'apprentissage ? | |
| <i>Laurent Talbot</i> | 75 |
| <i>Les performances des élèves</i> | 77 |
| <i>Les pratiques professionnelles des enseignants</i> | 82 |

DEUXIÈME PARTIE
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN
CONTEXTES « PARTICULIERS »

Pratiques enseignantes et attitudes à l'égard
des élèves en difficulté en milieu plurilingue insécure

| | |
|---|-----|
| <i>Frédéric Tupin</i> | 91 |
| <i>Délimitation du périmètre</i> | 91 |
| <i>Tableau 1. L'insécurité des élèves en milieu plurilingue</i> | 93 |
| <i>Tableau 2. L'évolution potentielle de ces représentations et attitudes linguistiques</i> | 95 |
| <i>Tableau 3. L'acquisition de compétences en lecture (volet cognitif)</i> | 98 |
| <i>Discussion</i> | 102 |

Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté
comme révélateurs de l'activité enseignante

| | |
|--|-----|
| <i>René Amigues</i> | 105 |
| <i>De l'analyse de l'action à l'analyse de l'activité</i> | 106 |
| <i>Les difficultés des élèves comme catégorie institutionnelle et source de prescription</i> | 107 |
| <i>Discussion</i> | 114 |

L'autonomie professionnelle des enseignants :
une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ?

| | |
|---|-----|
| <i>Andrea Capitanescu</i> | 117 |
| <i>L'autonomie professionnelle des enseignants</i> | 118 |
| <i>Autonomie professionnelle et difficultés d'apprentissage</i> | 119 |
| <i>Professionnalité, autonomie et empowerment</i> | 126 |

Caractéristiques épistémologiques du savoir mathématique
et conceptualisation des élèves de 4^e technologique et de CLIPA

| | |
|---|-----|
| <i>Maryvonne Merri, Marie-Paule Vannier, Michaël Pichat</i> | 129 |
| <i>Des gestes didactiques originaux :</i> | |
| <i>les gestes de pragmatization de l'enseignant</i> | 129 |
| <i>Les différents types d'écarts épistémologiques</i> | 131 |

| | |
|--|-----|
| <i>Projets d'enseignement et survenue des écarts épistémologiques en 4^e technologique et en CLIPA</i> | 136 |
| <i>Les phénomènes d'ajustement</i> | 140 |
| <i>Conclusion</i> | 141 |

TROISIÈME PARTIE

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : QUESTIONS DE MALENTENDUS

L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?

| | |
|--|-----|
| <i>Elisabeth Bautier</i> | 145 |
| <i>Objet et méthodes de recherche sur les difficultés des élèves</i> | 145 |
| <i>Aider les élèves au risque de gêner leurs apprentissages</i> | 147 |
| <i>Remarques de conclusion</i> | 155 |

Les pratiques d'un enseignant de mathématiques en classe préparatoire à l'apprentissage

Ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent

| | |
|--|-----|
| <i>Marie-Pierre Trinquier</i> | 157 |
| <i>Cadre théorique et problématique</i> | 157 |
| <i>Que pense faire l'enseignant en classe ?</i> | 160 |
| <i>Que fait l'enseignant en classe ? Le point de vue des élèves</i> | 162 |
| <i>Propos des élèves, propos de l'enseignant : points communs et divergences</i> | 166 |
| <i>Conclusion</i> | 168 |

Les enjeux interactionnels de la demande d'aide : classes de collège, classes de SEGPA

| | |
|---|-----|
| <i>Isabelle Vinatier</i> | 169 |
| <i>Problématique</i> | 169 |
| <i>Une approche interactionniste de la communication</i> | 170 |
| <i>La relation tend à être satisfaite et la situation résolue</i> | 172 |
| <i>Les données recueillies</i> | 174 |
| <i>Conclusion</i> | 180 |

Effets de contrat et soumission à l'autorité

Un cadre explicatif des difficultés scolaires

| | |
|---|-----|
| <i>Alain Marchive</i> | 181 |
| <i>Les figures de l'autorité</i> | 183 |
| <i>Un cas exemplaire : le cas de Gaël</i> | 185 |
| <i>Autorité de l'enseignant et difficultés de l'élève</i> | 189 |
| <i>Conclusion</i> | 191 |

QUATRIÈME PARTIE

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, QUELQUES PISTES DE REMÉDIATIONS

La verbalisation de l'activité par l'élève

Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre

| | |
|--|-----|
| <i>Thierry Piot</i> | 195 |
| <i>Présentation</i> | 195 |
| <i>Résultats et éléments d'analyse</i> | 198 |
| <i>Éléments de conclusion</i> | 208 |

La monnaie, une institution discutable ?

| | |
|---|-----|
| <i>Richard Etienne</i> | 209 |
| <i>La recherche didactique, sociale et clinique</i> | 210 |
| <i>Un conseil de classe bien particulier</i> | 213 |
| <i>La classe est-elle une société ?</i> | 214 |
| <i>Une innovation qui repose sur les valeurs ?</i> | 217 |

Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves

| | |
|--|-----|
| <i>Sylvie Cèbe, Roland Goigoux</i> | 221 |
| <i>Pratiques d'enseignement les plus courantes à l'école maternelle</i> .. | 222 |
| <i>Pratiques d'enseignement alternatives</i> | 224 |
| <i>Des objectifs à la pratique</i> | 226 |
| <i>Conclusion</i> | 232 |

| | |
|--|---------|
| De l'innovation à la scolarisation. Le cas des technologies de l'information et de la communication | |
| <i>Georges-Louis Baron, Hervé Daguét</i> | 233 |
| <i>Technologies de l'information et de la communication (TIC)</i> <i>et pratiques enseignantes, brefs repères historiques</i> | 234 |
| <i>Difficultés d'apprentissage : le cas de l'apprentissage de l'écrit</i> | 237 |
| <i>Quels changements dans les pratiques enseignantes ?</i> | 241 |
| <i>Discussion</i> | 242 |
| Bibliographie générale | 245 |
| Les auteurs | 265 |

Laurent Talbot

Introduction

Le thème des difficultés d'apprentissage, pourtant ancien dans les préoccupations des acteurs de l'institution scolaire, est un sujet d'actualité. Au cours de l'histoire de l'éducation, il a été abordé essentiellement sous trois angles différents : l'élève, le contexte familial et l'école. Aujourd'hui, nous savons que ces différentes approches sont liées et étroitement imbriquées. On peut dégager quatre temps majeurs dans les tentatives d'explication et de compréhension du phénomène.

UNE CENTRATION SUR L'ÉLÈVE

Le premier temps se situe avant les années 1960 en France avec une centration sur l'élève et parfois sa stigmatisation. L'interprétation de la difficulté scolaire consistait alors à privilégier des théories d'attribution externe pour le système scolaire, qui renvoyaient bien souvent à des représentations de l'ordre du manque, du déficit du côté de l'élève¹. Son échec était attribué à un défaut de type moral. Le « cancre » était alors décrit comme un enfant paresseux manifestant peu de volonté au travail, se désintéressant du monde

1. Alain Marchive utilise dans cet ouvrage (p. 185 et suiv.) la notion de « caractéristiques endogènes » à l'élève pour décrire cette centration exclusive sur l'enfant.

scolaire. L'autre principal défaut avancé était plutôt de type biologique. C'est à la suite des recherches en psychologie expérimentale d'Alfred Binet et de ses travaux sur les tests de niveau intellectuel, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, que l'on décrit le « débile » ou « l'arriéré » en l'opposant au « bien doué » ou au « surnormal ». Il s'agissait alors d'une interprétation « psychométrique » qui invoquait une infériorité du niveau intellectuel de l'enfant, des problèmes d'ordre neurologique occasionnellement. D'autres défauts étaient parfois décrits, ils relevaient toujours de causalités relatives à l'élève : défaut de type psychologique, psychanalytique, sociologique, voire ethnographique, pour reprendre les propos de Guy Avanzini (1991).

Comme le précise Gilbert de Landsheere (1986, p. 70), ce déterminisme annoncé par l'intelligence mesurée va parfois offrir aux enseignants une excellente excuse à l'échec répété de leurs élèves en trouvant ainsi, en quelque sorte, une explication « scientifique » à leurs difficultés d'apprentissage.

LA THÉORIE DE LA REPRODUCTION

La deuxième période se développe avec une nouvelle prolongation de l'obligation scolaire (de 14 à 16 ans). Peu à peu, l'accès à l'enseignement du second degré se démocratise (réformes Berthoin 1959, Fouchet 1963 et Haby 1975, notamment). De manière concomitante à cet effet de « démographisation », la sociologie de l'éducation interroge de manière frontale le système éducatif avec la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1972...). Elle explique les réussites ou les difficultés dans les apprentissages par le capital scolaire familial possédé ; elle permet ainsi de remettre en cause l'« idéologie du don », développée les années précédentes, en mettant en évidence les phénomènes d'héritages culturels reproduits à l'école et par elle. La centration s'exerce alors sur le milieu familial. Dans cette optique, la sociologie de l'éducation s'attache à montrer les effets du contexte familial et socioculturel sur les performances cognitives des élèves : les enfants sont soumis à des apprentissages implicites et différents selon les milieux familiaux. Les déterminismes sociaux, économiques et culturels, ont une importance fondamentale dans le destin

scolaire des élèves. La notion de handicap socioculturel est prégnante.

D'autres études montreront que les taux de réussite des élèves ne s'expliquent pas uniquement par leur origine sociale et que, prise isolément, cette variable ne joue pas de manière décisive pour rendre compte de l'ensemble des performances scolaires. Dans cette optique, les travaux de Raymond Boudon (1973) s'inscrivent dans la perspective de l'individualisme méthodologique. Ils consistent à étudier des faits sociaux, en reconnaissant *a priori* à l'individu un rôle d'acteur et le pouvoir d'agir rationnellement. Les actions individuelles sont expliquées comme n'étant ni le produit d'une liberté absolue qui permettrait à tout acteur d'échapper à toute forme de contrainte, ni le produit d'un déterminisme radical qui transformerait l'acteur en un être strictement dépendant. L'hégémonie de la théorie de la reproduction s'estompe alors peu à peu. Les difficultés d'apprentissage ne sont plus décrites comme une fatalité due uniquement aux capacités intellectuelles de l'élève ou à ses origines sociales. Plus tard, à partir des années 1990, la notion de rapport au savoir développée dans une approche sociologique par Bernard Charlot, Elisabeth Bautier² et Jean-Yves Rochex (1992) constituera une nouvelle rupture avec la théorie de la reproduction. Dans cette perspective, les causes des difficultés d'apprentissage ne sont pas à chercher dans les seules caractéristiques sociales des apprenants. Le rôle de l'institution scolaire, de ses acteurs et surtout le sens que donnent les élèves à l'acte d'apprendre sont essentiels.

LA PERSONNALITÉ DES ENSEIGNANTS ET LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Dans un troisième temps que l'on peut situer à partir des années 1970 en France, un certain nombre de recherches se sont intéressées de plus près au fonctionnement de l'institution scolaire et plus particulièrement à un élément essentiel du système... les enseignants ! L'objet de ces travaux consistait à mener des études sur leurs caractéristiques personnelles en s'inspirant notamment de la psychologie sociale nord américaine impulsée par Kurt Lewin (1959) dans les

2. Le chapitre écrit par Elisabeth Bautier (p. 149 et suiv.) est consacré en partie à ce thème.

années d'après-guerre. Le secret espoir de ces approches était de trouver les traits psychologiques ou les caractéristiques personnelles susceptibles de définir le « bon enseignant », capable de faire face à l'échec des apprenants, et, par là même, de mettre en place des processus adaptés de sélection, de formations initiale et continue des maîtres. Le concept de l'efficacité en enseignement était né ³. On peut remarquer également que cette période correspond à la naissance et au développement des sciences de l'éducation en France.

Face à ce qu'il convient d'appeler les difficultés de ces démarches et le fait que l'on ne puisse trouver les traits personnels ou les critères psychologiques du bon maître ou du bon professeur (Safty, 1993), les investigations ont plus particulièrement porté sur les méthodes d'enseignement, sur les stratégies et les techniques pédagogiques susceptibles de correspondre positivement au rendement des élèves. Suite aux courants à la fois de la pédagogie expérimentale développé en France par Alfred Binet, nous l'avons vu, au début du xx^e siècle, de la pédagogie active ou nouvelle (Claparède, Cousinet, Decroly, Deligny, Dewey, Freinet, Freire, Makarenko, Montessori, Oury, Pestalozzi pour ne citer que les plus connus) et des travaux d'inspiration behavioriste, un certain nombre de « méthodes » d'enseignement ont vu le jour. Leur objectif essentiel était de se détacher des approches « traditionnelles » d'éducation. L'idée était de dépasser la démarche magistrale, trop centrée sur les contenus d'enseignement, sur la méthode déductive, sur les processus de mémorisation, d'autorité, d'émulation et de compétition entre pairs. De fait, les critiques ultérieures provenant des perspectives constructiviste et socioconstructiviste mettront l'accent sur l'idée que les « méthodes traditionnelles » n'accordent pas assez de place à l'activité de l'apprenant et aux relations maître-élève(s). La pédagogie par objectifs, la pédagogie institutionnelle, la pédagogie du projet, les méthodes d'éducabilité cognitive pour ne citer qu'elles ⁴, voyaient alors peu à peu le jour. Leur principale ambition était de lutter contre les difficultés d'apprentissage.

3. Voir à ce sujet Frédéric Tupin (coord.), « De l'efficacité des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, Toulouse, PUM, 2003.

4. Les contributions de Richard Etienne et Laurent Talbot dans cet ouvrage abordent ce sujet.

Là encore, les réponses se montrèrent peu concluantes, parfois décevantes. Il est difficile de déterminer aujourd'hui une méthode d'enseignement qui permettrait de faire face à l'ensemble des difficultés des élèves.

L'IDÉE DE MÉTHODES PÉDAGOGIQUES EST À DÉPASSER

À partir des années 1980, des chercheurs ont montré peu à peu qu'il n'y a pas une bonne ou une mauvaise méthode en soi qui puisse être confrontée de manière unilatérale aux problèmes d'apprentissage. La lutte contre les difficultés scolaires ne relève sans doute guère d'un problème de méthode au sens étroit du mot, ni même d'un type de pédagogie, pour la simple et bonne raison que l'enseignement ne consiste jamais dans l'application stricte d'une méthode (Bru, 1991, 1993). Ce terme induit une cohérence que n'a pas forcément en permanence l'acte d'enseigner. Lorsque les enseignants adoptent une démarche générale, ils l'adaptent nécessairement (Bataille, 1988) du fait des processus de contextualisation (Bru, 1991) ou d'improvisation (Tochon, 1993). Les pratiques enseignantes sont ajustées, transformées et transformatrices en fonction des contraintes situationnelles rencontrées durant les différentes phases de l'enseignement proprement dit (phases préactives, actives et postactives).

Les mêmes pratiques d'enseignement, les mêmes manières d'être de l'enseignant ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves, dans toutes les disciplines, dans tous les contextes (Bru, 1999 ; Felouzis, 1997). Elles ne peuvent être réductibles à l'application d'une méthode ou à la réalisation d'un plan d'enseignement, l'acte d'enseignement étant contextualisé et contextualisant, puisqu'il s'exerce en contextes. Elles ont une variabilité potentielle (Bru, 1991) plus ou moins réduite selon les enseignants, les contextes (nous parlerons alors de variabilité intra et interpersonnelle), et c'est plutôt en termes de processus organisateurs qu'il importe de penser ces pratiques ⁵.

Il est admis aujourd'hui que les difficultés d'apprentissage ne peuvent s'expliquer seulement par des causes liées directement à

5. Voir le premier chapitre de Jean-François Marcel.

l'élève ou au milieu familial. Plus récemment, certains travaux ont mis en évidence l'importance de l'environnement scolaire lui-même dépassant la quête de la « bonne méthode » appliquée par le « bon enseignant ». On sait toutefois, depuis une vingtaine d'années, et c'est plutôt rassurant, qu'il existe un effet-classe et un effet-maître (Mingat, 1983, 1984 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988, Mingat et Richard, 1990 ; Bressoux, 1994, 2000 ; Felouzis, 1997...). La classe explique généralement 10 à 20 % de la variance des performances des élèves selon les études menées (effet-classe) ; ce taux est de 15 % environ pour l'enseignant (effet-maître). On remarque que dans certaines classes, les écarts des performances scolaires entre élèves se creusent tandis que, dans d'autres, ils se réduisent. On note une corrélation entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces tendent également à être les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Les élèves en difficulté y seraient le plus pris en charge.

Cet ouvrage a pour objet un début de tentative de description, de compréhension et d'explication de l'effet-maître. Que font les enseignants dans leur(s) classe(s), dans leur école, dans leur établissement, confrontés à des élèves en difficulté, sachant que leurs pratiques ne sont pas uniquement déterminées par leur personnalité ou leurs représentations, qu'elles ne peuvent se résumer à l'application d'une méthode ? Quelles sont les variables à étudier pour caractériser ces pratiques ?

L'intérêt des contributions présentées ici réside dans le fait que peu de travaux décrivent ce que sont les pratiques d'enseignement effectives en s'éloignant de toute orientation prescriptive. Notre objectif est donc bien de les caractériser afin de mieux les comprendre lorsqu'elles sont confrontées aux difficultés d'apprentissage. La tâche est complexe du fait de la difficulté d'accès aux pratiques effectives d'enseignement, également parce que le travail enseignant est composite (Tardif et Lessard, 1999) et qu'il confine parfois au bricolage (Perrenoud, 1984). Ainsi la description du travail enseignant, notamment lorsqu'il est confronté à la difficulté scolaire, ne peut faire l'économie de cette réalité complexe, c'est-à-dire de la présence simultanée d'aspects codifiés et flous, formels et informels, avec les tensions que cela provoque chez les différents acteurs et notamment les enseignants eux-mêmes. Cette dimension

composite découle des conditions et des contraintes quotidiennes qui marquent, sur divers plans, le travail des enseignants aussi bien à l'école que dans la classe. Notre ouvrage s'inscrit dans cette complexité et fait état de travaux de recherche actuellement menés sur le double thème de la difficulté d'apprentissage et des pratiques d'enseignement proprement dites. Nous verrons que certaines pratiques ont pu être repérées sans que l'on puisse évaluer encore de manière précise leur efficacité.

Le terme de « difficultés » n'est pas anodin, nous l'avons choisi afin de l'opposer à celui « d'échec » (scolaire) pourtant plus fréquemment employé.

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE OU ÉCHEC SCOLAIRE ?

Le titre de notre ouvrage comporte les mots « difficultés d'apprentissage ». Cette notion revêt une dimension beaucoup moins définitive, conclusive, sanctionnante et clôturante que celle « d'échec scolaire » qui stigmatise l'élève et l'enferme dans un « état » définitif. Elle correspond plus au postulat d'éducabilité cognitive, base de toute action éducative. Elle considère le phénomène comme passager et l'élève comme éduicable au sens large. On peut alors concevoir à son intention des actions d'enseignement quel que soit le niveau de ses difficultés. Ainsi nous nous situons dans une perspective plus d'évaluation que de contrôle, si l'on se réfère à la distinction réalisée initialement par Jacques Ardoine et Guy Berger (1989).

Ce concept est polymorphe. Les réussites ou les difficultés scolaires sont des notions relatives et dépendent de nombreux critères. On remarquera ici le pluriel attribué au terme « difficultés » en opposition au singulier qui caractérise « l'échec ».

Comme l'indique le titre, les contributions présentées ici ne se centrent pas uniquement sur les difficultés d'apprentissage qui sont de l'ordre de l'apprenant. Elles s'intéressent également au processus d'enseignement.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Comment caractériser les pratiques professionnelles des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des élèves qui ont du mal à comprendre ? Comme le précise Marc Bru (2003), les pratiques du même enseignant sont sujettes à des variations que le chercheur attentif aux processus d'enseignement-apprentissage ne peut ignorer. De nombreuses études (Bayer, 1979, cité par Crahay, 1989 ; Bru, 1991, 2002) montrent qu'il existe effectivement une variété « inter-maîtres » et que les variations « intra-maîtres » sont tout aussi importantes. C'est la raison pour laquelle il est difficile de parler de « la » pratique d'un enseignant. Là encore, nous utiliserons donc préférentiellement le pluriel. Toutefois, ces mêmes recherches révèlent l'existence de certaines formes de stabilité dans ce que font les enseignants dans leur classe ou leur établissement. Notre objet est bien de repérer les organisateurs de ces pratiques (Bru, 2002) à travers l'observation de régularités et la mise en évidence d'invariants sous-jacents, notamment lorsqu'elles font face aux difficultés d'apprentissage. Il n'y a pas de contradictions entre l'étude des variations « intra-maîtres » et la recherche d'invariants dans les pratiques d'enseignement. Certains travaux confortent l'hypothèse qu'il existe des invariances de variations, des processus de variation qui peuvent avoir une régularité (Maurice et Allègre, 2002, par exemple).

Que sont les pratiques ? Un premier élément de réponse est contenu dans la définition donnée par Marc Bru (2003) : « Les pratiques renvoient à ce qui est en train d'être accompli (transformation, intervention, attention portée à...) dans la situation et dans le contexte où elles se réalisent. Les pratiques s'exercent à travers leurs aspects comportementaux mais aussi à travers les processus personnels, intersubjectifs, institutionnels, idéologiques, dont elles relèvent de façon active. » Les pratiques peuvent donc être comprises comme des productions en y intégrant d'autres dimensions, de l'ordre des connaissances et des affects par exemple. Ainsi différentes notions (activité, action, travail, tâche, conception...), se rapprochant des champs de la sociologie ou de l'ergonomie notamment, seront employées tout au long des contributions qui renvoient toutes à cette même notion décrite plus haut ⁶.

6. Par exemple, le chapitre écrit par René Amigues (p. 109 et suiv.) précise dans sa première partie les concepts d'« action », d'« activité », et de « tâche » notamment.

Qu'est-ce que l'enseignement ? Nous faisons la différence entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement. Les premières englobent les secondes (Bru et Talbot, 2001). Les pratiques décrites dans cet ouvrage sont celles des enseignants dans leur(s) classe(s) qui visent directement l'apprentissage de leurs élèves. On parlera donc plutôt de pratiques d'enseignement, même si parfois quelques contributions⁷ font allusion à des pratiques plus globales.

Qu'est-ce qu'enseigner ? C'est un processus qui se différencie bien sûr de celui d'apprentissage et qui ne peut se limiter à la simple transmission de connaissances (nous nous situons là dans une approche socioconstructiviste) ou à l'application d'une méthode (nous l'avons précisé). Enseigner, c'est bien, pour reprendre là encore les propos de Marc Bru (2001), « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre ».

LE PLAN DE L'OUVRAGE

L'objet de ce livre est spécifiquement l'étude des pratiques enseignantes confrontées aux difficultés dans les divers apprentissages à l'école. Les contributions présentées ici sont l'occasion de faire un état des lieux critique et analytique de ces démarches. Il s'agit de confronter les points de vue théoriques et méthodologiques adoptés dans les recherches en éducation, et de mettre en discussion les résultats de ces études. Les textes ont cette originalité de rendre compte des travaux de recherche portant essentiellement sur les pratiques professionnelles des enseignants, thème relativement peu travaillé de manière systématique. La notion de prise en charge des « difficultés d'apprentissage » est complexe. Elle recouvre, nous l'avons vu, une multitude de réalités, s'insère dans différents contextes et peut s'étudier à partir de points de vue différents. Nous en avons dégagé quatre principaux développés dans autant de parties constituant cet ouvrage.

La première regroupe des descriptions et des analyses de gestion de la difficulté d'apprentissage par les enseignants dans des contextes « ordinaires ». Il s'agit ici bien souvent de difficultés rencontrées fréquemment ou ponctuellement dans des environne-

7. Celle de Jean-François Marcel par exemple.

ments « classiques ». Les contributions font état de « micro-situations » étudiant des séquences de classes précises où la question des interactions maître-élève(s) est posée, ou bien développent des approches plus générales.

Dans un premier chapitre, Jean-François Marcel dépasse le cadre *stricto sensu* de la classe. Il montre que la prise en charge de la difficulté scolaire concerne les pratiques d'enseignement en classe certes, mais qu'elle peut être étudiée également à travers des pratiques plus larges, se développant au sein d'un même cycle d'apprentissage de l'école élémentaire par exemple. Les pratiques de prise en charge des difficultés d'apprentissage en classe seraient liées à des pratiques hors de la classe.

Les chapitres suivants se centrent plus particulièrement sur les situations rencontrées en classe.

Joël Clanet montre combien les actions et les interactions maître-élève au CE2 ne sont pas indépendantes du statut scolaire de l'élève. Michel Grandaty effectue une analyse précise de ces mêmes interactions, en se centrant spécifiquement sur les tâches langagières à l'école élémentaire, et montre comment elles participent à la construction des difficultés d'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement sont différenciées selon le statut scolaire des enfants mais elles renvoient également à des différences sexuées qui ne sont pas sans lien avec les difficultés d'apprentissage. Chantal Amade-Escot, grâce à une étude de cas menée au collège dans le cadre d'un enseignement en éducation physique et sportive (EPS), participe à la caractérisation de ces inégalités selon le sexe.

Enfin, Laurent Talbot, après avoir étudié les performances scolaires d'élèves de CE2 préalablement confrontés à des enseignants s'inspirant de deux méthodes d'éducabilité cognitive qui visent à réduire les difficultés d'apprentissage, étudie leurs pratiques d'enseignement effectives en classe, tout en essayant d'identifier leurs caractéristiques.

À la différence de cette première partie qui décrit des situations repérées à l'école primaire ou au collège en France, les contributions de la deuxième partie se caractérisent par le fait qu'elles font chacune état de situations « particulières » au regard du système « classique » de la métropole. Les quatre chapitres suivants décrivent des situations allant au-delà du cadre « ordinaire » tout en interrogeant l'ensemble du système scolaire. Frédéric Tupin, en se centrant