

Pierre Vianin

Pratiques pédagogiques

De l'échec scolaire à la réussite

Accompagner l'élève
en difficulté d'apprentissage



De l'échec scolaire à la réussite

Une collection d'ouvrages associant sources théoriques, en lien avec les recherches les plus récentes, et situations concrètes d'apprentissage à destination des enseignants, des formateurs d'enseignants, des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des enseignants débutants, des futurs enseignants.

Jean-Pierre ASTOLFI (éd.), Éliane DAROT, Yvette GINSBURGER-VOGEL, Jacques TOUSSAINT, *Mots clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographie.* 2^e édition

Alain BAUDRIT, *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*

Alain BAUDRIT, *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*

Alain BAUDRIT, Élisabeth DAMBIEL-BIREPINTE, *Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire ?*

Lucile BONCOMPAIN, *Réussir un projet d'établissement. Renforcer le leadership du chef d'établissement par la valorisation des pratiques de classe*

C.M. CHARLES, *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites.* 3^e édition

Chiara CURONICI, Françoise JOLIAT, Patricia McCULLOCH, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*

Chiara CURONICI, Patricia McCULLOCH, *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires.* 2^e édition

Joaquim DOLZ, Jean-Louis DUFAYS, Claudine GARCIA-DEBANC, Claude SIMARD, *Didactique du français langue première* 2^e édition revue et actualisée.

Eric FLAVIER, Sylvie MOUSSAY, *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*

Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture.* 3^e édition

Laurent LEDUC, *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*

Gérard MORIN, Daniel OLIVIER-LAMESLE, *Pratiques de classe et formation*

Gavin REID, *Enfants en difficulté d'apprentissage. Intégration et styles d'apprentissage*

Xavier ROEGIERS (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC. La Pédagogie de l'Intégration au quotidien de la classe*

Alain THIRY, *La pédagogie PNL. Lecture comparée à différentes approches en pédagogie et en sciences cognitives*

Alain THIRY, Yves LELLOUCHE, *Apprendre à apprendre avec la PNL. Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire.* 4^e édition

Pierre VIANIN, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*

Pierre VIANIN, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*

Pierre VIANIN, *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*

Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire.* 2^e édition

Philippe VIENNE, *Comprendre les violences à l'école.* 2^e édition

Laurence VIENNOT, *Enseigner la physique*

Laurence VIENNOT, *Raisonner en physique. La part du sens commun*

Pierre Vianin

Pratiques pédagogiques

De l'échec scolaire à la réussite

Accompagner l'élève
en difficulté d'apprentissage

Pour toute demande, commentaire, renseignements, Pierre Vianin peut être contacté à l'adresse e-mail suivante : pierrevianin@bluemail.ch

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2022
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : février 2022
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2022/13647/019

ISSN 0778-0451
ISBN 978-2-8073-4040-4

*À tous mes élèves,
pour l'excellente formation qu'ils m'ont donnée.*

Sommaire

Remerciements	9
Introduction	11
Propos liminaires - L'échec scolaire : définitions et enjeux	15

PREMIÈRE PARTIE

CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE : TROIS NIVEAUX D'INTERVENTION

CHAPITRE 1	
Les mesures institutionnelles	37
CHAPITRE 2	
Les mesures pédagogiques	65
CHAPITRE 3	
Les mesures d'aide individuelle	95

SECONDE PARTIE
CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE :
QUELQUES REPÈRES
POUR LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

CHAPITRE 4	
L'appui pédagogique : définition et fonctionnement.....	133
CHAPITRE 5	
La collaboration dans le travail de l'enseignant d'appui.....	145
CHAPITRE 6	
Évaluation de l'appui comme mesure de promotion de la réussite scolaire.....	173
Perspectives – De l'appui pédagogique intégré à l'appui pédagogique intégrant	201
Conclusion	207
Annexes.....	209
Bibliographie	231
Table des matières.....	241

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement mes collègues enseignants du Centre scolaire de Noës qui partagent tous le souci de la lutte contre l'échec scolaire et me permettent de travailler, comme enseignant spécialisé, dans d'excellentes conditions.

Un grand merci également à Évane, Maëlle et Ursula Vianin, Stéphane Moulin, Christine Favre et Philippe Theytaz, qui ont eu la gentillesse de lire et corriger le manuscrit.

Merci enfin – et surtout – à toutes mes femmes (!) : Ursula, Camille, Maëlle et Évane.

Introduction

La lutte contre l'échec scolaire est d'une extrême complexité. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples. Dès lors, la tentation est grande de renoncer devant l'ampleur de la tâche et d'attendre une aide extérieure – de l'administration publique, de l'institution scolaire, du monde politique – pour combattre le phénomène.

Or la lutte contre l'échec scolaire ne se fera pas d'abord par des dispositifs lourds ou des décisions politiques. Elle doit au contraire se construire par les enseignants¹ ici et maintenant. Il y a urgence ! On ne peut pas espérer indéfiniment des solutions idéales ou des dispositifs exemplaires. La petite Sophie qui n'apprend pas à lire, le petit Julien qui ne sait pas résoudre des problèmes mathématiques ne peuvent pas attendre. C'est aujourd'hui qu'ils ont besoin de notre aide.

Les raisons premières de notre engagement pour les enfants en difficulté touchent à des questions éthiques et à des valeurs humanistes. L'école doit impérativement renoncer à exclure, à marginaliser les enfants les moins performants. Pour un élève, redoubler ou être orienté vers une structure spécialisée, c'est être placé en marge, ne plus trouver sa place dans son monde à lui, l'école. Comme le relève Siaud-Facchin (2008), « les apprentissages sont au centre de l'école, l'école est au centre de la vie de l'enfant : un échec scolaire retentit sur toutes les sphères de sa personnalité, sur toute sa vie affective, sur tout son développement » (p. 23).

Si tous les enseignants partagent le souci de la lutte contre l'échec scolaire, nombreux sont ceux qui se sentent souvent bien seuls et démunis dans ce combat. De plus, la gestion de la classe devient de plus en plus difficile : la population scolaire est toujours plus hétérogène, les parents sont devenus critiques et exigeants, les chercheurs questionnent le fonctionnement de l'institution scolaire,

1 Le masculin utilisé dans cet ouvrage est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés d'hommes et de (très nombreuses !) femmes.

les pédagogues encouragent la différenciation sans proposer nécessairement aux enseignants les moyens adéquats pour la réaliser, etc. Cet ouvrage tente d'apporter des solutions à ces différentes problématiques et des pistes pour lutter contre l'échec scolaire. Il vise un double objectif :

Il s'agit, dans la **première partie de l'ouvrage**, de clarifier les enjeux de la lutte contre l'échec scolaire, comprendre pourquoi certains élèves sont en difficulté et proposer une démarche et des moyens efficaces pour les aider. L'ouvrage s'adresse donc à tous les intervenants qui trouveront des réflexions leur permettant de clarifier leur rôle. Il peut donc intéresser les enseignants de classe régulière (professeurs des écoles, titulaires, maîtres de classe, etc.), mais également les professionnels de l'éducation (éducateurs, psychologues, thérapeutes, etc.), les parents – qui se trouvent régulièrement dans la situation d'« aidants » – voire les élèves. Nous aimerions partager avec eux certaines démarches et certaines pistes de travail, fruits d'une pratique de plus de vingt ans dans l'accompagnement des élèves en difficulté¹. Toutes les personnes confrontées aux difficultés scolaires trouveront donc dans cet ouvrage un guide d'intervention – présentant de nombreux exemples – leur permettant d'apporter une aide réelle à l'enfant ou à l'adolescent. C'est pourquoi nous parlons souvent dans cet ouvrage d'« intervenant » pour désigner l'aidant (enseignants, éducateurs, thérapeutes, psychopédagogues, psychologues scolaires, orthophonistes², psychomotriciens, parents, etc.) de manière à ce que toutes les personnes souhaitant aider les élèves en difficulté se sentent concernées par les propositions.

La **seconde partie de l'ouvrage** est plus spécifique. Elle s'adresse aux enseignants spécialisés qui interviennent directement dans l'école pour accompagner les élèves en difficulté (orthopédagogues, maîtres E, maîtres G, enseignants de soutien, enseignants d'appui, enseignants-ressources, etc.)³.

Si nous parlons d'« intervenant » dans la première partie du livre (pour les raisons évoquées plus haut), nous utilisons les termes d'« enseignant spécialisé » ou d'« enseignant d'appui » dans la seconde. C'est en effet une fonction particulière qui est attribuée ici à des enseignants en charge de l'appui aux élèves en difficulté. La seconde partie de l'ouvrage constitue donc un « mode d'emploi » destiné à l'enseignant spécialisé qui travaille dans les classes et dans l'école. Elle peut s'adresser également aux enseignants réguliers⁴ et aux parents qui comprendront mieux, en la lisant, le travail des enseignants d'appui et pourront ainsi collaborer plus activement avec eux.

1 Le « nous » utilisé dans ce livre est un pluriel de modestie et, par conséquent, engage uniquement son auteur.

2 Les orthophonistes – ou logopèdes – sont appelés « logopédistes » en Suisse.

3 En France, les « maîtres E » sont chargés des aides à dominante pédagogique, alors que les « maîtres G » s'occupent des aides à dominante rééducative.

4 En Suisse, l'enseignant de la classe régulière est souvent appelé « enseignant titulaire », « titulaire », « enseignant régulier » ou « enseignant ordinaire ». Nous utilisons donc ces termes comme des synonymes dans cet ouvrage.

Pour répondre à la solitude endémique des enseignants face aux multiples problématiques rencontrées, l'école s'est dotée, depuis quelques années, d'un atout important en développant des mesures d'appui pédagogique intégré. Ces mesures d'appui sont d'une importance déterminante dans la lutte contre l'échec scolaire. Jamais, dans l'histoire de l'école obligatoire, l'institution scolaire n'a disposé d'un moyen aussi souple, aussi efficace, aussi proche des enseignants et des élèves. C'est pourquoi la seconde partie de l'ouvrage sera consacrée au travail essentiel de l'enseignant d'appui¹.

1 Comme nous enseignons en Valais (Suisse), la présentation s'inspire du modèle que nous connaissons le mieux. Celui-ci constitue selon nous un dispositif fonctionnel et efficace de lutte contre l'échec scolaire. En effet, depuis plus de trente ans, le système scolaire valaisan propose un accompagnement intégré des élèves en difficulté et en situation de handicap.

Propos liminaires L'échec scolaire : définitions et enjeux

1. DÉFINIR L'ÉCHEC SCOLAIRE

Si le concept d'échec scolaire est constamment utilisé par tous les partenaires de l'école, il est paradoxalement difficile à définir. « La notion d'échec est relative. Elle dépend de facteurs à la fois externes et personnels à chacun. Selon l'époque, la culture de référence, le milieu socioculturel, la notion d'échec aura des valeurs distinctes » (Siaud-Facchin, 2008, p. 32).

Ainsi, pour l'institution scolaire, c'est la promotion qui est vécue comme une réussite et le redoublement comme un échec. Quoi qu'il en soit, l'échec suit toujours une évaluation ; c'est donc la difficulté à suivre le programme et à atteindre ses objectifs qui met l'élève en échec. Cette incapacité à répondre aux attentes de l'école et aux exigences du programme devient alors l'expression de l'échec (Drouin, 2008).

Le rapport à la norme et l'écart constaté avec le groupe peuvent également signaler un échec : ce ne sont plus ici les objectifs qui font référence, mais le niveau de la classe qui devient la norme. Mieux vaut alors, si on est un élève « moyen », se trouver dans une classe de « faibles » ! La question du temps est également omniprésente à l'école : il s'agit de réussir, mais dans les temps. L'essentiel n'est pas d'apprendre – tous les élèves y arrivent – mais d'apprendre dans les temps. Par exemple, l'enfant est en échec s'il ne maîtrise pas le déchiffrement au mois de décembre de la 3^e année¹ ! Ainsi, pour certains auteurs, « un élève

1 Les degrés du primaire indiqués dans cet ouvrage correspondent à la classe d'âge en Suisse. Pour les autres pays, le lecteur peut consulter le tableau de correspondance des classes d'âge dans les systèmes scolaires francophones (annexe 13).

en difficulté est un jeune qui, à un âge donné, ne maîtrise pas les compétences annoncées dans les programmes» (Delvolvé, 2010, p. 40).

Mais si l'échec peut se définir par des critères plus ou moins objectifs (redoublement, résultat insuffisant suite à l'évaluation, retard dans les acquisitions, objectifs non atteints, etc.), il est souvent subjectif et dépend des appréciations des différents partenaires. Il peut être défini par le vécu d'un élève qui pense que, quoi qu'il fasse, il n'y arrivera pas. D'autres fois, ce sont les parents qui induisent un sentiment d'échec en ayant des attentes de réussite très (trop?) importantes. Par exemple, des parents peuvent trouver que leur enfant est en échec parce qu'il ne pourra pas poursuivre des études secondaires, alors que l'enseignant, dans la même situation, peut estimer que son élève réussit puisqu'il passe l'année ; et le même enfant peut penser, quant à lui, qu'il réussit parfaitement puisqu'il peut poursuivre sa scolarité avec ses copains de classe !

Une clarification qui peut être utile consiste à distinguer la difficulté scolaire de l'échec. Alors que la « difficulté » est passagère, l'« échec » peut compromettre la réussite scolaire et réduire les opportunités de formation. « La difficulté est normale et utile. Elle est inhérente à tout parcours : il n'existe pas de parcours sans obstacle. La difficulté fait partie de la formation, elle est indispensable » (Siaud-Facchin, 2008, p. 31). Si l'élève en difficulté peut compenser son retard par des exercices complémentaires, du temps supplémentaire ou un surcroît d'aide, l'aide à un élève en échec exigera une réflexion de fond sur ses ressources, ses difficultés et ses besoins. Alors que l'élève en difficulté profitera d'une forme de rattrapage scolaire ou d'« aide personnalisée » (Vigarié, 2014), l'élève en échec devra bénéficier d'un projet pédagogique répondant à ses besoins spécifiques.

Pour certains auteurs (Célestin-Westreich et Célestin, 2008), la notion d'échec scolaire est étroitement liée aux troubles qui l'accompagnent : « L'échec scolaire consiste implicitement aussi bien dans les difficultés à acquérir les matières scolaires, récentes ou non, que dans les troubles d'ordre comportemental, émotionnel ou relationnel susceptibles d'interférer significativement avec les processus d'apprentissage ou la trajectoire scolaire dans son ensemble » (p. 33). La distinction entre « retard d'apprentissage » ou « trouble d'apprentissage » est connexe à celle qui permet de différencier la difficulté de l'échec : alors que le retard désigne l'écart entre le niveau de l'élève et celui attendu à son âge, le trouble montre une réelle difficulté d'apprentissage (Loret, 2010). Si le retard peut se compenser par un rattrapage scolaire (« faire plus » ou « faire mieux »), le trouble engage une réflexion sur les causes de l'échec scolaire et justifie la mise en place d'un projet pédagogique (« faire autrement » ; cf. chapitre 3.3).

Quoi qu'il en soit, l'échec scolaire peut être défini comme un écart à la norme. « La difficulté apparaît majoritairement décrite dans les discours en termes d'écart à une norme scolaire, définie comme l'ensemble des compétences

attendues au regard du niveau de la classe fréquentée» (Brisset *et al.*, 2009, p. 75). Cet écart à la norme peut être un écart entre le niveau de l'élève et...

- les objectifs du programme ;
- le niveau de la classe ;
- les attentes (de l'enseignant, des parents ou de l'élève lui-même).

Comme une définition simple de l'échec est difficile à établir, il est évidemment risqué de proposer un pourcentage d'élèves en échec. La littérature avance néanmoins un taux d'environ 20 % (Bringuier, 2016 ; Jarraud, 2019 ; Pouhet, 2020). Ce dernier se réfère notamment au nombre de redoublements et correspond à celui avancé par Fuchs dans son « modèle de réponse à l'intervention » (RAI) (in Tremblay, 2012, 64-66). Nous y reviendrons notamment dans la section consacrée au redoublement (chapitre 1.1).

Quelle que soit la définition théorique que l'on peut donner de l'échec scolaire, la souffrance des enfants et des parents est souvent sous-estimée par les enseignants. Or « l'échec scolaire est la première cause d'angoisse des enfants vis-à-vis de l'école. Un peu plus pour les filles : 69 %, que pour les garçons : 59 % » (Siaud-Facchin, 2008, p. 35).

Dans notre travail d'enseignant d'appui, lorsque nous demandons à nos élèves, au début de l'année scolaire, ce qui les motive ou ce qui est important pour eux, ils nous parlent systématiquement de réussite et d'échec, et très rarement d'apprentissage ! « Je veux faire des bonnes notes, je souhaite passer l'année, je ne veux surtout pas redoubler, etc. ».

En tant qu'enseignant, nous souhaiterions plutôt que nos élèves nous parlent de leur motivation à apprendre, de leur rapport jouissif au savoir et de leur impatience à développer de nouvelles compétences, etc. Que sont donc les émotions épistémiques devenues !

Finalement, on peut se demander si parler d'échec « scolaire », ce n'est pas d'abord parler de l'échec *de* l'école, avant de parler de l'échec *à* l'école. L'adjectif « scolaire » désignant l'école, c'est bien cette première acception qui peut – ou doit – être retenue pour comprendre l'échec (Delvolvé, 2010). Si les élèves quittent la scolarité en étant dégoûtés de l'apprentissage, c'est que l'école a failli ! Si les élèves ont d'abord le souci de passer l'année avant celui d'apprendre, c'est que sa mission a échoué ! Par conséquent, la lutte contre l'échec scolaire doit impliquer non seulement l'élève, mais également l'école comme institution et l'enseignant comme acteur central du processus d'enseignement. En fait, si le fonctionnement même de l'école n'évolue pas, l'institution produira encore et toujours de l'échec scolaire. Dans un tel contexte, si l'aide individuelle à l'enfant en difficulté est absolument nécessaire, on se rend rapidement compte qu'elle est néanmoins insuffisante. C'est pourquoi nous distinguons dans cet ouvrage les mesures individuelles des mesures pédagogiques et institutionnelles (cf. chapitres 1 à 3).

Et si l'échec scolaire n'était finalement pas un problème pour tout le monde... Que vaudrait en effet le diplôme de quelques-uns s'il ne prenait pas de la valeur

«grâce» à l'échec de tous les autres?! L'école est parfois schizophrénique : au discours politiquement correct de «l'école de la réussite» s'oppose une exigence de sélection¹. L'enseignant est ainsi du côté des apprentissages, durant le temps de l'enseignement, et de celui de la sanction, lors des évaluations sommatives et certificatives. Comme le relève Meirieu (2013), «longtemps, l'échec scolaire n'a pas été un problème. C'était, en réalité, une solution à la question de la sélection. [...] Si le discours s'est adouci, les pratiques n'ont guère changé en profondeur» (5-6). On peut donc se demander si l'école pourrait se passer de l'échec, tant ce dernier semble consubstantiel à son fonctionnement – et notamment à son dispositif d'évaluation. Si le constat est pesant, nous verrons dans cet ouvrage que des solutions existent.

2. LES CAUSES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Si la définition de l'échec scolaire est difficile, la recherche de ses causes est encore plus complexe. Celles-ci sont multiples et les explications permettant de comprendre ce qui bloque certains élèves sont évidemment très nombreuses. Nous nous risquons dans cette section à en établir une typologie. Nous distinguons huit causes principales – qui se croisent souvent lorsque l'on tente de comprendre les difficultés d'un élève en particulier.

2.1 *Les aptitudes intellectuelles*

Pour certains, les aptitudes intellectuelles de l'élève seraient en cause et permettraient d'expliquer l'échec scolaire : l'élève échouerait parce qu'il n'est pas intelligent! L'utilisation des tests de QI a renforcé cette conception en réduisant l'intelligence au résultat d'un calcul mathématique et à un nombre global. Cette thèse nous semble orientée idéologiquement. Sans nier les différences individuelles, nous postulons une éducatibilité certaine de tous les enfants, le caractère héréditaire de l'intelligence n'ayant jamais été prouvé. «Ce postulat d'éducatibilité cognitive de tous est à la base des actions de lutte actuelles contre l'échec et le décrochage scolaire» (Chupin, 2013, p. 192).

Comme le relève Prot (2010), «l'expression, entendue lors d'un conseil de classe, "Gaëtan est limité", est particulièrement inacceptable. [...] Ma pratique me montre à quel point est artificiel un jugement définitif dans ce domaine : il ne prend pas en compte l'évolution possible de la personne» (p. 43). En effet, si Gaëtan n'exprime qu'une partie de son potentiel, dans le contexte actuel, il pourrait tout à fait montrer de bien meilleures ressources

1 Si l'objectif de l'évaluation était d'orienter l'élève vers des structures de formation post-obligatoires correspondant à son profil de compétences, la sélection serait remplacée par l'orientation. Par conséquent, l'échec ne serait plus la solution à la sélection et l'école serait focalisée prioritairement sur la formation et l'orientation.

dans une autre discipline, avec un autre enseignant ou dans une autre situation d'apprentissage.

Le principe d'éducabilité est au cœur de l'accompagnement des élèves en difficulté. Il engage les adultes à croire inconditionnellement aux possibilités de progrès de l'enfant et, pour l'enfant lui-même, à savoir qu'il possède toutes les ressources nécessaires pour réussir à l'école. « Pour un élève, se reconnaître en devenir signifie avoir conscience de sa capacité à évoluer, à progresser. Se considérer comme une personne, jamais figée dans une situation ni enfermée dans un "arrêt sur image" » (Prot, 2010, p. 53). Une difficulté ou un échec ne condamnent jamais l'élève, mais l'engagent, avec l'aide des adultes, à en comprendre les raisons et à envisager les aides et remédiations nécessaires.

Si certains enfants présentent une déficience mentale avérée (sensorielle, motrice ou mentale), ce ne sont que 2 à 3 % de la population totale des enfants. Ce qui veut dire que 97 à 98 % des élèves devraient réussir à l'école ! Ces derniers ont réussi normalement à apprendre à marcher, à parler, à communiquer, à gérer leurs émotions, à adapter leur comportement, etc. Il n'y a donc aucune raison qu'ils n'apprennent pas à lire, à écrire et à calculer. Précisons ici qu'avant de décréter que l'élève présente une déficience mentale, il s'agit d'écarter toutes les autres raisons qui pourraient expliquer les difficultés d'apprentissage.

2.2 Les « dys »

Les diagnostics de « dys » (-lexie, -orthographe, -calculie, etc.) ont explosé depuis quelques années. Ils posent les mêmes difficultés que le quotient intellectuel : s'ils permettent un éclairage intéressant sur la problématique de l'élève, ils risquent bien de l'étiqueter comme un enfant présentant un trouble qui le met inexorablement en échec. Cette approche médicale engage souvent les intervenants à associer une remédiation spécifique, liée au trouble, alors que l'enfant présente des besoins – toujours singuliers – qui ne se résument pas au diagnostic.

Les troubles principaux que l'on rencontre à l'école sont :

- la *dyslexie* : elle est un trouble de l'apprentissage de la lecture qui perdure au-delà de la phase d'apprentissage elle-même ; elle consiste en une difficulté massive et persistante d'apprentissage de la lecture et/ou de l'orthographe, chez des enfants intelligents, ne souffrant d'aucun déficit autre ;
- la *dysorthographe* : très souvent liée à la dyslexie, elle se manifeste par une expression écrite difficile et une orthographe mal maîtrisée ;
- la *dysphasie* : elle s'inscrit dans les troubles de la communication et se manifeste par un développement du langage oral qui est difficile ; les élèves qui présentent une dysphasie ont souvent de la difficulté à communiquer leur pensée ;
- la *dyscalculie* : comme son nom l'indique, les élèves dyscalculiques ont des difficultés à effectuer des calculs ; leur compréhension des nombres

est entravée, ce qui perturbe également la résolution des problèmes mathématiques ;

- le *trouble déficitaire de l'attention* (TDA/H) : ce trouble se manifeste principalement par des difficultés attentionnelles, accompagnées parfois d'hyperactivité ; les trois symptômes principaux sont le trouble de l'attention, l'impulsivité et l'hyperactivité ;
- la *dyspraxie* : elle relève de troubles moteurs et inclut des difficultés de coordination ; ce sont donc les habiletés motrices qui sont touchées ; les enfants dyspraxiques sont souvent maladroits et/ou désorientés ;
- le *haut potentiel intellectuel* (HPI) : il peut paraître surprenant de considérer le haut potentiel comme un trouble. Or les élèves HPI peuvent se trouver, paradoxalement, en échec, l'école ne tenant pas suffisamment compte de leurs besoins ; le HPI peut se manifester par un décalage entre le développement cognitif, affectif et social.

En réalité, le préfixe «dys» désigne simplement des difficultés dans un domaine. Si cette approche médicale perdure, on peut s'attendre à parler prochainement de «dysgymnie» – pour les élèves qui présentent des difficultés en salle de sport – ou de «dysvocalie» – pour ceux qui ne chantent pas tout à fait juste... C'est pourquoi nous proposons de tenir compte, évidemment, du diagnostic posé, mais de l'inscrire dans une analyse globale des ressources, des difficultés et des besoins de l'élève. Il s'agit de tenter de comprendre pourquoi, pour cet enfant, les apprentissages sont difficiles. L'importance du diagnostic doit donc être relativisée dans le choix du dispositif de remédiation (cf. chapitre 3.2).

Le succès actuel des diagnostics «dys» interroge. Faut-il y voir une volonté (ou un désir ?) des parents de refuser d'attribuer les difficultés à l'enfant lui-même (par exemple, son manque de travail ou de motivation) ou à la famille (manque de soutien) ? Le diagnostic permet en effet d'orienter l'explication de l'échec scolaire vers des difficultés «réelles» sur lesquelles les parents n'ont pas de prise, donc pas de culpabilité à assumer (Morel, 2016). De plus, si le diagnostic est posé, les parents peuvent revendiquer des aménagements scolaires et bénéficier d'avantages pour leur enfant (par exemple des adaptations pédagogiques, plus de temps pour les examens, une promotion dans le degré supérieur, etc.). Ce peut être également l'enseignant qui souhaite l'identification d'un trouble et la pose d'un diagnostic pour ces mêmes raisons.

2.3 Les troubles affectifs et psychologiques

Les difficultés scolaires sont souvent associées à des troubles affectifs. Comme le relève Geddes (2012), «les expériences sociales et émotionnelles influencent le comportement à l'école et peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage» (p. 53). Les problèmes personnels, familiaux ou d'intégration dans le

groupe-classe, par exemple, peuvent perturber les apprentissages scolaires. La phobie scolaire, la dépression et les angoisses de l'enfant le rendent peu disponible pour les apprentissages scolaires. Les processus conatifs sont par conséquent perturbés et l'enfant peine à s'engager cognitivement dans les tâches proposées à l'école. On peut alors parler de « hors jeux » qui « peuvent être déclenchés et amplifiés par une situation déstabilisante, extérieure à l'école et envahissante » (Viville et Depecker, 2014, p. 89).

Les enseignants doivent également tenir compte d'un fait social relativement nouveau : actuellement, un enfant sur deux vit – ou a vécu – la séparation de ses parents. Les difficultés peuvent être passagères, mais parfois l'enfant doit vivre durant des années une situation conflictuelle, dans laquelle il est souvent pris en otage. Pour l'enseignant, tolérer une « parenthèse chagrin » permettrait à l'enfant de traverser ces orages affectifs tout en gardant le cap de la réussite scolaire (Chupin, 2013)¹. Pour grandir, les enfants ont besoin de sécurité. L'école peut être ce lieu de bien-être durant les périodes de turbulences familiales.

Autre problématique nouvelle – ou plutôt nouvellement identifiée : le harcèlement (ou bullying). Certains comportements tyranniques peuvent exister entre les élèves et rendre l'apprentissage scolaire difficile. Certains enfants, victimes de harcèlement, peuvent être d'abord préoccupés par la violence qui leur est faite plutôt que par la maîtrise de l'addition en colonnes ! On les comprend... Comment être disponible pour les apprentissages scolaires si l'on craint la sortie de la classe ou le trajet en bus ? Toutes les formes de violence physique, verbale ou psychologique peuvent gravement perturber les apprentissages. L'école doit donc veiller à assurer un climat de travail serein, dans lequel les apprentissages ne sont pas perturbés – en classe, dans la cour de récréation ou sur le chemin de l'école – par l'intimidation et le harcèlement.

L'élève peut également souffrir d'une « peur d'apprendre » qui le met en échec (Boimare, 2014). Certains enfants, fragilisés par un parcours de vie compliqué, tolèrent difficilement le temps de suspension nécessaire à l'apprentissage. Or la déstabilisation cognitive participe du processus d'apprentissage. Ces enfants, n'ayant pas suffisamment confiance en eux, acceptent mal de se laisser déstabiliser par un savoir qui peut entrer en conflit avec leurs représentations. Avant de s'engager dans les apprentissages, « ils ont besoin d'avoir la preuve que ce ne sera pas “dangereux” pour eux. Question d'image de soi, de confiance en soi et d'estime de soi » (Prot, 2010, p. 41).

Cette « auto-interdiction de réussite » peut s'expliquer par plusieurs raisons² :

- *la résignation apprise* : l'élève a trop souvent échoué et il ne croit plus en ses capacités de réussir ; il a appris à se résigner, à force d'échouer malgré les efforts ;

1 Ce qui ne devrait pas empêcher l'enfant de retrouver à l'école son statut d'« élève » et non plus d'« enfant du divorce » – statut qui le maintiendrait dans une situation compliquée et risquerait de le perturber dans ses apprentissages scolaires.

2 Lire à ce propos Prot (2010).

- *l'image de soi* : l'échec scolaire a contaminé l'image de soi de l'enfant ; ses difficultés en mathématiques ont modifié la perception qu'il a de lui-même et de son intelligence ;
- *l'estime de soi* : plus grave, l'enfant préfère parfois ne plus prendre de risque pour préserver son estime de lui-même ; il vaut mieux ne plus rien tenter, puisque tenter, c'est risquer d'échouer à nouveau ;
- *l'identité* : plus dramatique encore, certains élèves construisent leur identité autour de leur échec scolaire ; l'enfant devient « celui qui ne réussit pas », « celui qui n'a pas la bosse des maths » ou encore « celui qui est dyslexique ».

Ces quatre explications correspondent à des degrés qui augmentent avec les échecs répétés. Puisqu'apprendre, c'est prendre le risque de changer – en ayant l'audace de l'inconnu –, il s'agit pour les enseignants de créer les conditions permettant de renforcer l'image de soi tout en tolérant une période d'incertitude – où ce que l'on pensait savoir est questionné sans qu'une nouvelle connaissance ne soit encore stabilisée. « Apprendre étant, par nature, insécurisant, l'élève a besoin d'une sécurité interne et externe suffisante pour accéder à du nouveau pour lui. Certains enfants, qui vivent des situations familiales ou relationnelles déstabilisantes, ont du mal à accéder à de nouveaux savoirs et savoir-faire. Retenus par le besoin de structurer une sécurité, ils ne peuvent risquer l'inconnu » (Prot, 2010, p. 80). Il s'agit donc, pour la famille également, d'offrir à l'enfant un cadre sécurisant, puisqu'apprendre engage l'enfant à s'aventurer dans les terres inconnues du savoir.

2.4 Le milieu socioculturel

Comme les recherches l'ont suffisamment montré, l'échec scolaire touche massivement les élèves issus de familles dites « défavorisées socio-culturellement » (handicap socioculturel) : « La destinée scolaire est en lien étroit avec le niveau d'études des parents plus qu'avec tous les autres paramètres corrélés tels que la catégorie socioprofessionnelle ou les revenus » (Wahl et Madelin-Mitjavile, 2007, p. 244). Historiquement, l'école obligatoire est une école bourgeoise, défendant certaines valeurs et elle est, de ce fait, culturellement orientée. Un écart important peut ainsi exister entre les normes culturelles et idéologiques de certaines familles et les valeurs de l'école. Le contenu scolaire n'est donc pas neutre, mais orienté idéologiquement. L'habitus des classes sociales dominantes s'est imposé à l'école ; de ce fait, le rapport au savoir et à l'apprentissage de certains milieux socioculturels défavorise certains enfants. L'école, loin de lutter efficacement contre ce phénomène, amplifie souvent les inégalités (carrefours décisionnels, aspirations, pronostics de réussite, etc.).

Les enfants de milieu socioculturel défavorisé présentent deux difficultés principales lors de leur entrée à l'école :

- ils ne sont pas préparés à y apprendre parce qu'ils n'ont pas reçu les informations nécessaires à la compréhension des enjeux de l'école.

« Personne ne leur a expliqué les raisons de leur présence sur les bancs. Ils ne peuvent implicitement endosser l'uniforme de l'écolier pour la raison simple que ce statut d'élève ne fait aucun écho à aucune image. Dès lors, ils partent déjà avec un décalage, un retard » (Loret, 2010, p. 40);

- le rapport au langage est particulièrement en cause. Lors de l'entrée à l'école, certains élèves doivent se défaire du langage ordinaire et adopter le langage scolaire pour réussir : « Ils n'imaginent pas que c'est cet autre usage possible du langage, dans lequel les énoncés construisent un point de vue spécifique sur les objets du monde étudiés, que l'école attend qu'ils s'approprient » (Bonnéry, 2007, p. 120).

Alors que certains élèves sont « complices des évidences scolaires » (*ibid.*, p. 92), d'autres vivent un grand écart culturel avec la norme scolaire et les enjeux d'apprentissage. Pour Bonnéry (2007), ces élèves, pour réussir doivent devenir des « transfuges culturels ». Ils sont sommés de désertir leurs valeurs et de passer à l'ennemi ! Ils doivent abandonner leur famille et leurs conceptions pour se rallier à celles de l'école. Pour les élèves de classe populaire, « la confrontation à l'école est une confrontation socialement située, avec une distance culturelle (qui) entraîne donc une perception d'un écart culturel considérable, insurmontable » (Bonnéry, 2007, p. 149).

2.5 La famille

Pour certains, la famille est « coupable », soit parce qu'elle n'a pas donné à l'enfant un capital intellectuel suffisant (« mauvaise » hérédité), soit parce qu'elle ne lui a pas donné un capital culturel suffisant (« mauvaise » éducation). L'école a donc réussi l'exploit de transformer – par un exercice de prestidigitation sémantique – l'« échec scolaire » en « échec de l'enfant », voire en « échec familial ». Or il s'agit de ne plus faire porter le poids de l'échec à l'enfant et sa famille (Boutin et Martinez, 2008), mais d'envisager avec eux une collaboration permettant à l'enfant de surmonter ses difficultés.

Le rôle des parents est tout d'abord de donner un cadre qui permet à l'enfant de grandir et de s'épanouir en toute sécurité. Ils n'ont pas à jouer le rôle d'« enseignants domestiques », notamment celui de rattraper à la maison le retard pris par l'enfant à l'école. Il s'agit avant tout d'offrir une bonne hygiène de vie à l'enfant, ce qui lui permettra d'être disponible pour les apprentissages en classe. Mais poser un cadre, c'est également définir des règles de fonctionnement et poser des limites à sa volonté de toute-puissance. Comme le relève Prot (2010), « certains élèves ont entendu leur premier non au commissariat de police. Depuis l'enfance, ils ont testé les adultes sur leur capacité à poser des limites. N'en ayant pas rencontré assez tôt, ils sont allés se confronter à la loi, dans son institution » (p. 58).

En effet, l'échec scolaire est parfois la manifestation d'un cadre éducationnel un peu lâche, de conditions matérielles précaires ou encore d'une mauvaise

hygiène de vie. Depuis quelques années, de nombreuses études soulignent l'importance, pour bien apprendre, des dimensions physique, affective et émotionnelle¹. Une bonne hygiène de vie, d'une part, et de bonnes dispositions conatives (effort, volonté, motivation), d'autre part, jouent un rôle très important dans la réussite scolaire. En classe, l'élève ne doit pas être seulement présent et actif « mentalement », mais également « physiquement ». Comme le résume Chupin (2013), « quelques principes élémentaires d'hygiène et de bon sens, le respect des rythmes biologiques et du temps de sommeil, la vigilance, des témoignages d'affection, la vérification de la vue et de l'audition créent les conditions physiques et psychologiques favorables au développement intellectuel » (p. 61). Une bonne hygiène de vie est en effet nécessaire à un travail cognitif efficace.

Donner un cadre, c'est également créer des conditions favorables aux apprentissages. Trois domaines sont particulièrement importants : l'activité physique, le sommeil et une nourriture saine. En réalité, ces trois facteurs ne sont pas indépendants. D'une part, la qualité de l'alimentation est souvent liée au nombre d'heures passées devant les écrans. En effet, « les jeunes de 8 à 16 ans qui passent plus de quatre heures par jour devant la télé sont plus gros que ceux qui la regardent moins de deux heures » (Michelet, 2007, p. 53). D'autre part, l'activité physique favorise un bon approvisionnement en nutriments, dont la qualité est évidemment dépendante de la nutrition. Enfin, le temps consacré aux activités physiques est inversement proportionnel à celui passé devant les écrans et ce dernier préjore également la quantité et la qualité du sommeil.

Parfois, certains parents établissent des comparaisons – mortifères pour l'enfant – avec ses frères, ses sœurs, des copains de classe, etc. Le risque est d'enfermer ce dernier dans un statut auquel il se sentira obligé de correspondre (Faber et Mazlish, 2013). Certains enfants, pour protéger leur identité propre, font le choix de l'échec puisque ce dernier leur permet de se différencier de la fratrie. L'enfant a en effet besoin de « se reconnaître une identité propre, jamais comparable à celle de ses frères et sœurs, ni à celle de ses copains-copines et camarades de classe » (Prot, 2010, p. 50). Ainsi, la comparaison entre les frères et les sœurs dans une famille peut bloquer un enfant dans ses apprentissages.

Les études montrent que l'échec scolaire touche souvent les familles migrantes. La question est évidemment délicate à traiter puisque l'amalgame enfant étranger/élève en échec peut créer de la confusion, voire être exploité politiquement ! Le fait d'associer l'échec scolaire et l'origine étrangère est totalement abusif, tant le critère est dévoyé. C'est toujours le milieu socioculturel qui est concerné par un fort taux d'échecs et jamais l'origine étrangère. En effet, s'il est stimulé par sa famille et par l'école, l'enfant allophone apprend très vite, notamment lorsqu'il est jeune. Et à milieu socioculturel identique, l'enfant primo-arrivant apprend mieux que l'enfant indigène ! Il reste que, « pour des enfants de culture étrangère, l'école en français peut s'avérer une expérience

1 Nous avons effectué une présentation complète de ces facteurs de réussite dans notre dernier ouvrage (Vianin, 2020).

De l'échec scolaire à la réussite

La lutte contre l'échec scolaire est d'une extrême complexité. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples. Si tous les enseignants et tous les parents partagent le souci de la lutte contre l'échec scolaire, nombreux sont ceux qui se sentent souvent bien seuls et démunis dans ce combat.

Très concret et s'appuyant sur de nombreux exemples, ce livre est un guide d'intervention permettant d'apporter une aide réelle à l'élève. La première partie clarifie les enjeux de la lutte contre l'échec scolaire et propose une démarche et des moyens efficaces pour aider les élèves en difficulté. La deuxième partie, plus spécifique, constitue un « mode d'emploi » destiné aux intervenants de l'école.

Ce guide s'adresse aussi bien aux enseignants de classe régulière (professeurs des écoles, futurs enseignants...), qu'aux professionnels de l'éducation (orthopédagogues, éducateurs, psychologues...) et aux parents, qui se trouvent régulièrement dans la situation « d'aïdants ».

Dans la même collection :



Pierre Vianin est enseignant spécialisé et professeur à la Haute École Pédagogique du Valais (Suisse). Il consacre sa carrière professionnelle à l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire et à la formation – initiale et continue – des enseignant.es. Ses différents ouvrages abordent des problématiques qu'il a rencontrées dans son travail d'enseignant spécialisé et de formateur.

Pierre Vianin est notamment l'auteur de *La motivation scolaire*, *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?*, *La supervision pédagogique*, *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*

