



UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Éducation

Laboratoire CIVIIC

Année Universitaire 2011-2012

**Représentations d'enseignants des
écoles à priorité éducative au sujet
du soutien supplémentaire et
pratiques pédagogiques : continuité
ou rupture ?**

*En vue de l'obtention du
Master 2 de recherche à distance Francophone*

Sous la direction de

-Louise Bélair, professeur à l'Université du Québec à Trois- Rivières
-Anne Presseau, professeur à l'Université du Québec à Trois- Rivières

Rachid HAMROUNI

N° d'étudiant : 20913164

Résumé :

A travers notre recherche qualitative, nous voulons explorer les représentations d'un panel de 24 enseignants, exerçant dans des écoles rurales et urbaines, au sujet de soutien supplémentaire appliqué dans leurs écoles prioritaires et de montrer si ces représentations se reflètent dans leurs pratiques pédagogiques. Nous avons découvert une grande hétérogénéité au niveau de représentations déclarées et de pratiques pédagogiques observées. Nous avons constaté aussi que les pratiques refléchissent les représentations dans les deux tiers de cas étudiés. Les enseignants découragés et ceux qui sont indifférents adoptent dans leurs classes des pratiques qui ne diffèrent pas de leurs représentations. Pour ces derniers, la routine s'installe à travers l'application d'un enseignement collectif qui favorise la reprise renforcé des apprentissages. Ils continuent à travailler avec les méthodes traditionnelles qui sont généralement opposées aux initiatives et à la créativité. Les pratiques pédagogiques des combattifs formés ressemblent à leurs représentations. Ces derniers sont plus créatifs que les premiers. Ils favorisent la différenciation pédagogique, le soutien contrasté et quelquefois la guidance et le détour. Pour le reste, en l'occurrence les combattifs non formés, nous avons remarqué un décalage entre leurs représentations et leurs pratiques pédagogiques. Leurs pratiques sont beaucoup moins ambitieuses que leurs représentations déclarées. Les caractéristiques professionnelles, surtout la formation dans ses deux dimensions initiale et continue, pourraient expliquer en grande partie les résultats atteints.

Mots-clés :

Représentations, représentations professionnelles, soutien supplémentaire, pratiques pédagogiques, discrimination positive, difficulté d'apprentissage, rapport au savoir, tutorat, différenciation pédagogique, médiation pédagogique.

REMERCIEMENTS

Nous avons pu réaliser cette recherche grâce aux aides et aux suggestions de nos deux directrices de recherche Madame Louise Bélair et Madame Annie Presseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Qu'elles soient vivement remerciées. Nous ne pouvons pas aussi oublier de remercier ceux qui ont contribué d'une façon ou une autre à notre aide. Nous citons :

- toute l'équipe coordinatrice de MARDIF à l'Université de Rouen ;
- les inspecteurs et les assistants pédagogiques de la région de Sousse ;
- les dirigeants du commissariat régional de l'éducation de Sousse ;
- les 24 enseignants du panel et leurs directeurs d'écoles ;
- notre épouse, nos trois enfants et notre frère Tahar qui nous a rendu plusieurs services d'ordre logistique afin de terminer notre mémoire.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	8
I-PREMIERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	9
I-1- EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF TUNISIEN DANS LA DEUXIEME MOITIE DU XXe SIECLE	10
I-1-1 L'évolution quantitative	10
I-1-2 L'équité d'accès comme premier enjeu incontournable	10
I-1-2-1 L'égalité des chances comme principal universel	10
I-1-2-2 L'obligation et la gratuité scolaire en Tunisie	11
I-1-3 Des écoles plurielles à l'école unifiée	12
I-1-4 L'impasse de l'égalité de traitement	13
I-2- PROGRAMME DES ECOLES A PRIORITE EDUCATIVE : UNE SOLUTION ADAPTEE A CE MILIEU SPECIFIQUE	14
I-2-1 La mise en œuvre du programme	14
I-2-2 Le choix des écoles à priorité éducative	15
I-2-3 Une école pour tous, à chacun une chance de réussite	16
I-3- LE SOUTIEN SUPPLEMENTAIRE APPLIQUE DANS LES ECOLES PRIORITAIRES	17
I-3-1 Le soutien supplémentaire comme forme de discrimination positive	17
I-3-2 Le soutien supplémentaire : quelle efficacité ?	18
I-3-2-1 Persistance de l'élévation des indicateurs de l'échec scolaire	18
I-3-2-2 Après une décennie de la mise en œuvre de ce programme : Beaucoup d'écoles sont encore Là !	20

I-4 CONTEXTE SPECIFIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE	22
I-4-1 Au cœur de notre problématique : Les représentations des enseignants au sujet du soutien supplémentaire	22
I-4-2 L'originalité de la recherche	23
II-DEUXIEME PARTIE : APPORT THEORIQUE	24
II-1- PREMIERE SOUS-PARTIE : APPROCHE CONCEPTUELLE ET NOTIONNELLE	25
II- 1-1 Représentations	25
II-1-2 Représentations professionnelles	26
II-1-3 Le soutien supplémentaire	28
Définition	28
II-1-3-1 Le contexte de la réalisation du soutien supplémentaire	28
II-1-3-2 Les activités du soutien et les formes d'aide adoptées	30
II-1-3-3 Les jeux et le soutien supplémentaire	30
II-1-3-54 Le rôle des enseignants chargés du soutien supplémentaire leurs compétences professionnelles	31
II-1-4 Les pratiques pédagogiques	33
Définition	33
II-1-4-1 Les variables liées à l'enseignant	34
II-1-4-2 Les variables liées à l'activité d'enseignement	35
II-1-4-3 Les variables liées à l'élève	36
II-1-4-4 Les variables liées à l'environnement	36
II-1-5 La discrimination positive	38
II-1-6 La difficulté d'apprentissage	39
II-1-7 Le rapport au savoir	41
II-1-8 La différenciation pédagogique	41

II-1-9 Le tutorat	42
II-1-10 La médiation pédagogique	43
II-2- DEUXIEME SOUS- PARTIE : APPORT THEORIQUE	44
II- 2-1 SINGULARITE ET COMPLEXITE DU METIER D'ENSEIGNANT	44
II-2-1-1 La nécessité des contraintes et de la liberté	44
II-2-1-2 L'art d'enseigner	46
II-2-1-3 Dynamisme et contextualisation des pratiques pédagogiques	47
II-2-2 LA PEDAGOGIE DU SOUTIEN COMME SOLUTION A LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE	48
II-2-2-1 Le triomphe d'une notion récente	48
II-2-2-2 Le soutien au carrefour de deux approches pédagogiques	49
II-2-2-3 Le soutien, une réponse inachevée à la difficulté scolaire	50
II-2-2-4 Quel avenir pour la pédagogie de soutien ?	54
III- TROISIEME PARTIE : APPROCHE PRATIQUE	57
III-1- PREMIERE SOUS-PARTIE : CHOIX METHODOLOGIQUE	58
III-1-1 Population et échantillonnage	58
III-1-2 Collecte des données	58
III-1-2-1 Les entretiens	59
III-1-2-2 Les fiches descriptives	59
III-1-2-3 Les observations directes	60
III-1-3 Triangulation des données	63
III-1-4 Validité de signifiante	64
III-2- DEUXIEME SOUS-PARTIE: ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	65
III-2-1 Caractéristiques personnelles et professionnelles du panel	65

III-2-1-1 Identité personnelle et niveau d'enseignement	65
III-2-1-2 Caractéristiques professionnelles	68
III- 2-2 Les représentations du panel au sujet de soutien supplémentaire	73
III-2-2-1 Le public cible de soutien supplémentaire et les causes des difficultés d'apprentissage	73
III-2-2-2 Le soutien supplémentaire : définitions et formes d'aide	77
III-2-2-3 L'état d'esprit des interviewés au sujet de soutien supplémentaire	80
III-2-3 Les pratiques pédagogiques observées chez les enseignants de notre échantillon	84
III-2-3-1 L'évaluation, la planification et la préparation	84
III-2-3-2 L'animation des élèves pris en charge	87
III-2-3-3 Les pédagogies adoptées aux formes d'aide observées	89
III-2-3 discussion des résultats	92
CONCLUSION	96
BIBLIOGRAPHIE	98
ANNEXES	103

Introduction

Nous avons commencé à réfléchir au thème de la difficulté et aux traitements qui lui sont appropriés avant même de commencer la présente recherche et ce, dans le cadre de notre travail comme enseignant du primaire puis comme inspecteur des écoles primaires. Le soutien supplémentaire, qui est l'objet de notre recherche, a été mis en œuvre depuis le commencement du programme des écoles à priorité éducative en 2001. Après une décennie, nous avons remarqué qu'un grand nombre d'enseignants, de responsables et d'encadreurs pédagogiques ne sont pas satisfaits du fonctionnement de ce programme novateur. Les résultats sont peu améliorés ou la plupart du temps, ils traînent à leur place.

Les représentations des enseignants au sujet du soutien supplémentaire peuvent expliquer la situation actuelle de ce programme et les résultats qui en découlent. Nous avons divisé notre recherche en trois grandes parties à savoir le contexte de la recherche, la partie théorique et la partie pratique. Nous avons développé la première partie intitulée « contexte de la recherche » dans deux chapitres. Il s'agit d'étudier dans un premier chapitre, l'évolution du système éducatif tunisien dans la deuxième moitié du vingtième siècle et, dans un deuxième chapitre, la mise en place du programme des écoles à priorité éducative et par conséquent du soutien supplémentaire comme traitement spécial à la difficulté d'apprentissage. Nous avons divisé la deuxième partie, en l'occurrence la partie théorique, en deux sous-parties. Une première sous-partie a été consacrée à une approche conceptuelle et notionnelle, en rapport avec notre problématique. Une deuxième sous-partie, nous a permis de développer un apport théorique en rapport avec thème d'étude à savoir la pédagogie du soutien. Dans la première sous-partie de la partie pratique, nous avons traité l'approche méthodologique de notre recherche. Quant à la deuxième sous-partie, elle a été consacrée à l'analyse, à l'interprétation et à la discussion des résultats qui ont découlé de la présente recherche. La bibliographie et les annexes sont intégrées à leurs places à la fin de notre mémoire.

PREMIERE PARTIE :

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

I-1- EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF TUNISIEN DANS LA DEUXIEME MOITIE DU XXe SIECLE

I-1-1 L'évolution quantitative

Comme plusieurs autres pays, la Tunisie connaît, dans son histoire contemporaine et surtout après son indépendance en 1956, de grandes mutations dans les différents domaines : politique, social, économique et culturel. Le système éducatif tunisien ne fait pas l'exception. Le taux de scolarisation des enfants, âgés de six ans, est passé de 12% en 1956 à 99,1% en 2008. La scolarisation, pour cette frange d'âge, devient, aujourd'hui, quasi totale. Le recrutement progressif des enseignants, pour répondre aux nouveaux venus à l'école, ne cesse d'améliorer le taux d'encadrement. Ce dernier passe de 50 élèves par enseignant lors de la rentrée scolaire 1970/1971 à 17,4 élèves par enseignant lors de la rentrée 2007/2008. Le nombre d'établissements scolaires et leur propagation, dans les différentes régions, connaissent de grandes transformations. La multiplication du nombre des écoles primaires, qui touchait en premier lieu les milieux urbains, n'a pas exclu les régions rurales par la suite. Les gouvernements successifs ont adopté des politiques de développement qui ont pour but d'encourager les habitants des régions défavorisées à s'installer dans leurs régions en les dotant de certains équipements de base: écoles primaires, unités élémentaires de santé, routes secondaires, petits projets surtout dans le secteur agricole, etc. La promotion sociale et professionnelle était tributaire, surtout, d'un passage obligatoire par l'école pour obtenir le diplôme demandé.

I-1-2 L'équité d'accès comme premier enjeu incontournable du système éducatif tunisien

I-1-2-1 L'égalité des chances comme principe universel

Entre 1956 et 2011, la Tunisie a réalisé trois principales réformes éducatives dans les années 1958, 1991 et 2002. Toutes ces réformes ont insisté sur l'égalité des chances des enfants à l'instruction comme principe fondamental de la déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948. L'article 26 de cette déclaration a insisté sur le droit de chaque personne à un enseignement gratuit au moins dans l'enseignement de base. L'obligation scolaire et sa gratuité ont participé à la réussite du premier enjeu du système

éducatif tunisien de l'après indépendance. Le taux de scolarisation élevé, qui dépasse 99% à l'entrée de l'enseignement de base, est un indice significatif qui ne prête pas à équivoque.

I-1-2-2 L'obligation et la gratuité scolaire en Tunisie

La loi 112 du 4 novembre 1958, qui présente la première réforme éducative de la Tunisie contemporaine, a insisté sur la priorité pour le nouvel état de garantir la généralisation de l'enseignement afin de préparer les employés et les cadres dont il a besoin après la sortie progressif des colons. Pour atteindre cet objectif, cette réforme décide de l'obligation de l'enseignement de six à douze ans et sa gratuité à tous les degrés ; l'article 3, du premier titre, de la même loi cité précédemment stipule que « en vue d'assurer à tous les enfants des conditions et des chances égales devant l'instruction et l'éducation, l'enseignement sera dispensé gratuitement à tous les degrés. » Après presque un tiers de siècle de la première réforme éducative, une remise à niveau du système éducatif à travers une deuxième réforme s'avère impérative afin de garantir l'adaptation de l'institution scolaire aux différentes mutations politiques, sociales et économiques qu'ont connues le pays et surtout pour répondre à une mondialisation triomphante. La réforme du 29 juillet 1991 continue à insister sur la gratuité et l'obligation de l'enseignement dans ses premiers degrés, mais cette fois-ci, l'obligation touche une frange d'âge plus élargie, en l'occurrence les enfants de 6 à 16 ans c'est-à-dire les enfants des deux cycles de l'enseignement de base. Ce deuxième principe est énoncé par l'article 7 de la loi 91-65 du 29 juillet 1991 « L'enseignement de base est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans, pour tout élève à même de poursuivre régulièrement ses études selon la réglementation en vigueur. » Et puisque l'enfant de six ans ignore encore son droit à l'éducation et qu'il est sous-tutelle parentale, la loi décide une sanction à l'encontre des parents qui n'obéissent pas à ce principe ; l'article 32 annonce clairement que « le tuteur qui s'abstient d'inscrire son enfant à l'un des établissements de l'enseignement de base ou le retire avant l'âge de 16 ans alors qu'il est à même de contribuer normalement ses études, conformément à la réglementation en vigueur, s'expose à une amende allant de 10 à 100 dinars. Cette amende est de 200 dinars en cas de récidive. » La poursuite des mutations, qui ont pour objectif principal d'instaurer les principes universels de la démocratie et des droits de l'homme, a donné une légitimité à la dernière réforme éducative du 23 juillet 2002. Cette dernière a affirmé les acquis des réformes précédentes surtout l'obligation scolaire dans les deux cycles de l'enseignement de base et la gratuité de l'enseignement à tous les degrés.

I-1-3 Des écoles plurielles à l'école unifiée

Différemment à l'Europe qui a connu un passage du système de deux écoles, selon la division de la société en deux grandes catégories: les ouvriers et les bourgeois, à l'idéologie de l'école unifiée sous l'influence des principes de la révolution française et la déclaration universelle des droits de l'homme en 1948 ; le changement en Tunisie est caractérisé par un passage d'un enseignement dispersé sous la colonisation française à une école unifiée après l'indépendance du pays en 1956. L'article 7, du deuxième titre, de la réforme de 1958 précise que « l'enseignement primaire est le même pour tous. Il a pour but essentiel d'assurer à l'enfant l'acquisition des connaissances et des mécanismes de base (...). » Dans le même sens, l'article premier de la réforme 1958 ajoute que « l'éducation et l'instruction ont pour but essentiels : 1° de permettre à tous les enfants des deux sexes, sans distinction d'ordre racial, religieux ou social, le développement de leur personnalité et de leurs aptitudes naturelles(...). »

Avant l'indépendance, l'enseignement a été divisé en plusieurs catégories selon l'identité, le sexe et l'appartenance sociale des élèves. Nous trouvons les écoles françaises de garçons, de filles et mixtes, les écoles franco-arabes selon la même division précédente et El Katatib (des écoles religieuses pour faire apprendre le coran et l'arabe). En 1953, le nombre d'élèves tunisiens qui fréquentaient ces différentes écoles selon Hajjem (2003) était de 124071 tandis que le nombre d'élèves qui avaient six ans (l'âge de scolarisation) était de 850000 c'est-à-dire l'existence de plus de 700000 élèves tunisiens non scolarisés.

L'école unifiée a été ouverte aux tunisiens qui pouvaient poursuivre régulièrement leurs études afin de leur assurer les mêmes connaissances et valeurs. L'unification du système éducatif et le choix des mêmes programmes pour tous les élèves, sans prendre en compte leur diversité sociale, culturelle et économique, avait pour finalité de préparer le citoyen de demain qui devrait être fier de son identité et de sa civilisation arabo-musulmane. Le premier article du premier chapitre de la réforme de 1958 a développé cette finalité comme suit « offrir aux jeunes, depuis leur prime enfance, ce qu'ils doivent apprendre afin que chez eux, se consolide la conscience de l'identité nationale tunisienne, se développent le sens civique et le sentiment de l'appartenance à la civilisation nationale, maghrébine, arabe et islamique et s'affermisse l'ouverture à la modernité et à la civilisation humaine. » Sous l'influence de la philosophie égalitaire, qui est parue en Europe, et dans le but de renforcer l'unité de la nation, nous lisons dans le premier article du premier chapitre de la réforme de 1991 « élever les jeunes générations dans la fidélité à la Tunisie et la loyauté à son égard. » Nous lisons aussi dans l'article 2 de la même réforme « préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune

forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. » et cela est conforme à l'article 2 de la convention relative aux droits de l'enfant qui stipule que « L'état doit protéger l'enfant contre toutes formes de discrimination. » C'est dans ce but de lutter, surtout, contre toute forme de discrimination entre les jeunes tunisiens, à l'opposé de ce qui s'est passé lors de la période coloniale, que les réformes éducatives de la Tunisie indépendante, et surtout de 1958 et 1991, ont insisté sur la création de l'école unifiée. Charkaoui Mohamed (1986, p.95) a ajouté, à ce propos, « L'école unifiée essaye d'assurer des chances égales pour tous les élèves. Nous pouvons les résumer comme suit :

- garantir un enseignement gratuit et unique à un certain âge ;
- donner un savoir unique et unifiée ;
- offrir les mêmes ressources humaines, matérielles et pédagogiques à tous les élèves ;
- accepter toutes les catégories sociales dans chaque école ;
- assurer l'équité en termes d'intervention pédagogique auprès de tous les élèves. »

I-1-4 L'impasse de l'égalité de traitement

Si l'école unifiée a réussi à assurer l'égalité des chances en amont du parcours scolaire, pouvons nous dire que l'égalité du traitement a permis de garantir l'égalité des acquis (ou de résultats) en cours de route ou en aval de ce parcours ?

Plusieurs recherches (Perrenoud, 1982 ; Jamati, 1985 ; Crahay, 1996) ont montré qu'il y a une grande corrélation entre l'échec scolaire, qui a commencé à s'accroître dans les années soixante, la démocratisation de l'enseignement et l'égalité du traitement. L'échec scolaire a commencé à s'accroître, en Tunisie, à partir des années 1980, après d'assurer la gratuité et l'obligation scolaire. Nous commençons, depuis cette date, à parler d'un phénomène qui avait un impact très négatif sur la société tunisienne à travers la multiplication des taux d'abandon et de redoublement. Hajjem (2003, p.31) l'a montré en disant « Le choix d'une école unique, en Tunisie et dans plusieurs pays occidentaux, a accentué le phénomène d'échec scolaire ; ce qui nous incite à s'interroger sur la manière du fonctionnement des systèmes éducatifs, en général, et sur la validité du principe de l'égalité des chances. » Et à titre d'exemple, le taux de redoublement en huitième année de l'enseignement de base, qui n'a pas dépassé 11,3% lors de la décennie 1970/1980, s'est augmenté à 24,1% à la fin de la dernière décennie 1990/2000¹. L'efficacité, qui se mesure au niveau des résultats, ne peut que se trouver dans une relation d'opposition à l'égalité de traitement. Dans ce sens, nous pouvons

¹ Ministère de l'éducation-statistiques relatives au secteur d'enseignement- Tunis-2000

dire que donner la même chose à tous les élèves et maintenir un système éducatif qui favorise une évaluation certificative au détriment d'une évaluation formative, ne pouvait qu'accentuer l'échec des moins défavorisés. L'école unifiée, en Tunisie et ailleurs, s'est trouvée dans une impasse.

Si l'égalité du traitement a conduit à l'inefficacité durant la deuxième moitié du XXe siècle et la corrélation entre ces deux variables a été confirmée par la plupart des recherches (Perrenoud, 1982 ; Houssaye 1991 ; Crahay 1996), l'efficacité ne peut-elle se trouver du côté de l'équité de production (ou des résultats) ?

I-2-PROGRAMME DES ECOLES A PRIORITE EDUCATIVE : Une solution adaptée à ce milieu spécifique

L'égalité des chances et de traitement, qui a permis la massification scolaire et par conséquent la démocratisation de l'enseignement, a rencontré une impasse puisqu'il a accentué l'échec scolaire et reste loin de garantir une égalité des acquis (ou des résultats).

I-2-1 La mise en œuvre du programme des écoles à priorité éducative en Tunisie

La mise en place du programme des écoles à priorité éducative (PEPE), depuis la rentrée scolaire 2001/2002 et après une décennie de la deuxième réforme éducative de 1991, a été conçue pour combler ce manque mentionné plus haut à savoir l'inégalité des résultats. Les moins favorisés (ou les plus défavorisés) ont été les plus touchés par ce phénomène. La carte géographique des écoles à priorité éducative (EPE) en 2001 montrait que plus de 90% de ces écoles se trouvaient dans le milieu rural, c'est-à-dire le milieu le plus défavorisé en Tunisie. Avant 2001, le traitement des difficultés des élèves étaient exclusivement tributaire de l'initiative de certains enseignants exerçant dans des écoles ordinaires. La législation n'a donné aucune faveur aux élèves en difficulté. L'accentuation de l'échec scolaire, surtout lors de la dernière décennie du siècle précédent, a été un indice qui montrait que le système éducatif tunisien n'arrivait pas à assurer le maximum de chances de réussite pour cette vulnérabilité comme l'a approuvé, avec une certaine timidité, l'article 4 de la réforme du 29

juillet 1991. Ce dernier a stipulé que l'état « veille, autant que faire se peut, à assurer les conditions adéquates permettant aux handicapés et aux élèves accusant un retard scolaire de bénéficier de leur droit à l'éducation scolaire. » En ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage, ils attendent presque une décennie pour voir une solution importante à leur problème à travers la mise en place d'un nouveau programme en l'occurrence le programme des écoles à priorité éducative.

I-2-2 Le choix des écoles à priorité éducative

Pour délimiter la liste des écoles à priorité éducative, le ministère de l'éducation a utilisé 24 indicateurs liés au phénomène de l'échec scolaire. Ces derniers concernent surtout les taux d'abandon et de redoublement pour les années 1997/1998 et 1998/1999. Contrairement à d'autres pays, comme la France, le Royaume-Uni, la Belgique, qui ont adopté des indicateurs socio-économique pour identifier les zones d'éducation prioritaire (ZEP), la Tunisie a adopté des indicateurs principalement scolaires. Demeuse (2001, p.184) a montré que la sélection des 696 écoles à priorité éducative en Tunisie, a été réalisée sur la base « d'indicateurs purement scolaires, même si ceux-ci sont très largement corrélés avec le niveau socio-économique des populations. » Selon Zaiem, cité par Demeuse (2001, p. 185), les indicateurs ont été répartis comme suit :

« -les taux de redoublement par niveau scolaire pour les années 1998 et 1999 (soit 12 indicateurs) ;

-le taux d'abandon volontaire et le taux d'abandon réglementaire en 1998 ;

-le taux de passage en 7^{ème} année de l'enseignement de base c'est-à-dire au deuxième cycle de l'enseignement de base en 1998 et en 1999 ;

-la distribution des candidats à l'examen régional en 1998 et après la répartition des scores en 4 catégories :

. Le pourcentage des élèves qui ont eu moins de 06/20 comme moyenne à l'examen de passage en 7^{ème} année de base en 1998 ;

. Le pourcentage des élèves qui ont eu entre 06/20 et 10/20 dans le même examen ;

. Le pourcentage des élèves qui ont eu entre 10/20 et 12/20

. Le pourcentage des élèves qui ont eu plus de 12/20. »

Parmi les 696 écoles à priorité éducative, qui représentent 16% des écoles primaires du pays, 90,9% ont été situées en milieu rural. Demeuse (Ibid., p.182) a ajouté que « Contrairement à beaucoup d'autres programmes de ce type, menés dans des pays fortement

industrialisés (comme les Etats-Unis, la France, l'Angleterre ou la Belgique), ce sont principalement des écoles rurales qui sont identifiées comme prioritaires en Tunisie. » Et puisque la majorité des écoles choisies se trouvait dans des milieux défavorisés, et parfois très éloignés du milieu urbain, le ministère de l'éducation a favorisé d'autres types d'organisation spatiale concernant ces établissements pour améliorer l'efficacité de ce programme. Nous pouvons citer le réseau scolaire et le bassin pédagogique. Le ministère de l'éducation a défini ces deux concepts comme suit :

Le réseau scolaire : c'est une organisation spatiale dans le cadre du programme des écoles prioritaires qui permet d'assurer la relation entre les établissements scolaires du même type (par exemple : les écoles primaires prioritaires) pour améliorer les échanges et la complémentarité dans l'exploitation des ressources et réaliser certains objectifs communs.

Le bassin pédagogique : c'est une organisation spatiale dans le cadre du programme des écoles prioritaires qui vise la complémentarité entre les écoles primaires et l'école préparatoire qui accueille leurs élèves afin d'assurer des relations de partenariat et de suivi des résultats de leurs élèves

I-2-3 « Une école pour tous, à chacun une chance de réussite »

Ce titre est un slogan adopté par le programme des écoles à priorité éducative à partir de 2001. Il vise un traitement différencié pour des élèves inégaux afin de garantir l'égalité des chances de réussite. La première partie du slogan «une école pour tous » a été atteint à travers l'équité d'accès puisque chaque élève n'a pas eu seulement ce droit d'accès, mais il a été obligé (cette obligation ne cesse pas de l'être) de suivre un parcours scolaire de 10 ans environ : six ans dans le premier cycle de l'enseignement de base, trois ans dans le deuxième cycle et une année supplémentaire pour une chance ratée (redoublement, maladie, etc.). La deuxième partie du slogan, en l'occurrence « à chacun une chance de réussite », reste un travail de longue haleine. En « donnant plus à ceux qui ont moins.», l'école à priorité éducative, dans notre pays, a commencé à appliquer ce nouveau programme « appelé aussi programme de discrimination positive » depuis une décennie (2001/2011). Le nombre de recherches scientifiques, qui a étudié le mode de fonctionnement de ce programme innovateur, en Tunisie, a été très réduit. Toutes ces recherches ont montré que la réalisation de ce slogan dans les écoles (EPE), surtout dans sa deuxième partie, rencontre beaucoup d'obstacles y compris les difficultés liées à la pratique enseignante. Hajjem (2006, p.207) a dit, à ce propos, « Nous constatons à travers les observations, que nous avons réalisées dans les écoles à priorité éducative, que les pratiques des enseignants sont peu développées ; ce qui

nécessite une formation plus approfondie (...). » Le soutien supplémentaire a été créé pour surmonter ces obstacles surtout ceux d'ordre pédagogique.

I-3- Le soutien supplémentaire dans le contexte tunisien

I-3-1 Le soutien supplémentaire comme forme de discrimination positive

Le soutien pédagogique est la forme de discrimination positive la plus saillante, surtout, dans les pays qui se sont fixés des indicateurs scolaires pour identifier un programme des écoles prioritaires et non pas une ZEP. En plus du soutien intégré aux activités d'enseignement/apprentissage ordinaires, c'est-à-dire au sein de l'horaire ordinaire des élèves dans toutes les écoles, ce nouveau programme a adopté une forme de soutien pédagogique qui s'applique en dehors de la classe ordinaire. Il s'agit dans ce cas du soutien supplémentaire qui est destiné aux élèves en difficulté d'apprentissage. Nous lisons dans le chapitre 5 du plan exécutif de l'école de demain (2002-2007), qui concerne la mise en œuvre des principes d'égalité des chances et d'équité éducative, que le ministère a prévu «de fournir une dotation de 10 heures par semaine à chaque école à priorité éducative, qui seront consacrées à des séances de soutien, au profit des élèves en difficulté, ainsi qu'aux activités de remédiation et de suivi individualisé décidées au niveau du conseil pédagogique de l'établissement.»² Le ministère a insisté sur cette orientation, il a décidé de « consacrer un nombre des heures de soutien supplémentaire à raison de deux heures pour chaque classe. Seuls les élèves en difficulté d'apprentissage pourront bénéficier de ce type de soutien. »³

Parmi les objectifs du soutien supplémentaire mentionnés dans le guide de l'enseignant en matière du soutien supplémentaire⁴, nous pouvons citer :

- l'amélioration du rendement interne de l'école prioritaire ;
- le dépassement des difficultés détectées ;
- la réalisation d'un accompagnement efficace entre les différents partenaires éducatifs ;

² Ministère de l'éducation-Plan exécutif de l'école de demain (2002-2007)-Chapitre5-p.107

³ Le circulaire ministériel n°26654 du 11/06/2002

⁴ Ministère de l'éducation-Guide de l'enseignant dans le soutien supplémentaire-2004

- la mise en place des canaux de communication entre les personnels de l'école, les parents et les autres organisations qui peuvent avoir une relation de partenariat ;
- le développement de l'adhésion des apprenants en difficulté d'apprentissage dans les différentes activités éducatives ;
- le renforcement de l'autonomie des apprenants en leur offrant les moyens indispensables à la réussite scolaire ;
- etc.

Nous allons voir si les objectifs de cette politique de discrimination positive sont atteints. Si non, quelles sont les causes ?

I-3-2 le soutien supplémentaire dans les écoles à priorité éducative en Tunisie : quelle efficacité ?

L'efficacité suppose l'atteinte des objectifs visés. De Landsheere (1992, p.106) l'a défini comme suit « est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé. » Si nous partons de cette définition, pouvons-nous parler de l'efficacité du soutien supplémentaire dans le contexte tunisien ? Nous aussi savons que l'amélioration du rendement interne de l'école prioritaire ne peut se mesurer qu'à travers des indicateurs tels que les taux d'abandon et de redoublement des élèves et le dynamisme des écoles faisant parties de ce programme (actualisation de la liste des écoles à priorité éducative). Dans les deux parties suivantes, nous allons donc analyser ces indicateurs afin de répondre à la question du départ à savoir l'efficacité du soutien supplémentaire.

I-3-2-1 persistance de l'élévation des indicateurs de l'échec scolaire dans ces écoles prioritaires : les taux d'abandon et de redoublement

Partant d'un taux de redoublement de 26% et d'un taux d'abandon de 4,7% pour l'année scolaire 1999/2000⁵. Les nouvelles statistiques du ministère de l'éducation nationale ont montré que les taux de redoublement et d'abandon ont été successivement de 19% et de 3,8% pour l'année scolaire 2007/2008⁶. Si nous prenons en considération la plainte des enseignants face au passage automatique⁷ des élèves aux classes supérieures et qui s'est accentué au cours des dernières années, la situation pourrait être plus significative.

⁵ Source : Ministère de l'éducation nationale –étude sur les écoles à priorité éducative – Tunis 2005

⁶ Source : Ministère de l'éducation nationale –étude sur les écoles à priorité éducative – Tunis 2009

⁷ Réussir dans ce cas revient à une décision administrative et non pas pédagogique : les causes sont : l'âge de l'élève – la politique d'embellissement du système éducatif, etc.

L'utilisation des résultats des élèves des écoles prioritaires, selon les quatre niveaux de maîtrise (aucune maîtrise, maîtrise minimale insuffisante, maîtrise minimale, maîtrise maximale) et qui est plus adaptée à l'approche par compétences (APC) appliquée dans le système éducatif tunisien au niveau de l'école primaire, montre que la situation est plus difficile dans ces écoles. Le tableau suivant, intitulé « Résultats des élèves des écoles prioritaires en langue et en mathématiques en 2005/2006 et en 2010/2011 », montre que le taux des élèves, qui n'ont pas la maîtrise minimale, reste élevé par rapport aux élèves qui ne font pas partie de ce programme. Selon ce tableau, le pays est divisé en six grandes régions (Nord-Est/Nord-Ouest/Centre-Est/Centre-Ouest/Sud-Est/Sud-Ouest). Les résultats concernant les langues et les mathématiques, les deux matières de base qui devraient être enseignées lors des séances de soutien supplémentaire, lors des deux années scolaires à l'étude, en l'occurrence 2005/2006, l'année qui précède la première actualisation de la liste des écoles prioritaires en 2006 et 2010/2011, l'année qui devrait précéder la deuxième actualisation qui n'a pas eu lieu à cause des événements qui ont caractérisés notre pays à partir du mois de décembre 2010⁸, montrent que les taux des élèves qui n'ont pas la maîtrise minimale sont encore élevés par rapport aux écoles ordinaires c'est-à-dire les écoles qui ne font pas parties du programme(PEPE). L'amélioration significative des résultats n'est pas assurée dans la majorité de cas; elle est faible, dans le reste de cas, ce qui témoigne de l'ampleur des obstacles rencontrés par ce programme.

⁸ Il s'agit des événements de la révolution et le changement du régime politique en Tunisie.

Tableau 1 : Résultats des élèves des écoles prioritaires en langue et en mathématiques en 2005/2006 et en 2010/2011 :

		Taux d élèves qui n'ont pas la maîtrise minimale en 2005/2006		Taux d élèves qui n'ont pas la maîtrise minimale en 2010/2011	
		Langue	Maths	Langue	Maths
Régions	Catégorie de l'école	Langue	Maths	Langue	Maths
Nord-Est	Ecoles prioritaires	32%	35%	29%	30%
	Ecoles ordinaires	19%	23%	16%	20%
Nord-Ouest	Ecoles prioritaires	36%	43%	37%	41%
	Ecoles ordinaires	24%	23%	21%	22%
Centre-Est	Ecoles prioritaires	23%	27%	20%	26%
	Ecoles ordinaires	13%	15%	12%	13%
Centre-Ouest	Ecoles prioritaires	23%	40%	33%	42%
	Ecoles ordinaires	25%	24%	26%	20%
Sud-Est	Ecoles prioritaires	27%	26%	25%	24%
	Ecoles ordinaires	15%	17%	14%	11%
Sud-Ouest	Ecoles prioritaires	31%	33%	34%	32%
	Ecoles ordinaires	19%	18%	16%	18%

-source : centre de recherche des innovations pédagogiques en éducation (CNIPRE)- Tunis 2011

L'élévation des indicateurs de l'échec scolaire montre que la majorité des écoles prioritaires, surtout celles qui se trouvent dans les régions rurales de l'ouest du pays (Nord-Ouest /Centre-Ouest/ Sud- Ouest), sont encore loin d'atteindre les objectifs du programme (PEPE).

I- 3-2-2 Après une décennie de la mise en œuvre du programme (PEPE): Beaucoup d'écoles prioritaires sont encore là !

Vu l'élévation des indicateurs de l'échec scolaire, la seule actualisation de la liste des écoles prioritaires, réalisée en 2006 par le Ministère de l'éducation nationale, a montré que beaucoup d'écoles n'ont pas quitté cette liste. Une recherche –action, menée par le centre

national des innovations pédagogiques en éducation en 2007⁹, a étudié la situation des écoles prioritaires (EPE) faisant parties des six grandes régions du pays citées précédemment et ce, à raison d'un gouvernorat par région. Cette recherche a montré que ce programme connaissait une grande rigidité au niveau de l'actualisation des écoles prioritaires. Le tableau suivant, intitulé « actualisation de la liste des écoles prioritaires en 2006 dans les six gouvernorats choisis », montre que cette rigidité varie d'un gouvernant à l'autre. Elle est passée de 32% à Nabeul à 63% à Jendouba avec une moyenne de 46,67% c'est –à-dire un peu moins de la moitié des écoles prioritaires dans ces gouvernorats n'ont pas quitté ce programme depuis 2001. Ce deuxième indicateur témoigne une fois de plus de l'efficacité réduite de ce programme en général et du soutien supplémentaire en particulier. Les objectifs ciblés ne sont pas atteints.

Tableau 2: Actualisation de la liste des écoles (EPE) en 2006 dans les six gouvernorats choisis :

	Gouvernorat	Région	Taux des écoles (EPE) qui n'ont pas quitté le programme (PEPE) en 2006
1	Nabeul	Nord-Est	32%
2	Sousse	Centre-Est	42%
3	Médenine	Sud-Est	39%
4	Gafsa	Sud-Ouest	48%
5	Kasserine	Centre-Ouest	56%
6	Jendouba	Nord-Ouest	63%

- Source : CNIRRE-Tunis 2007

Le soutien supplémentaire, comme moyen pédagogique de la discrimination positive, est dans une situation critique. Les représentations des enseignants dans ces écoles au sujet du soutien supplémentaire ont, sans doute, un impact sur l'efficacité de cette politique de discrimination positive dans le secteur éducatif en Tunisie.

⁹ -CNIPRE-programme (PEPE) entre souplesse et rigidité- Tunis 2007

I- 4- Contexte spécifique de la recherche et problématique

I-4-1 Au cœur de notre problématique, les représentations des enseignants au sujet du soutien supplémentaire

Dans les parties précédentes, nous avons développé l'idée que l'efficacité du programme des écoles à priorité éducative (PEPE) diffère d'une région à une autre et d'une école à une autre, voire d'une classe à une autre. Si nous savons aussi que toutes les classes faisant parties des écoles prioritaires sont dotées du même nombre d'heures du soutien supplémentaire et que ces séances sont réalisées par des enseignants hétérogènes dans leurs histoires personnelles, leurs expériences professionnelles, leur formation académique et continue, etc, pouvons nous s'orienter vers les représentations des enseignants face au soutien supplémentaire pour apporter quelques éléments de réponses ?

La première réponse ne peut qu'être positive car nous ne pouvons pas comprendre la situation actuelle des écoles prioritaires sans passer par une analyse approfondie des représentations des enseignants exerçant dans des établissements. Selon Hajjem (2003) et Fazi (2006), les performances de ces élèves en difficulté d'apprentissage, qui diffèrent d'une classe à une autre et d'une année scolaire à une autre, sont étroitement liées, entre autre, à la pratique enseignante. Et puisque les pratiques enseignantes se construisent sur la base des représentations des enseignants comme l'a montré Tochon (2000) et Hajjem (Id.), nous pouvons affirmer que les représentations des enseignants du soutien supplémentaire ont un impact sur leurs pratiques pédagogiques et par conséquent sur l'efficacité du programme à l'étude (PEPE). Une étude qui vise le rehaussement de l'efficacité de ce programme à travers l'amélioration des pratiques enseignantes, ne peut pas négliger l'exploration et l'analyse des représentations des enseignants exerçant dans les écoles prioritaires.

Selon Houle (2001, p.3) « la capacité des enseignants à utiliser diverses pratiques pédagogiques dépend de leurs croyances ». Et puisque les représentations recouvrent selon Blin (1997) un ensemble d'éléments y compris les croyances, nous pouvons généraliser cette idée en affirmant que les pratiques pédagogiques des enseignants dépendent, entre autres, de leurs représentations. Tobin (1994) et Houle (Id.) ont montré que les enseignants changent le programme (et/ou) la méthode d'enseignement pour qu'ils

correspondent à leurs représentations. Et puisque nous sommes dans une recherche qualitative, notre recherche va explorer **en quoi les représentations d'enseignants des écoles à priorité éducative au sujet du soutien supplémentaire se reflètent-elles sur leurs pratiques pédagogiques ?** Les questions qui peuvent découler de cette problématique sont les suivantes :

- ✓ Quelles sont les représentations d'enseignants des écoles prioritaires, rurales et urbaines, à l'égard du soutien supplémentaire ?
- ✓ Quelles sont les pratiques pédagogiques observées chez notre panel ?
- ✓ Les représentations de ces enseignants se reflètent-elles dans leurs pratiques pédagogiques observées ? Si oui, quelles en sont les caractéristiques ?

I-4-2 L'originalité de notre recherche

En général, les recherches qui veulent étudier un programme à travers son mode de fonctionnement et la manière d'utilisation des moyens disponibles sont peu sollicitées, surtout dans les pays peu développés. La volonté d'embellir la situation, dans ces différentes dimensions, est l'une des principales causes¹⁰. La Tunisie, surtout avant ses grandes mutations du 14/01/2011, n'a pas fait l'exception. Dans le cadre du thème de notre recherche, il y a eu un grand manque au niveau des recherches scientifiques. Ce manque a touché tous les thèmes faisant partie des sciences de l'éducation et cela a été explicable (et restera encore), en partie, par l'absence d'une faculté ou d'un institut supérieur qui enseigne cette spécialité en Tunisie. Les quelques recherches, qui ont été réalisées dans le cadre des écoles prioritaires, n'ont jamais traité le sujet du soutien supplémentaire dans notre pays. Elles ont été limitées à étudier ce qui se passait dans les classes ordinaires. L'originalité de cette recherche vient de sa problématique qui n'est pas traité dans le contexte tunisien.

¹⁰ Parmi les indices, nous pouvons citer l'absence, totale ou partielle, de certaines statistiques et le manque au niveau des études relatives au mode de fonctionnement de certains systèmes.

DEUXIEME PARTIE

APPROCHE THEORIQUE

II-1 PREMIERE SOUS-PARTIE :

APPROCHE CONCEPTUELLE ET NOTIONNELLE

Dans cette partie, nous allons développer certains concepts et notions en rapport avec notre thème de recherche afin de permettre une meilleure compréhension de notre recherche. Représentations, représentations professionnelles, soutien supplémentaire, pratiques pédagogiques sont les mots clés de notre recherche. Discrimination positive (la question cadre du soutien supplémentaire), difficulté d'apprentissage (une notion importante car nous ne pouvons pas parler de soutien en dehors de cette notion) et rapport au savoir (Le rapport au savoir est l'un des concepts principaux qui a essayé dans les deux dernières décennies d'expliquer l'échec scolaire et la difficulté d'apprentissage) sont des mots que nous ne pouvons pas négliger. Tutorat, différenciation pédagogique et médiation pédagogique sont étroitement liés aux pratiques pédagogiques surtout les pratiques destinées aux élèves en difficulté d'apprentissage.

II-1-1 Représentations

Nous pouvons signaler dès le début qu'il existe différents types de représentations : mentales, cognitives, sociales et professionnelles. Nous allons développer les représentations professionnelles dans une partie séparée car il s'agit d'une notion étroitement liée à notre problématique.

Les représentations sont, selon Garnier et Sauvé, cité par Marjorie Gremaud et Céline Jost (2010, p.20) « un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. Nous y trouvons des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. Ce sont un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. »

En psychologie et selon Postic et de Ketele, cité dans Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (2010, p.395), les représentations cognitives sont « un schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement. » Les psychologues parlent aussi des conceptions des apprenants que l'enseignant doit prendre en considération, au début de chaque nouvel apprentissage, puisque la définition du verbe « Apprendre » selon Raynal et

Rieunier (Id., p.394) est, entre autres, « modifier ses comportements et ses représentations ». Il est demandé de ne pas aller contre les conceptions initiales (Giorden & Vecchi, 1987), mais les transformer en douceur et d'une manière bien réfléchie.

En psychologie sociale, la notion de représentation sociale occupe une place primordiale. Elle porte sur la relation qui peut exister entre la personne et le monde extérieur et comme l'a développée Jodelet (1984., pp.360-361) « Elle (la représentation sociale) concerne au premier chef la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain (...) Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel. »

II-1-2 Représentations professionnelles

Selon de nombreux chercheurs (Blin, 1997 ; Piasser, 1999 ; Bataille, 2008), les représentations professionnelles constituent une classe particulière des représentations sociales. Quand nous commençons à exercer une profession, nos représentations sociales des professions deviennent des représentations professionnelles. Blin (Id., p.63) a ajouté que « Les représentations (professionnelles) ne sont plus un savoir de sens commun mais possèdent un rapport de sens d'implication dans une activité professionnelle. Les représentations professionnelles sont fortement contextualisées, elles se construisent et s'utilisent au cours d'échanges entre pairs et uniquement dans ce contexte, elles sont spécifiques au contexte professionnel où elles prennent sens. » Nous ne pouvons pas parler des représentations professionnelles en dehors des situations dans lesquelles elles s'exercent. Selon Blin (Id., p.64) « les représentations professionnelles ont trois spécificités : le contexte professionnel, les acteurs et les groupes professionnels et les objets.

-Le contexte professionnel : Les représentations professionnelles se partagent dans un contexte donné.

-Les acteurs et les groupes professionnels : Les représentations professionnelles sont construites et échangées par des acteurs et des groupes d'un même champ professionnel.

-Les objets professionnels : Les objets sont indispensables pour permettre aux sujets d'agir et de communiquer dans leurs situations professionnelles.»

Blin (Ibid., p.67) a déterminé quatre fonctions aux représentations professionnelles : «

-Elles participent à la construction d'un savoir professionnel qui permet aux acteurs de comprendre et d'agir sur la réalité ;

-Elles définissent les identités professionnelles, marquent les idéologies, les territoires et participent des jeux et enjeux institutionnels ;

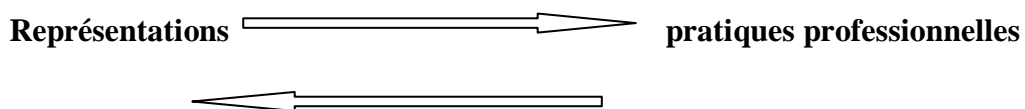
-Elles orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles ;

-Elles permettent, a posteriori, de justifier les prises de positions et les pratiques professionnelles. Elles expliquent et légitiment, pour l'individu, ses positions et ses routines. »

Les représentations professionnelles sont le plus souvent confrontées aux logiques institutionnelles. Les contraintes (les pratiques prescrites, les éléments externes imposés par l'institution, etc.) peuvent être contradictoires avec les représentations. Dans ce cas, l'acteur peut développer selon Blin (1997) des conduites de détournement pour protéger ses représentations. L'intégration de « schèmes étranges », pour développer certains mécanismes de défense comme l'interprétation, la justification et la rationalisation, peuvent à long terme fusionner avec les anciens schèmes et donner naissance à de nouvelles représentations professionnelles. Dans certains cas, la logique institutionnelle est en accord avec les représentations professionnelles. Elle va renforcer la signification du noyau centrale de la structure en l'occurrence, les représentations professionnelles.

Nous savons maintenant que la relation qui existe entre les représentations et les pratiques professionnelles n'est pas linéaire et dans un seul sens, mais une relation à double sens. Les pratiques professionnelles sont orientées et rendues significatives par les représentations, mais en même temps, les représentations peuvent être modifiées, à long terme, par ces pratiques.

-Figure 1: articulation entre représentations et pratiques professionnelles



D'après les définitions précédentes, nous constatons que les représentations sont tributaires du vécu de chaque personne (ses connaissances, sa culture, son milieu social...). Les représentations ne sont pas construites d'une façon définitive tant que nous ne nous séparons pas de notre environnement proche et lointain. Le temps et l'espace sont des facteurs déterminants dans l'évolution de nos représentations. La modification, partielle ou totale, comme l'a précisé Baillauges (1996), ne peut se faire sans effort et sans mal. Les

représentations orientent le comportement donc, elles sont importantes pour comprendre et expliquer le comportement de l'être humain.

II-1-3 Le soutien supplémentaire

Définition du soutien supplémentaire

Il est à noter que le soutien supplémentaire fait partie de la pédagogie de soutien. Soutenir selon le dictionnaire Larousse vise à maintenir quelqu'un debout et l'empêcher de tomber en lui procurant une aide spéciale. Dans le cadre pédagogique, le soutien est destiné normalement à des élèves en difficulté c'est-à-dire ceux qui ne peuvent pas suivre les cours dans la classe ordinaire. Il vise à compenser ce manque chez eux afin d'atteindre les objectifs assignés par les programmes officiels. Contrairement au soutien intégré qui traite ces difficultés d'apprentissage au sein de la classe habituelle ; le soutien supplémentaire aménage des moments particuliers en dehors de l'horaire scolaire habituel pour combler ce manque. Houssaye (2010)¹¹ a défini le soutien pédagogique comme suit « Le public ? Les élèves en difficulté, lents (...). Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou après l'horaire habituel. » Dans le même sens, le ministère de l'éducation a défini le soutien supplémentaire dans le guide des enseignants (2004, p.5) comme suit « Le soutien supplémentaire est un ensemble de pratiques spécialisées dispensées par l'enseignant dans un temps supplémentaire (hors de la classe ordinaire) et qui est destiné aux élèves en difficulté afin de leur permettre de dépasser leurs difficultés. Ces pratiques de soutien doivent tenir compte des dimensions suivantes : cognitive, psychologique, méthodologique et celle relative aux connaissances scolaires. Ces mesures permettent à ces élèves de maîtriser leurs stratégies d'apprentissage et de développer leurs habilités. »

II-1-3-1 Le contexte de la réalisation du soutien supplémentaire

Comme nous l'avons signalé, le soutien supplémentaire devrait être réalisé en dehors de l'horaire habituel de l'élève. En Tunisie, le ministère de l'éducation a consacré deux heures de soutien supplémentaire par semaine pour chaque classe dans les écoles à priorité éducative. En tenant compte des bénéficiaires de ces séances de soutien (déplacement, pressions de l'organisation pédagogique...), le conseil pédagogique de l'école pourrait :

¹¹ <http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf>

-consacrer une seule séance de deux heures pour les élèves bénéficiant du soutien supplémentaire ;

-répartir les deux heures sur deux séances d'une heure chacune.

La répartition des deux heures de soutien en deux séances hebdomadaires est plus conseillée par les encadreurs pédagogiques (inspecteurs des écoles primaires, assistants pédagogiques) car les élèves en difficulté devraient être répartis en groupes selon leurs besoins réels : le groupe qui va bénéficier d'un soutien supplémentaire dans l'une des activités pourrait changer partiellement ou totalement dans le reste des activités.

Les bénéficiaires sont un groupe restreint qui ne doit pas dépasser dix élèves. Il s'agit dans ce cas selon Meirieu (2001, p 26) d'une conception différentialiste de la pédagogie différenciée et non pas d'une conception universaliste. Selon cet auteur la conception différentialiste participe à « construire des typologies, mettre des enfants dans des cases, étiqueter leurs difficultés, bref, prendre acte de ces différences et s'y soumettre. » A l'opposé, la conception universaliste permet d'éviter ces inconvénients en enrichissant chez tout élève de la classe ses méthodes de travail. Elle l'encourage à mobiliser ses ressources pour dépasser ses faiblesses en adoptant l'inclusion et non pas l'exclusion. Meirieu (Ibid., p.26) l'a dit clairement « Il s'agit de faire des propositions pédagogiques différenciées permettant à tout élève d'enrichir ses méthodes de travail, de découvrir de nouveaux horizons et de se dépasser. » Pour atténuer l'ampleur de l'étiquetage et favoriser en même temps les conflits socio-cognitifs, les encadreurs pédagogiques (inspecteurs, assistants pédagogiques) conseillent les enseignants chargés du soutien supplémentaire d'alimenter ces groupes par un ou deux élève (s) qui ont plus que la maîtrise minimale.

Pour dépasser certaines contraintes d'ordre logistique comme le problème de l'insuffisance des locaux au sein des écoles prioritaires, le ministère de l'éducation donne l'initiative aux enseignants de choisir d'autres locaux en plus de la salle classe ordinaire. Ils peuvent utiliser la salle polyvalente en cas de son existence, la salle de la classe préparatoire, le bureau du directeur, la cour de l'école, les préaux, la cantine scolaire, etc. Même si le choix est dicté par certains obstacles logistiques, la déscolarisation des activités du soutien ne peut qu'être bénéfique (Hajjem, 2003 ; Korani, 2008). Pour ces derniers, franchir les murs traditionnels qui provoquent pour certains l'échec scolaire, peut rehausser la motivation et atténuer le repli sur soi chez les élèves en difficulté.

II-1-3-2 Les activités du soutien supplémentaire et les formes d'aide adoptées

Pour Houssaye (2010), il s'agit de reprendre les apprentissages de base en groupes ou en aide individualisé, didactique et méthodologique. Perreaudeau (1994, p.99) a précisé davantage en disant « Le travail se résume à reprendre à partir d'un constat lacunaire, la difficulté rencontrée. La reprise, certes à un rythme plus lent, certes avec un effectif réduit, certes autour d'un contenu simplifié demeure pourtant une reproduction à l'identique de ce qui a engendré l'échec. » Dans notre pays, les activités du soutien supplémentaire sont essentiellement pédagogiques. Elles ont pour but de remédier aux lacunes des élèves en difficulté dans les matières de base : l'arabe et les mathématiques (1^{ère} et 2^{ème} année primaire), l'arabe, le français et les mathématiques (3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}, et 6^{ème} année primaire). Mais elles participent aussi à construire certaines compétences transversales (production, communication, résolution des problèmes...). La définition du soutien supplémentaire présentée dans le guide des enseignants (2004) et citée précédemment n'a pas négligé les dimensions cognitives, méthodologiques et psychologiques qui peuvent participer à provoquer les difficultés scolaires. Ces activités sont concentrées sur :

- l'évaluation formative qui permet le diagnostic affiné des lacunes observés et leur catégorisation afin de construire les groupes selon les besoins et par conséquent, une meilleure planification de nouveaux apprentissages ;
- la réalisation des entretiens au moment opportun avec les élèves en difficulté dans le cadre d'une démarche métacognitive qui favorise la réflexion de l'élève sur le processus qu'il a adopté et qui a provoqué l'erreur ;
- la concentration sur l'apprendre à apprendre et le détour au lieu de concentrer sur la reprise renforcement des apprentissages ;
- l'encouragement et la valorisation de toutes les activités de l'apprenant afin de rehausser son adhésion ;
- l'entretien sincère entre l'enseignant d'une part et l'apprenant et ses parents d'autre part dans le cadre d'un partenariat.

II-1-3-3 Les jeux et le soutien supplémentaire

Les jeux sont considérés un médiateur éducatif qui participent à la construction de la personnalité de l'enfant dans ses différentes dimensions. Ils peuvent assurer un rôle actif dans l'organisation des apprentissages. De nombreux études (Aota, 2002 ; Ferland, 2005) ont

montré l'importance des jeux dans le développement des compétences communicationnelles et dans l'acquisition des connaissances à l'étude. Le jeu est défini comme une activité réalisée par les enfants en vue de développer leurs comportements et leurs aptitudes mentales, physique et émotionnels et qui permet de réaliser, en même temps, l'amusement et le divertissement. Les jeux favorisent la logique du détour qui rompe avec les formes scolaires traditionnelles et ce, dans le but d'éviter à reproduire ce qui a engendré, entre autres, l'échec de certains élèves.

L'importance du jeu selon Ferland (Ibid.) peut être définie dans les éléments suivants :

1 - Le jeu est un outil pédagogique qui aide à développer l'interaction de l'individu avec les éléments de l'environnement à des fins d'apprentissage et de développement de la personnalité de l'enfant ;

2- Le jeu est un moyen d'enseignement qui permet de comprendre le sens des choses ;

3- Le jeu est un outil efficace pour individualiser l'apprentissage afin de faire face aux différences individuelles et enseigner les enfants en fonction de leurs propres capacités ;

4- Le jeu est une méthode thérapeutique utilisée par les enseignants pour aider les apprenants à résoudre certains problèmes comme le repli sur soi, l'agitation, la non confiance en soi, etc ;

5- Le jeu est une activité qui permet d'améliorer le talent créatif chez les enfants et en même temps de développer le travail coopératif.

II-1-3-4 Le rôle des enseignants chargés du soutien supplémentaire et leurs compétences professionnelles

L'enseignant a un rôle principal dans la réalisation d'un soutien supplémentaire efficient. Son rôle selon Hajjem (2003) est déterminé dans :

- la création de la motivation chez l'apprenant afin d'assurer son implication dans les activités proposées ;

- la consolidation de la confiance en soi chez l'élève en difficulté ;

- la préparation des auxiliaires didactiques appropriés à ces types d'activités et qui aident l'apprenant à surmonter ses difficultés ;

- la négociation des activités avec l'apprenant (favoriser les projets qui émanent de ces élèves);

- l'importance qu'il doit allouer aux jeux et aux activités motrices qui permettent de réaliser les activités autrement ;

- l'utilisation à bon escient des personnes-ressources de l'environnement dans le cadre d'un partenariat (animateurs des maisons des jeunes et des clubs d'enfants, acteurs, psychologues, orthophonistes, etc.) ;

- la coopération et la concertation qu'il doit nouer avec les différents partenaires (directeurs, enseignants de la même classe, parents d'élèves).

Selon Altet (1994), on ne forme plus de nos jours au métier d'instituteur mais on forme des professionnels de l'enseignement. L'enseignant chargé du soutien supplémentaire doit avoir une formation, initiale et continue, plus solide par rapport aux autres (Hajjem, 2003) car il est chargé d'un public cible vulnérable. Pour réussir sa pratique enseignante, il est souhaitable que ce dernier ait les dix caractéristiques suivantes (Eggen & Kauchak, p.13 ; cités par Raynal & Rieunier, p.369) d'un professionnel de l'enseignement:

- « 1. Il maîtrise les contenus qu'il enseigne ;
2. Il connaît les principes de l'apprentissage et du développement de l'enfant et de l'adolescent ;
3. Il est capable d'adapter son enseignement aux caractéristiques particulières des apprenants ;
4. Il est capable de mettre en œuvre une panoplie de stratégies pédagogiques pour développer chez ses élèves l'esprit critique et l'aptitude à la résolution de problème ;
5. Il est capable de créer des environnements motivants qui ont pour conséquence de rendre les apprenants actifs ;
6. Il maîtrise les techniques d'animation de classe pour faciliter la communication et les interventions ;
7. Il sait concevoir un plan de formation à partir d'objectifs clairement définis issus d'une analyse des besoins ;
8. Il utilise des procédures formelles et informelles d'évaluation afin de réguler l'action et de garantir sa bonne fin ;
9. C'est un praticien réflexif qui procède régulièrement à une analyse des résultats obtenus par rapport à ceux attendus, qui modifie ses stratégies en conséquence et qui maintient sa compétence professionnelle à un haut niveau par l'intermédiaire de stages, de réunions avec des pairs, et de lectures en vue de s'informer et de se former ;
10. Il entretient un réseau de relations avec la communauté éducative (autres enseignants, parents et administration) afin de faciliter l'apprentissage de ses élèves ».

II-1-4 Les pratiques pédagogiques

Définition

Selon Postic (1977), la pratique pédagogique est toute intervention de l'enseignant au cours de son action d'enseignement qui a pour but de communiquer avec ses élèves afin de faire passer un contenu précis ou de contrôler des informations bien définies ou de valoriser un comportement d'un élève ou de réaliser un changement dans son comportement ou une régulation dans ses activités. Et à travers cela, nous pouvons définir la pratique enseignante en se référant :

- aux objectifs choisis à l'avance (avant l'action pédagogique) ;
- à l'action pédagogique lui-même ;
- aux indicateurs du comportement qui accompagne cette action d'enseignement et qui sont liés aux caractéristiques des enseignants.

Et pour définir la pratique enseignante selon sa nature, nous pouvons trouver deux catégories:

- Le comportement pédagogique verbal et para-verbal (comme l'intonation, la voix, le débit) ;
- Le comportement pédagogique non verbal comme la posture, les mimes, les manifestations corporelles, etc.

Gage, cité par Postic (Id., p.34) a défini l'action d'enseignement dans laquelle s'inscrit la pratique pédagogique en disant « nous voulons dire par action d'enseignement, toute influence interpersonnelle qui a pour but de réaliser un changement dans le comportement d'autrui ». A partir de ce qui précède, Postic (Id.) a présenté une définition analytique de l'action d'enseignement qui s'appuie sur quatre étapes :

- L'étape de l'organisation dans laquelle l'enseignement choisit les objectifs généraux et spécifiques et prépare les moyens qui l'aident à atteindre ses objectifs ;
- L'étape de l'intervention stratégique dans la classe ;
- L'étape de la préparation des situations d'évaluation qui permet à l'enseignant de connaître l'impact de l'enseignement ;
- L'étape de la comparaison entre les résultats obtenus et les objectifs assignés c'est –à-dire l'analyse réflexive des pratiques professionnelles.

Postic a avoué que l'action d'enseignement est une action complexe qui dépend d'un nombre de variables conscientes et inconscientes et il insiste sur l'importance de la pratique

enseignante qui vise à faciliter la construction de l'apprentissage chez l'apprenant et de réaliser un chargement dans son comportement.

Les variables qui ont une influence sur la pratique enseignante sont les suivantes : les variables liées à l'enseignant, les variables liées à l'activité d'enseignement, les variables liées à l'élève et les variables liées à l'environnement.

II-1-4-1 Les variables liées à l'enseignant

Ce sont surtout les recherches américaines (Eggen, Kauchak, 2006) qui ont étudié ces variables dans le cadre de la recherche de l'efficacité de l'enseignement à partir des caractéristiques de l'enseignant. Ces deux auteurs (Ibid., p.12) ont souligné que « Les recherches (...) indiquent que le maître est le facteur éducationnel le plus important. » L'effet maître, selon Duru-Bellat et Van Zanten (1999) est plus important que l'origine sociale dans l'amélioration des résultats de l'élève. Et puisque l'amélioration des résultats des élèves est tributaire des pratiques pédagogiques, les variables liées à l'enseignant déterminent à un certain degré ces pratiques enseignantes. Les caractéristiques des enseignants qui peuvent intervenir dans la détermination de leurs pratiques sont la formation initiale et continue, les conditions sociales, l'expérience personnelle, les représentations, les attitudes, etc. Les parents sont conscients de l'importance de l'effet maître. Selon Raynal et Rieunier (2010, p.161) « Les parents n'hésitent pas à faire pression pour que leur rejeton soit l'année suivante dans la classe de madame ou de monsieur Untel, considéré comme un maître particulièrement efficace. »

L'effet maître est important mais cela nous invite à davantage de modestie. D'autres facteurs peuvent participer à déterminer la pratique enseignante. Les attentes des maîtres vis-à-vis de leurs élèves (effet pygmalion nommé aussi effet Rosenthal) peuvent déterminer en partie les pratiques enseignantes. Selon un rapport de Prost cité par Raynal et Rieunier (Ibid.) « Les résultats (du rapport) confirment que les enseignants (...) ayant des attentes faibles et une représentation pessimiste du niveau de leurs élèves sont moins efficaces que les autres. »

Les bons maîtres savent prendre en charge tous les élèves en leur proposant des activités adaptées à leur niveau. Les compétences professionnelles des enseignants sont importantes dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Marzano (2003, p.71) l'a dit clairement « La conclusion de ce constat c'est que pour améliorer la qualité de l'éducation il faut améliorer la compétence des enseignants. Un maître efficace semble être efficace avec les élèves de tous les niveaux, les faibles et les forts. »

II-1-4-2 Les variables liées à l'activité d'enseignement

Nous pouvons citer deux grandes positions qui résument les différentes recherches qui ont étudié l'influence de l'activité d'enseignement sur la pratique enseignante. Il y a des chercheurs qui nient toute influence ou, dans les meilleurs des cas, ils sont pour l'idée d'une influence réduite (Postic, 1977 ; Ben Fatma, 1991) Plusieurs autres chercheurs sont partisans de l'idée opposée (Mialaret, 1978 ; Spallanzani, 2001 ; Maurice, 2007).

II-1-4-2-1 Aucune influence (ou une influence réduite) de l'activité d'enseignement sur la pratique enseignante

Certains chercheurs montrent que la nature de l'activité n'a aucune influence sur la pratique pédagogique. Postic (1974) a montré que c'est la méthode pédagogique qui détermine la préparation des actions pédagogiques de l'enseignant. Mohamed ben Fatma (1991) a déduit que la nature de l'activité ne détermine que le $\frac{1}{4}$ du comportement pédagogique de l'enseignant. Dans une étude qui a été réalisée dans des classes de maths et de lettres, Ben Fatma (Ibid.) a trouvé que parmi 33 comportements pédagogiques 25 sont trouvés chez les enseignants des deux activités. La différence réside dans 8 comportements seulement. Cette étude permet de conclure que la nature de l'activité n'a qu'une influence réduite sur la pratique enseignante.

II-1-4-2-2 La nature de l'activité détermine la pratique enseignante

Les études récentes (Caillot & Raisky, 1996 ; Spallanzani, 2001 ; Maurice, 2007 ; Piquée & Sensevry, 2007) concentrent sur la composante didactique c'est-à-dire ce que l'on fait (l'importance de la matière, sa complexité, les supports didactiques...). La nature de l'activité, son importance sociale, son rôle dans les examens (son coefficient), la complexité de son contenu et l'importance allouée à l'activité par l'enseignant ont un impact sur la pratique pédagogique de l'enseignant. Les didactiques des disciplines, dans les trois dernières décennies, ont appuyé cette idée d'influence à travers l'existence d'une didactique spécifique à chaque activité d'enseignement. Selon Spallanzani (2001), la diversification des supports et l'utilisation des « textes authentiques » participe à faire progresser davantage surtout les élèves faibles.

Certaines recherches (Caillot & Raisky (1996)) ont montré aussi que l'importance sociale de l'activité, son horaire, son coefficient à l'examen peuvent influencer la pratique enseignante. Les choix didactiques ne sont pas séparés des choix pédagogiques c'est-à-dire la manière dont fait (le niveau de directivité, l'application de la différenciation pédagogique ou

l'enseignement collectif, le climat de la classe...). Des études (Joyce, Weil, 2004) ont montré que l'effet méthode est important. L'apprentissage qui favorise le travail en petits groupes est bien meilleur que l'enseignement frontal. Raynal et Rieunier (2010, p.163) l'ont expliqué clairement « Les élèves sont plus actifs, l'influence du sociocognitif est importante, donc ils apprennent mieux. »

II-1-4-3 Les variables liées à l'élève

Plusieurs recherches ont étudié l'influence de l'élève sur le comportement pédagogique de l'enseignant (influence réciproque). Flanders (1967) et Hajjem (2003) ont trouvé que la pratique enseignante caractérisée par la rigidité ne considère pas que l'élève soit un pôle important au cours de la leçon. En contre partie, la pratique enseignante souple donne une grande importance au rôle de l'élève dans l'activité d'enseignement-apprentissage. Ces chercheurs ont montré l'existence d'une grande corrélation entre la pratique enseignante et le comportement des élèves. Ils ont trouvé que le sentiment d'autonomie encourage les initiatives des élèves dans la salle de classe. Selon Hajjem (Ibid.), les élèves, en contre partie, peuvent déterminer moyennement la pratique enseignante. Les interactions qui se passent en classe participe à changer relativement la pratique du maître. Les élèves passifs, selon Flanders et Hajjem (Ibid.), qui demandent un grand guidage participent à renforcer la directivité de leur enseignant. A l'opposé, une bonne adhésion de la part des élèves encourage le maître à être moins directif.

II-1-4-4 Les variables liées à l'environnement

Nous pouvons citer parmi ces variables :

- Le type d'établissement (urbain, rural, semi-urbain) ;
- Les équipements de l'école ;
- Les conditions sociales et économiques du milieu dans lequel se trouve l'école (situation familiale, taux d'encadrement selon le milieu...)
- etc.

Certains chercheurs (Boulila, 1998 ; Hajjem, 2003) ont montré que l'environnement a une influence légère sur le comportement pédagogique des enseignants. Boulila (Ibid.) a montré que la situation défavorisée des écoles rurales participe légèrement dans la dégradation des résultats des élèves. Dans ces écoles, l'encadrement des enseignants est plus faible que celui de leurs collègues dans les villes. Les suppléants ne bénéficient d'aucun

accompagnement pédagogique car ils ne font partie officiellement du corps enseignant. Les novices selon Boulila (Ibid.), qui sont majoritaires dans les écoles rurales, ont besoin d'une formation continue plus développée car certains d'entre eux n'ont pas passé par une formation initiale dans un institut de formation de maîtres. Pour le même auteur, l'amélioration du taux des maîtres d'application (parmi les maîtres les plus expérimentés et qui sont minoritaires dans les écoles rurales) d'un 1% peut diminuer le taux d'échec de 1,46%. Dans la même étude, Boulila a montré que le nombre d'élèves par classe n'a aucune influence sur les résultats scolaires.

Beaucoup de recherches récentes (les unes sont citées précédemment) montrent que les variables liées aux facteurs endogènes (enseignant, élève, activité d'enseignement) sont plus importantes dans la détermination de la pratique pédagogique que les variables liées aux facteurs exogènes (environnement). Ce qui demeure important pour nous, c'est la relativité de ces conclusions. Dans ce cas, il faut éviter les généralisations abusives.

Nous ne pouvons pas étudier les pratiques pédagogiques orientées vers les élèves en difficulté d'apprentissage sans passer par le fameux triangle pédagogique de Houssaye (1988) et surtout les deux processus former et apprendre qui donnent une place primordiale au pôle « Elève ». Le processus enseigner s'intéresse au savoir au détriment de l'élève. Selon les deux premiers processus, nous devons adapter le savoir à l'apprenant et mettre tous les moyens à sa disposition. Nous commençons, dans cette partie, par développer le concept de discrimination positive car nous ne pouvons pas comprendre ces pratiques en dehors de cette politique éducative qui a une naissance récente. Et puisqu'il s'agit d'un élève en difficulté, dans ce cas, nous passons ensuite par l'explication de cette notion. Nous définissons, dans un troisième point, le concept du rapport au savoir qui est important pour comprendre la situation difficile de ces élèves. La différenciation pédagogique, le tutorat et la médiation pédagogique sont des pratiques pédagogiques qui visent à aider ce public en difficulté.

II-1-5 La discrimination positive

La discrimination positive est un concept qui est né d'abord aux U.S.A après environ deux décennies de la deuxième guerre mondiale pour lutter contre la pauvreté et la discrimination négative. Ces politiques se sont propagées progressivement dans plusieurs pays, surtout dans le monde occidental. La Tunisie a commencé cette politique dans le domaine éducatif en 2001 à travers le programme des écoles à priorité éducative. Selon les partisans de la politique de discrimination positive, il n'est pas juste de donner à des personnes différentes des chances égales à un traitement égal (Husén, 1979). Depuis les années soixante, Bourdieu et Passeron ont dénoncé la discrimination négative « Traiter tous de la même manière ». « Discrimination positive », « Programme d'éducation prioritaire » ou « Actions positives » veulent dire la même chose. La formule la plus célèbre pour expliquer ce concept est celle de Savary (1981) « Donner plus à ceux qui ont moins ».

L'objectif de la discrimination positive (Demeuse, 2001) est d'accroître les chances de ceux qui ont le moins au départ. Donc les moins favorisés doivent selon cette politique bénéficier des moyens supplémentaires par rapport aux favorisés. C'est un modèle qui fait partie de la pédagogie compensatoire. En Tunisie, nous pouvons trouver comme moyens supplémentaires : un volume horaire de deux heures de soutien supplémentaire par classe et par semaine, des moyens pédagogiques et matériels, clubs, etc.

La discrimination positive vise à assurer l'égalité des acquis (des résultats). Donc la disparition de cette inégalité, selon la Cour d'Arbitrage belge, cité par Demeuse (Ibid.), est un objectif à promouvoir et les mesures doivent être temporaires. A partir de ce qui précède, cet auteur, en l'occurrence Demeuse, a signalé qu'il s'agit, dans ce cas, d'une politique de compensation et non pas une prime aux écoles qui obtiennent des résultats faibles.

II-1-6 La difficulté d'apprentissage

La notion d' « un élève en difficulté d'apprentissage » est apparue à partir des années nonante pour remplacer celle d'un « élève en échec scolaire ». Cette substitution marque une évolution dans nos représentations face à ces deux notions. Il s'agit d'un passage d'une situation fatale à une situation plus atténuée, qui peut s'améliorer sous certaines conditions. Korani (2008, p.113) a défini l'élève en difficulté comme suit « La seule différence entre un élève en difficulté et un élève qui ne l'est pas réside dans la performance scolaire. Les difficultés d'apprentissage empêchent le premier à suivre un parcours scolaire ordinaire. »

Pour sa part, Stéphane Leblanc (2007, p.89) a ajouté que « Les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement sont des problématiques souvent associés. » Les chercheurs ont été orientés vers les critères de repérage. J.M.Gillig, cité dans le Cours du CNED et Université de Rouen intitulé « Jeunesse en difficulté et éducation à la santé » (2010, p.58) propose trois niveaux des difficultés d'apprentissage :

- « Les difficultés mineures circonstanciées » faciles à identifier et à traiter. Elles sont dues à un retard ponctuel passager (maladie, accident, etc.) Les solutions sont du ressort de l'équipe pédagogique ;
- « Les difficultés importantes à risque de pérennisation », plus problématiques, nécessitent des aides spécialisées. Les réponses sont mises en œuvre dans le cadre de l'équipe éducative élargie ;
- « Les difficultés majeures profondes », ce sont des élèves en grande difficulté. Ces difficultés requièrent des mesures plus spécifiques (psychologue scolaire et/ou soutien scolaire, etc.).»

Comme pour l'échec scolaire, nous pouvons dire que les causes de la difficulté scolaire sont liées à des facteurs internes et externes. Presseau¹² (2011) a dit à ce propos « Quand on tente de comprendre un phénomène aussi complexe que les difficultés d'apprentissage, plusieurs facteurs gagnent à être envisagés; il s'agit rarement d'un facteur unique. Il y a généralement interaction de différents facteurs. » Goupil (2007) cité par Presseau (2011) précise davantage les multiples facteurs qui peuvent engendrer les difficultés d'apprentissage comme suit « Certains concernent les élèves eux mêmes (sexe, santé,

¹² Atelier de didactique mai 2011 (MARDIF-Rouen) -Thème : Les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage

grossesse et naissance, tempérament, développement cognitif et affectif), d'autres leur famille. Dans d'autres cas, ce sont les enseignants et leurs méthodes qui sont pointés du doigt. Certains vont quant à eux plutôt remettre en question les facteurs culturels, sociaux et économiques du milieu dans lequel baigne l'enfant, quand ce n'est pas le système éducatif. » Presseau (2011) utilise le terme « trouble » s'il s'agit d'une difficulté permanente. Pour les chercheurs (Goupil, Presseau), les difficultés d'apprentissage peuvent toucher cinq principaux domaines suivants : le langage oral, la lecture, l'orthographe, l'écriture, les mathématiques et la dimension cognitive (au niveau de raisonnement, de la généralisation, de la discrimination, du traitement des informations en mémoire).

De nos jours, les recherches (Clot, 1999 ; Andrieux, 2001 ; Cèbe & Goigoux, 2004) donnent la priorité aux facteurs internes dans leur explication des causes des difficultés d'apprentissage. Les pratiques pédagogiques, à maintes reprises, ne prennent pas en compte les caractéristiques de certains élèves surtout les plus faibles. Elles participent à cumuler les difficultés d'apprentissage chez ces moins performants. Bautier et Goigoux (2004) l'ont expliqué comme suit « les pratiques enseignantes, le plus souvent, ne parviennent pas à réduire les inégalités sociales faute de prendre en charge des caractéristiques, en particulier, sociocognitives et sociolangagières, des élèves les moins performants issus des milieux populaires ». Pour ces auteurs, c'est le processus de secondarisation qui fait défaut dans notre enseignement aujourd'hui. Ils critiquent certaines pratiques enseignantes qui ne facilitent pas aux élèves en difficulté de quitter le registre premier qui leur est familier. Pour aider leurs élèves, les enseignants doivent leur permettre de passer de la pratique au métalangage, de l'implicite à l'explicite et d'assurer le transfert de leurs connaissances dans de nouvelles situations. Bautier et Goigoux (Ibid.) ont parlé d'une « co-construction » de la difficulté d'apprentissage par l'élève lui-même, mais aussi par l'enseignant. Ils voyaient que l'enfermement des élèves en difficulté dans un enseignement qui favorise les tâches simples et morcelées, ne permet pas d'améliorer leur productivité culturelle. Ce qui est dangereux selon Bautier et Bonnéry (2002), c'est que l'accumulation des difficultés peut se transformer en situation d'échec et renvoyer un nombre d'élève « hors du jeu scolaire ».

II-1-7 Le rapport au savoir

Le rapport au savoir, selon Bautier, Charlot, Rochex (2000), est une relation de sens et de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Ces auteurs se sont opposés à l'idée que le rapport au savoir varie fortement en fonction de l'origine sociale. Ils ont montré qu'un nombre non négligeable d'élèves issus de milieux défavorisés sont de très bons élèves.

Les sociologues de l'éducation, cité dans Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, (2010) disent que les enfants des milieux défavorisés, qui connaissent mal les codes sociaux de l'école ont peur de l'école, de l'enseignant, de mauvaises notes, des interrogations orales et écrites, du jugement négatif, etc. Cette appartenance sociale explique en partie le rapport au savoir, mais ce qui est plus important pour l'équipe de Rochex (1994) c'est le sens que l'individu donne au savoir. Les auteurs du cours du CNED (2010, p.59) précisent que « L'individu valorise ce qui fait sens pour lui. A l'école, la question centrale porte sur le sens que l'enfant confère aux apprentissages scolaires. Les enjeux identitaires sont importants. » Pour ces derniers et pour expliquer les résultats des élèves, il faut prendre en compte l'histoire de l'individu, ses activités, ses expériences et sa manière d'interpréter les objets. L'être humain est, à la fois, différent des autres à travers son histoire et ses caractéristiques personnelles et être social qui est en relation étroite avec la culture de sa société.

II-1-8 La différenciation pédagogique

Selon Legrand (1994, p.728), « la différenciation pédagogique consiste à adapter l'enseignement à la diversité. » Donc la pédagogie différenciée s'adresse à tout le groupe-classe en diversifiant les consignes, les moyens d'apprentissage, les modes de compréhension, les compétences visées, le temps d'apprentissage, la présence de l'enseignant (plus de guidage ou plus d'autonomie), les démarches, l'évaluation formative, la remédiation, etc. Raynal et Rieunier (2010, p.337) ont dit à ce propos « Les adeptes de la pédagogie différenciée savent que chaque élève apprend à sa manière, selon des « styles d'apprentissages » différents, et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques.» L'objectif de la différenciation selon Legrand (Ibid.) est que chaque élève (ou groupe d'élèves) développe son autonomie dans un parcours individualisé.

Meirieu (1985) a montré que la différenciation peut prendre des formes diverses. Les deux formes les plus connues sont :

-la différenciation successive : utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage en gardant les mêmes objectifs

-la différenciation simultanée : effectuer en même temps des activités différentes (varier les objectifs)

II-1-9 Le tutorat

Le petit Larousse (2004, p.1086) a défini le tuteur comme suit « une personne adulte chargée de gérer les intérêts d'un mineur non émancipé ou d'un incapable majeur placé sous le régime de la tutelle.» En pédagogie et selon Raynal et Rieunier (2010, p.458), « le tuteur peut être un adulte (exemple : l'enseignant) qui aide explicitement un enfant à se restaurer dans le maquis des activités scolaires ou un élève plus compétent qui aide son camarade à apprendre un contenu que le tuteur maîtrise déjà. ».

Le tuteur aide le tutoré à résoudre les problèmes rencontrés (problème personnel, institutionnel et le plus fréquent des problèmes d'apprentissage). L'intérêt du tutorat conduit par les pairs est multiple selon Raynal et Rieunier (Ibid.) «

-il valorise celui qui devient tuteur, il permet au tuteur de mieux comprendre les contenus qu'il enseigne (si l'on veut apprendre quelque chose, le moyen le plus efficace est encore d'avoir besoin de l'enseigner) ;

-il permet à celui qui apprend de bénéficier d'un type d'explication éventuellement plus simple ou plus adapté à son niveau de langue que celui qui serait donné par l'enseignant ;

-le tutoré pose plus facilement des questions à son camarade ;

-la gestion de la discipline est en outre plus simple car les apprenants sont actifs donc moins enclins à « papillonner » que dans une situation d'enseignement plus traditionnelle ;

-les élèves qui ont deux ou trois ans de plus ont un pouvoir de persuasion, généralement bien supérieur à celui de l'enseignant.».

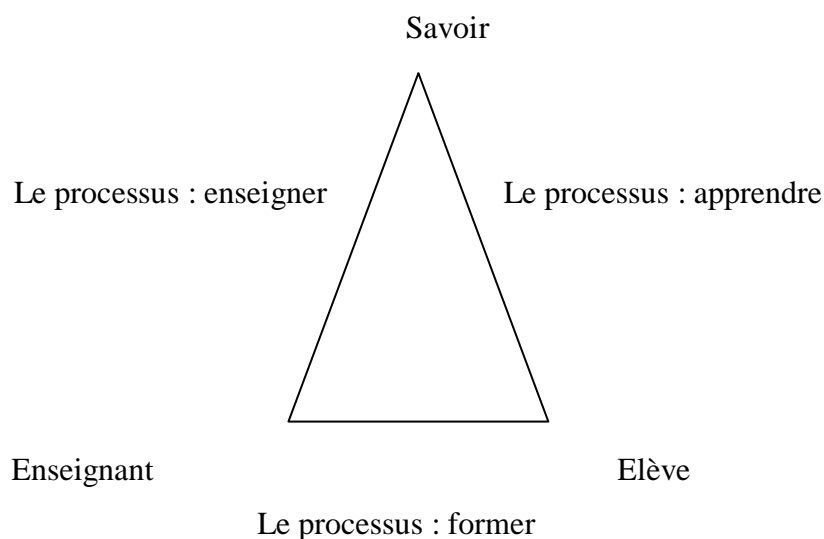
Aujourd'hui, le tutorat est de plus en plus utilisé dans les différents domaines : enseignement, formation professionnelle par alternance, formation universitaire, etc. Cette technique retrouve actuellement un terrain parfaitement adapté, il s'agit en l'occurrence de l'individualisation de la formation.

II-1-10 La médiation pédagogique

La médiation est un type d'interaction qui permet le développement et la création de structures cognitives. Selon WIKIPEDIA, la médiation est un type d'interaction qui déclenche des processus de changement internes, structurels, touchant au regard sur moi, sur l'autre, sur l'environnement, on le contexte, sur ce qu'on en comprend et ce que l'on y fait.

La médiation pédagogique est une posture de l'enseignant. Ce dernier ne doit pas se comporter comme le seul détenteur de savoir qu'il impose à autrui, mais comme un facilitateur (un animateur, un médiateur) de découverte et de compréhension. Selon Aumont et Mesnier (1992), le médiateur est celui qui favorise la négociation dans une relation parfois difficile entre l'apprenant et l'objet de savoir (processus apprendre dans le triangle de Houssaye)

Figure 2: Le triangle pédagogique de Houssaye (1988).



Pour Houssaye (1988), seul le processus enseigner exclut toute médiation car il est centré sur le contenu. Selon Raynal et Rieunier (2010), l'enseignant est un médiateur ; le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations.

L'enseignant doit faire office de médiation. Si son rôle glisse pour occuper la place située entre l'apprenant et le savoir, il devient un obstacle qui fait barrage à l'apprentissage. « La qualité » de médiation doit être maîtrisée. A travers la médiation, l'enseignant fait appel à la métacognition de l'élève et favorise son autorégulation. La médiation place le processus d'apprentissage au cœur de l'action pédagogique.

II-2-DEUXIEME SOUS-PARTIE: APPORT THEORIQUE

II-2-1 Singularité et complexité du métier d'enseignant

Introduction

Pour être dans un paradigme d'apprentissage, l'enseignant doit mettre l'élève au centre de l'action pédagogique. Dans les nouvelles théories d'apprentissage (constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme, humanisme...), le pôle élève (selon le triangle pédagogique de Houssaye) est le pôle principal. L'apprenant doit construire son apprentissage à l'aide d'une personne médiatrice qui est l'enseignant.

La place de ce dernier a changé d'un pôle principal (selon le paradigme de l'enseignement) à un facilitateur ou un animateur qui facilite la tâche de l'apprenant selon les nouvelles approches pédagogiques. Tout acte pédagogique renferme aussi une part de contrainte et une part de liberté (ou d'autonomie).

II-2-1-1 la nécessité des contraintes et de la liberté

II-2-1-1-1 la nécessité des contraintes

Parfois, certaines contraintes sont nécessaires, et deux raisons essentielles peuvent être avancées pour soutenir cette affirmation. Sur le terrain, d'abord, nous savons qu'il y a une extrême variété en ce qui concerne les profils des enseignants. Wienland (2001, p.90) l'a explicité comme suit : « On voit ainsi s'opposer les novateurs et les conservateurs, les expérimentateurs et ceux qui reprennent à l'identique, dans leur classe, les formes d'enseignement qu'ils ont connues quand ils étaient élèves ». Devant cette grande divergence, il n'est pas question de laisser toute la place au hasard des initiatives individuelles des enseignants. Une pratique pédagogique déterminée par le hasard et l'improvisation et qui n'a aucun repère peut donner des résultats inattendus. Certaines contraintes comme le choix des activités à enseigner, les programmes officiels par discipline et par niveau d'étude, etc, sont nécessaires pour assurer un seuil d'un enseignement de qualité à tous les élèves.

La deuxième raison est que l'obligation des procédures est à respecter par tous les membres de la fonction publique y compris dans l'enseignement. L'évaluation de l'enseignant dans nos écoles, tient compte de cette dimension, à savoir le respect de ces contraintes. Il ne s'agit pas ici d'un strict respect des procédures proscrites qui est comme l'a montré

Perrenoud (1996) un gage d'inefficacité dans ce monde en pleine mutation, mais d'une situation équilibrée qui ne néglige pas totalement l'obligation des procédures. Ouedraogo (2006, p. 30) l'a justifié comme suit « il ne faudra pas tout de suite en conclure qu'aucune procédure ne peut être pensée puis proposée aux praticiens. Ceux-ci, n'ont ni le temps ni la possibilité de réinventer la roue tous les jours ».

II-2-1-1-2- la nécessité de la liberté

Après avoir évoqué les contraintes, il est indispensable de plaider pour la liberté des enseignants.

a- Enseigner toujours en fonction de ce que l'on est et en fonction des élèves que l'on a devant soi :

Selon l'expérience, certaines démarches qui fonctionnent très bien avec certains enseignants, trouvent vite leurs limites quand elles sont appliquées par d'autres. Certains professeurs sont capables, plus que d'autres, de réagir immédiatement aux remarques des élèves et de structurer leurs cours en fonction de ces réactions, d'autres trouvent des difficultés à le faire. Weinland (Ibid., p.93) l'a dit de sa manière : « Dans telle classe, avec tel enseignant, une expérience pédagogique extrêmement intéressante sera observée, qui reprise dans une autre classe, échouera tout aussitôt. » Nous savons aussi que l'hétérogénéité des élèves est extrême. Ces différences obligent l'enseignant à imaginer des stratégies différentes et des approches individualisées selon les élèves. La liberté des enseignants est indispensable car la pratique pédagogique est étroitement liée au contexte du travail. Selon Ouedraogo (Ibid., p. 31), aujourd'hui, nous ne pouvons pas penser l'enseignement en dehors de l'élève, mais nous devons chercher à le différencier en fonction des possibilités et des façons d'apprendre de chacun ».

b- Accroître la part d'autonomie chez les enseignants pour gagner le pari de la Professionnalisation :

Pour faire responsabiliser davantage les enseignants, devant des situations scolaires de plus en plus complexes, il est indispensable de leur accorder une part d'autonomie. Cette liberté doit s'accroître avec l'expérience et la tenace de la formation des enseignants. Une pratique enseignante enfermée dans les contraintes ne peut que s'éloigner de la logique de la professionnalisation. Perrenoud (Ibid.) a montré que l'obligation des procédures constitue un frein au processus de professionnalisation et que la limitation de l'autonomie ne peut qu'accentuer la « déprofessionnalisation du métier ». Autonomie, initiative, innovation sont des notions étroitement liées, sans lesquelles tout serait réduit au taylorisme. La pédagogie de

projet (projet d'élève, projet de classe, projet d'école, etc.) nécessite non seulement des libertés individuelles mais aussi une sorte de « liberté collective » afin de choisir des solutions plus adaptées à leur vécu. Les nouvelles approches pédagogiques donnent la suprématie à la nécessité de l'autonomie car elles considèrent que l'enseignement est un art avant d'être une science.

La professionnalisation insiste sur cette part d'autonomie. Wittorski (2005) a indiqué que la professionnalisation s'alimente du croisement de trois projets : institutionnel, collectif et personnel. L'enseignant est invité à inventer son projet personnel qui tient en compte le contexte de son travail. La logique de professionnalisation selon Wittorski (2005) doit de se reposer sur une analyse des pratiques avant et après l'action « réfléchir pour et sur l'action ». Il est indispensable de ne pas négliger les interactions qui se passent en classe. La préparation et la planification au travail, la formation professionnelle, la motivation... peuvent représenter de bons atouts dans la pratique enseignante. Ces composantes, à maintes reprises, restent insuffisantes pour répondre à certains problèmes inattendus.

II-2-1-2 L'art d'enseigner

Si nous ne pouvons pas négliger le rôle de la formation initiale et continue et le respect des contraintes surtout par ceux qui sont au début de leur carrière professionnelle, cela ne peut pas nous donner l'impression que l'enseignement est exclusivement une science qui doit être transmise dans sa totalité d'une génération à une autre. Enseigner est avant tout un art qui ne peut qu'être singulier et complexe. Cet art se forge avec le temps comme l'art de l'artisan. Meirieu (1996, p. 83) disait à ce propos « Professer est un art et en aucun cas une science. Cet art ressortit à ce qu'Aristote appelait la prudence qui désignait la capacité de saisir le Kairos, le bon moment. Il consiste à accompagner l'émergence d'une liberté et par conséquent, il ne peut en aucun cas devenir une science. »

Gage (1978) et Flinders (1989) partageaient une idée plus équilibrée en affirmant l'existence d'une base scientifique de l'enseignement. Ils avançaient l'idée que même si les éléments artistiques sont incontestables dans l'enseignement, nous pourrions développer une base scientifique. Nous croyons, aujourd'hui à une cohabitation entre les dimensions artistiques et les dimensions scientifiques dans toute pratique enseignante. L'art est difficile d'être enseigné selon des règles purement scientifiques. L'intuition, la créativité, l'improvisation et la force d'expression sont, selon Gage (Id.) des éléments indispensables qui s'ajoutent à la base scientifique pour professionnaliser la pratique enseignante. Il est à signaler aussi qu'une formation scientifique bien solide liée aux différentes facettes de la pratique

enseignante : didactique, pédagogique, psychologique, sociale, etc, est nécessaire pour appuyer les éléments artistiques. Arends (1998, p.86) l'a montré en disant « Les enseignants doivent posséder une base de connaissances solide sur l'enseignement, un répertoire de pratiques d'enseignement et des capacités de réflexion et de résolution de problèmes. »

Improviser à partir d'une formation réduite ne peut que réduire l'efficacité de la pratique enseignante. L'importance de la gestion de l'imprévisible dans l'enseignement est le plus grand facteur qui favorise la dimension artistique devant la dimension scientifique. L'enseignement ne peut qu'être contextualité dans le temps et dans l'espace d'on vient l'importance de son dynamisme.

II-2-1-3 Dynamisme et contextualisation des pratiques pédagogiques

De nos jours, nous devons être conscients que les réponses prêtes et adoptées à chaque situation n'existent plus vu la singularité et la complexité de l'acte d'enseignement dans un monde en pleine mutation. Le métier d'enseignant ne peut qu'être dynamique afin de résoudre les problèmes qui peuvent émerger à tout moment. L'enseignant ne peut plus se satisfaire par enseigner comme on lui a enseigné auparavant. La société a ses attentes de l'enseignant pour qu'il y ait optimisation de l'apprentissage. Selon Arends (1998, p. 87), l'enseignant doit : «
-être bienveillant et enthousiaste ;
-bien connaître son sujet et la façon de l'enseigner ;
-attendre beaucoup de ses élèves ;
-comprendre les liens entre l'enseignant, l'apprenant et la tâche pédagogique ;
-faire part à ses élèves d'une rétroaction constructive et Cohérente. »

Un professionnel (Altet, 1994 ; Rey, 1996) doit mobiliser ses connaissances déclaratives et procédurales pour gérer l'imprévisible. Lang (1999) a déterminé cinq principes qui peuvent aider à la professionnalisation des enseignants :

- une formation académique élevée ;
- une formation universitaire délibérément professionnelle ;
- un développement professionnel tout au long de la carrière;
- une pratique réflexive au lieu d'une pratique intuitive ;
- une culture professionnelle de l'acteur (le développement d'une culture organisationnelle, le développement d'une culture relationnelle, une réflexion éthique sur le métier et une culture « collégiale » ou de coopération.

-

II-2-2 La pédagogie du soutien comme solution à la difficulté d'apprentissage

II-2-2-1 La triomphe d'une notion récente

La naissance du soutien a été dictée par l'ampleur de l'échec scolaire. C'est vers la fin des années soixante-dix selon Perrenoud (1991)¹³ que le soutien a vu sa naissance « C'est vers le début des années 1980 ou vers la fin des années 1970 (selon les systèmes scolaires), qu'on se rend compte que si on ne s'attaque pas aux inégalités dans le processus même d'enseignement, il restera un moyen très important que les mesures financières ou géographiques et les réformes de structure ne sauraient entamer. ». Le soutien est un dispositif qui vise le traitement des difficultés de certains élèves à travers la compensation du manque constaté. Le but de cette aide est d'empêcher ces élèves en difficulté de tomber et leur permettre de suivre un parcours régulier dans le cadre d'un enseignement simultané. Ces définitions ont été avancées successivement par le petit Larousse, Perrenoud (1991) et Houssaye (2010)¹⁴ :

-« Cette notion (le soutien) implique l'idée d'aide, d'appui à quelqu'un ou quelque chose pour l'empêcher de tomber » ;

-« Il (le soutien) offre à une partie des élèves une aide personnalisée et autant que possible proportionnée à leurs difficultés » ;

-« La pédagogie du soutien est un dispositif de réduction et de traitement de l'hétérogénéité au sein d'un système simultané qui suppose l'homogénéité ».

La pédagogie de soutien fait partie d'une approche éducative plus vaste intitulée l'éducation de compensation ou « compensatoire ». Les stratégies de compensation visent à compenser le manque de l'enfant dans tous les domaines : matériels, psychologiques, pédagogiques, etc. Donc il s'agit de lui donner un plus pour atteindre les objectifs visés. Depuis trois décennies, le soutien scolaire et surtout pédagogique a gagné du terrain. Il est très difficile, aujourd'hui, de trouver un système éducatif qui n'accorde pas d'importance au soutien pédagogique. Sa triomphe est certaine, surtout dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ou dans le cadre des programmes des écoles à priorité éducative (comme c'est le cas de la Tunisie). S'il est difficile de trouver une définition au soutien qui fait consensus, c'est

¹³ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

¹⁴ <http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf>

parce que le soutien touche plusieurs côtés dans la vie d'un élève : côté affectif, côté matériel, côté pédagogique, etc.

Si nous nous limitons au soutien pédagogique, Houssaye (Ibid.) a essayé de nous aider à dessiner une carte bien précise de la pédagogie du soutien qui renferme tous les éléments indispensables à un fonctionnement régulier de cette pédagogie, il a précisé « Le public ? Les élèves en difficulté, « lents », d'origine socioculturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout « handicap », l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et en mathématiques, en petits groupes en aide individualisé, didactiqué et méthodologique, l'organisation des groupes de niveaux. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou en dehors de l'horaire scolaire habituel. »

Houssaye (Ibid.) a développé le soutien pédagogique tel qu'il a été appliqué en France. Cela resterait valable pour les autres pays. Le soutien exige la reprise des apprentissages fondamentaux. En plus des mathématiques, l'apprentissage des langues est important (le français en France, l'arabe et le français en Tunisie par exemple, etc). Il existe d'autres formes d'aide comme la guidance et le détour, mais qui ne sont pas favorisés dans les classes de soutien. Leur exploitation est bien limitée voire absente dans la plupart du temps (Nous reviendrons pour développer ces formes d'aide dans l'une des parties suivantes).

II-2-2-2 Le soutien au carrefour de deux approches pédagogiques

Pour conserver sa place, après l'accentuation du phénomène de l'échec scolaire, le mode simultané a créé le soutien pédagogique pour atténuer l'ampleur de ce fléau. La pédagogie du soutien est, comme l'a indiqué Houssaye (2010), une pédagogie réparatrice d'une pédagogie traditionnelle qui propose une aide ponctuelle à ceux qui éprouvent des difficultés. Nous pouvons dire alors avec Wittmann (1995) que la pédagogie du soutien est loin d'être une innovation, elle est un soutien à une pédagogie conservatrice. Ce dernier auteur (Ibid., p.79) a affirmé la réalité suivante « La pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre d'un mode simultané. C'est là son charisme » La légitimité du soutien est venue de cette fonction qui lui a été attribuée. Il a succédé, d'une part, une approche pédagogique traditionnelle et d'autre part, il a précédé une nouvelle approche pédagogique, en l'occurrence, la pédagogie différenciée. Perrenoud (1991) a insisté sur la nature conservatrice du soutien pédagogique, qui ne doit en aucun cas bouleverser l'ordre des choses « Il (le soutien) donne un coup de pouce, qui ne remet en

question ni le programme, ni l'évaluation, ni le découpage en degré, ni les pédagogies pratiquées dans les classes. »¹⁵ Le bouleversement de la table ne sera accepté ni par les décideurs politiques, ni par les praticiens. Le soutien pédagogique selon Perrenoud (Ibid.), est la solution la plus facile et la plus souhaitée par tout le monde « Pour le dire un peu cyniquement : pour lutter contre l'échec scolaire sans mobiliser trop d'oppositions, on ne pouvait qu'inventer le soutien. »

La pédagogie du soutien peut pratiquer, dans les meilleurs des cas, une différenciation pédagogique pour une partie du groupe-classe, en l'occurrence les élèves en difficulté. Donc, il ne s'agit pas d'une pédagogie différenciée appliquée en faveur de tous les élèves et intégrée dans la classe. Pour rejoindre la théorie de Meirieu, cité par Lescouarch (2006, p.60), il ne s'agit pas ici d'une conception universaliste, mais d'une conception différentialiste « Différencier la pédagogie, c'est alors, d'abord construire des typologies, mettre des enfants dans des cases, étiqueter leurs difficultés, prendre acte de ces différences et s'y soumettre. »

II-2-2-3 Le soutien, une réponse inachevée à la difficulté scolaire

Personne ne peut nier que le soutien ait contribué, dans certains contextes, à améliorer les résultats de certains élèves, mais cela reste tributaire de l'adhésion et de l'engagement du personnel éducatif à atteindre les objectifs visés. La réponse, face à l'échec scolaire, s'avère inachevée voire déficitaire si nous parlons en terme d'efficacité et d'efficience. Il y a un grand écart, parfois, entre les facteurs d'imput et les mesures d'output en faveur des premiers. La rationalisation des moyens n'est pas assurée.

II-2-2-3-1 Une concentration sur les performances scolaires

Contrairement aux courants : humaniste, constructiviste et socioconstructiviste qui font partie des nouvelles approches pédagogiques et qui mettent l'enfant au centre l'action éducative, la pédagogie de soutien se focalise sur les performances donc sur le savoir et les objectifs à atteindre. Houssaye (2010)¹⁶ l'a dit clairement « Alors que le courant non-directif s'attache à la personne et à la relation, recherche la croissance optimale et veut améliorer les capacités individuelles et sociales, la pédagogie de soutien (au moins dans ce qu'elle annonce) se focalise sur les performances scolaires et adopte plutôt un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer l'efficacité des apprentissages cognitifs. » Donc au

¹⁵ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

¹⁶ <http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf>

lieu de mettre tout au service de l'élève : adapter les apprentissages à son niveau à travers une différenciation pédagogique, l'armer de certains outils et méthodes qui l'aident à élargir son autonomie, l'encourager à valoriser certaines dimensions dans sa personnalité comme la confiance en soi et à autrui, améliorer la capacité de sa mémoire, valoriser la coopération au détriment de la compétition, etc. Ces dimensions ont un impact positif sur la construction globale de la personne y compris dans le côté pédagogique. Au lieu de faire ça, le soutien pédagogique a choisi d'adapter l'enfant à un savoir pensé et proposé par l'enseignant, sans aucune implication de la part de l'élève dans ce choix.

II-2-2-3-2 Une concentration sur la reprise des apprentissages

Lescouarch (2006) a développé trois grandes formes d'Aide aux élèves en difficulté: la reprise, la guidance et le détour :

a- La reprise

Bayé et Chardon (2002, p.83) cité par Lescouarch (2006) ont fait une distinction entre deux formes de soutien : le soutien renforcement (ou renforcé) et le soutien contrasté « (...) soit les séances reprennent leur méthodologie, soit elles s'en distinguent radicalement. Dans le premier cas, nous aurons un soutien « renforcé », dans le second, nous aurons un soutien « contrasté. » Pour le soutien renforcement, il s'agit de reprendre les connaissances non acquises de la même manière tandis que, en ce qui concerne le soutien contrasté, il s'agit de faire autrement.

b- La guidance :

C'est l'apprendre à apprendre. Il ne s'agit pas de reprendre des connaissances mal assimilées, mais de faire autre chose. Il s'agit selon Raynal et Rieunier (2010) d'acquérir des stratégies méthodologiques, cognitives et métacognitives qui aident l'élève à développer l'apprentissage autorégulé. Ils ont ajouté (Ibid., p.36) « A l'heure actuelle, on considère que pour former des apprenants autorégulés, il faut accompagner l'apprenant par l'intermédiaire du compagnonnage cognitif et la mise en œuvre de celui-ci dans toutes les matières, ce qui impose une formation particulière des enseignants. »

c- Le détour :

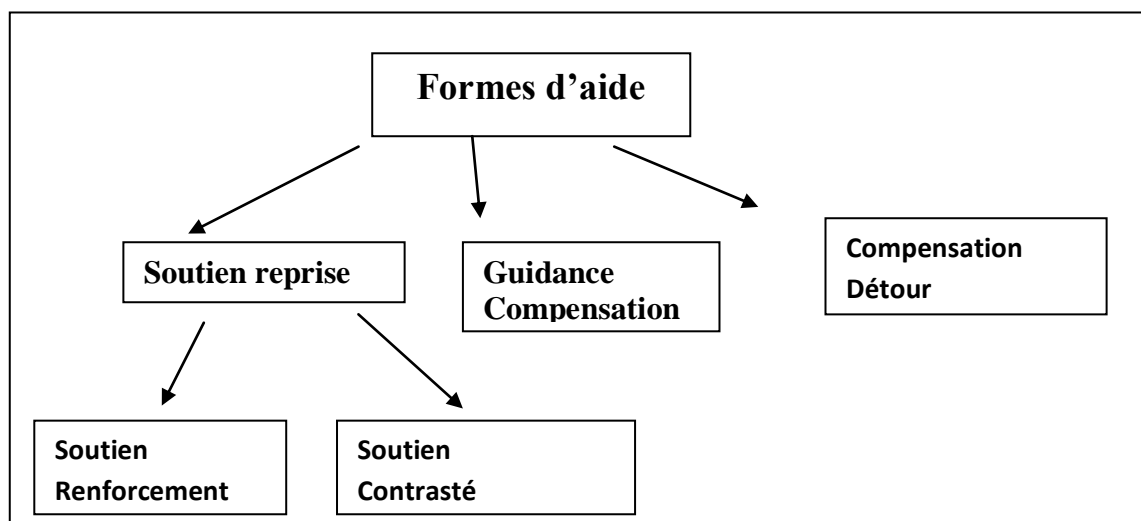
Selon Lescouarch (Ibid.), le détour est une pédagogie de rupture avec les formes scolaires traditionnelles (leçons, exercices, situation problèmes). La logique du détour

favorise un changement radical des méthodes et des outils didactiques (jeux, projets surtout projets des enfants et non pas projets du maître, etc).

Le soutien scolaire donne beaucoup d'importance à la reprise et surtout au soutien renforcement, qui ne demande presque aucun effort de la part de l'enseignant, et néglige peu ou prou l'Apprendre à apprendre et le détour ce qui ne permet pas selon Lescouarch (Id., p.61), de surmonter l'échec scolaire « Le travail se résume à reprendre, à partir d'un constat lacunaire, la difficulté rencontrée. La reprise, certes à un rythme plus lent, certes avec un effectif réduit, certes autour d'un contenu simplifié demeure pourtant une représentation à l'identique de ce qui a engendré l'échec. »

Ces formes d'aide, telles qu'elles sont expliquées dans la partie précédente, sont bien développées dans le schéma suivant :

-figure 3 : formes d'aide dispensées par les enseignants dans le cadre de la pédagogie du soutien :



Source : Lescouarch, 2006

II-2-2-3-3 Le soutien : un métier menacé de sclérose

. Selon Perrenoud (Ibid.) Un métier qui n'arrive pas à se transformer en profession se dégrade à une routine stérile «A partir du moment où le soutien existe, devient un métier (...); la routine s'installe, les pionniers font place à des fonctionnaires, et le soutien, qui était au départ une aventure, une enquête, devient peu à peu un rouage de la machine scolaire »¹⁷

¹⁷ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

Ce qui est dangereux, pour Perrenoud (Ibid.) et pour d'autres, c'est que ce métier peut devenir un jour une partie des meubles qui n'attire aucune attention et ne pose aucun problème « Il (le soutien) est là, il fait partie des mœurs, il fonctionne. » Les enseignants, aujourd'hui, selon le même auteur, ne sont plus les hussards de la République qui pilotent la société et développent, à l'instar des professions libérales, une identité professionnelle, mais ils sont de simples fonctionnaires qui considèrent leur travail comme « un gagne pain ». Un bon nombre de chercheurs (y compris Perrenoud) pensent que même si ce métier n'aide pas les enseignants à vivre dans l'euphorie, beaucoup d'enseignants ne seraient pas opposés à l'exercer vu sa continuité avec les méthodes traditionnelles c'est-à-dire qu'ils pourraient travailler avec le moindre effort. La complexité du soutien pédagogique, dans son essence, l'insuffisance au niveau de la formation des enseignants et l'absence d'une synergie dans le travail de différents partenaires peuvent menacer le soutien et bouleverser un jour la table.

II-2-2-3-4 Le soutien comme marché de la thérapie ponctuelle

Le soutien se focalise sur une remédiation, le plus souvent, ponctuelle des difficultés des élèves en leur donnant « plus de la même chose ». Ces mesures de soutien s'appuient, dans une grande partie, sur une évaluation qui engendre une grande polémique sur le degré de son objectivité. La thérapie est donc ponctuelle à cause des attitudes des enseignants envers le soutien et le temps limité accordé à cette pédagogie. Ces interventions sont peu fructueuses car elles sont localisées au niveau des symptômes de l'échec scolaire et non pas au niveau de ses origines les plus profondes. Nous constatons que la prévention fait défaut et un travail qui la néglige n'a pas d'essor. Pouvons-nous dire que la négligence de la prévention a pour but l'essor du marché de la thérapie ? Pouvons-nous dire aussi que les pédagogies conservatrices ne seraient jamais partisans de la prévention ?

Perrenoud (1991) a affirmé que « le succès de la prévention, c'est en fin de compte l'effondrement du marché de la thérapie ». Selon le même auteur, ce qui complique les choses c'est qu'une partie des élèves en difficulté est désignée d'une façon arbitraire pour bénéficier du soutien pédagogique. Perrenoud (Ibid.) a ajouté « Il faut se garder donc d'accepter facilement tous les « clients » potentiels. »

II-2-2-3-5 Autres dérives du soutien

Parmi les autres dérives du soutien, nous pouvons citer :

- L'étiquetage : La séparation des élèves en grande difficulté peut causer certaines blessures psychologiques (par exemple au niveau de la confiance et de l'estime de soi) ; c'est

pourquoi dans certaines expériences, les enseignants sont sollicités d'alimenter le groupe des élèves en difficulté par un ou deux bon(s) élève(s) pour atténuer au maximum cet étiquetage;

- L'insuffisance du temps alloué à ces formes d'aide, qui ne facilite pas l'adoption d'un travail bien fondé aux niveaux de l'évaluation, la démarche diagnostique, la planification et la préparation des séances de soutien ;
- La concentration sur les connaissances scolaires fragmentaires au lieu de favoriser la construction des compétences durables ;
- Le manque au niveau de la culture de partenariat et de projet. L'héritage des pratiques enseignantes, qui favorise l'isolement et la lutte des territoires pèse lourd sur l'efficacité du soutien
- etc.

II-2-2-4 Quel avenir pour la pédagogie du soutien ?

II-2-2-4-1 Soutien et différenciation pédagogique : continuité ou rupture ?

Contrairement à Perrenoud qui a développé l'idée que le soutien n'est qu'une forme de différenciation pédagogique et qui croyait par conséquent à une continuité entre les deux pédagogies, Wittmann (1995) et Houssaye (2010) ont développé l'idée d'une rupture totale. L'un des sous-titre de l'article de Houssaye (Ibid.)¹⁸ est intitulé « la fin de la pédagogie différenciée, le retour de la pédagogie de soutien ». Pour ces deux derniers auteurs, nous ne pouvons pas concilier deux pédagogies qui appartiennent à deux logiques différentes ; l'une est conservatrice, l'autre est innovatrice. Pour eux, le soutien a beaucoup moins d'importance que la pédagogie différenciée pour les raisons cités précédemment et parce que l'idéal est d'adapter les contenus aux niveaux réels des apprenants (tous les apprenants sans exception) et non pas l'inverse. Lescouarch (2006, p.60) a développé la même idée comme suit « Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui s'appuie sur une seule procédure, la transmission impositive simultanée, cette pédagogie différenciée s'adresse à tous les élèves et implique de varier les procédures d'enseignement. ». Nous nous demandons, aujourd'hui, si certains systèmes éducatifs réussissent à intégrer partiellement ou totalement (inclusion) des élèves handicapés dans des classes ordinaires en favorisant la différenciation pédagogique, pourquoi alors continuer à séparer les élèves en difficulté (lors des séances du soutien supplémentaire) malgré les dérives annoncées précédemment.

¹⁸ <http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf>

II-2-2-4-2 Pour ne pas rater la réussite du soutien scolaire

Pour Perrenoud (1991)¹⁹ qui est partisan d'une idée de continuité entre soutien et différenciation et contrairement à Houssaye qui croit à la mort de la différenciation pédagogique avec la triomphe de la pédagogie de soutien, le soutien « pourrait devenir un atout essentiel dans une stratégie de changement vers une différenciation réussie. » Selon Perrenoud (Ibid.), l'évolution n'est pas encore ratée et pour se faire, il présente l'inventaire suivant : «

- 1- savoir observer un enfant en situation, avec ou sans instruments ;
- 2- maîtriser une démarche clinique (observer-agir-corriger, etc), savoir tirer un parti positif des essais et des erreurs, être formé à une pratique méthodique, systémique ;
- 3- savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme) ;
- 4- savoir négocier/ expliciter un contrat didactique personnalisé ;
- 5- pratiquer une approche systémique, avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit, ne pas se sentir attaqué ou menacé personnellement au moindre dysfonctionnement ;
- 6- être accoutumé à l'idée de suppression, être conscient des risques qu'on encourt et fait encourir dans une relation de prise en charge ;
- 7- respecter un code de déontologie explicite (plutôt que de s'en remettre à l'amour des enfants et au sens commun) ;
- 8- être familier d'une approche large de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation ;
- 9- avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage, avoir une culture psychanalytique de base ;
- 10- savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement ;
- 11- savoir tenir compte des rythmes des individus plus que des plannings de l'institution ;
- 12- être convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » pour lui ne « marchera » pas nécessairement pour l'autre ;

¹⁹ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

13- avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles ;

14- dispenser de bases théoriques fortes en psychologie sociale du développement et de l'apprentissage ;

15- participer à une culture (travail d'équipe, formation continue, prise de risque, animation, autonomie) qui va dans le sens d'une forte professionnalisation, d'une maîtrise de changement ;

16- avoir l'habitude de prendre en compte les dynamiques et résistances familiales, et de traiter avec les parents comme personnes complexes plutôt que comme responsables d'un élève. »

Cet inventaire contribue à la professionnalisation des enseignants et permet, entre autres, d'innover les activités de soutien. L'avenir de cette pédagogie est tributaire de l'adoption d'une stratégie de changement adaptée au contexte du travail.

APPROCHE PRATIQUE

III-1-PREMIERE SOUS-PARTIE: CHOIX METHODOLOGIQUE

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche qualitative qui vise l'exploration des représentations des enseignements des écoles à priorité éducative à l'égard du soutien supplémentaire appliqué dans leurs écoles et en quoi ces représentations se reflètent sur leurs pratiques pédagogiques. Et puisque toute recherche qualitative vise à étudier son objet de recherche en profondeur, le chercheur est appelé à choisir minutieusement son échantillon et son outil d'investigation. La fiabilité des résultats de la recherche est tributaire de cette première étape de collecte de données.

III-1-1 Population et échantillonnage

La recherche qualitative privilégie l'échantillon relativement restreint afin de l'étudier sous plusieurs angles. Notre panel renferme 24 enseignants dont 15 exerçant dans un environnement rural et 9 dans un milieu urbain. Les enseignants interrogés se répartissent sur 8 écoles dont 5 rurales et 3 urbaines. Nous avons aussi choisi de réaliser ce travail, dans sa dimension pratique, dans la région de Sousse afin d'assurer une unité de lieu. Les enseignants de E1 à E15 appartiennent à des écoles rurales et de E16 à E24 à des écoles urbaines.

Nous avons limité notre échantillon à 24 enseignants car nous avons cru avoir atteint le seuil de saturation théorique pour l'échantillonnage comme l'a défini Pourtois (2001, p.35) cité par Lescouarch (2006, p. 153) « Dans une approche qualitative, on peut estimer à quel moment arrêter l'échantillonnage des groupes pertinentes par la saturation théorique. Ce concept est atteint lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique. » Tous les enseignants sollicités ont accepté de participer à cette recherche grâce à nos relations avec les inspecteurs et les assistants pédagogiques de la région.

III-1-2 Collecte des données

Le recueil de données est réalisé aussi à travers un outil d'investigation privilégié dans ce type de recherche. Nous avons choisi l'entretien semi-directif, la fiche de renseignements et l'observation directe des pratiques pédagogiques.

III-1-2-1 Les entretiens

Il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés à partir d'un guide préparé à l'avance et qui renferme les grandes lignes de l'entrevue. La technique de relance vivement conseillé dans l'entretien semi-directif nous permet d'éclaircir et de préciser certains points par la suite. L'intervieweur doit suivre la trame de questions mais non pas « à la lettre » et comme l'a montré Lescouarch (2006, p.155) « (...) mais peut les faire évoluer dans la forme au cours de l'entretien pour ménager des transitions et y ajouter du discours ou des omissions latentes. » Environ 80% des enseignants interviewés (19 enseignants) ont accepté d'enregistrer l'entretien à l'aide d'un magnétophone. Pour les autres, nous avons transcrits, sur place, leurs réponses. Chaque entretien dure entre 50 et 70 minutes. Il est réalisé en arabe pour encourager le panel à s'exprimer aisément car le français est maîtrisée par un nombre limité des interrogés. Nous avons traduit, dans un deuxième temps, ces entretiens en français. Nous avons commencé l'entretien par donner une idée sur l'objectif de la recherche sans oublier de leur garantir la confidentialité et l'anonymat des données collectées. Il est à signaler, enfin, que le guide de l'entretien utilisé renferme 19 items qui portent sur les représentations d'enseignants interrogés au sujet du soutien supplémentaire : la difficulté d'apprentissage (l'élève en difficulté d'apprentissage, les causes de ces difficultés), la définition du soutien supplémentaire, les pratiques pédagogiques adoptées (les formes d'aide, l'actualisation de la liste d'élèves bénéficiant du soutien supplémentaire), l'état d'esprit d'interviewés (leurs convictions par le soutien supplémentaire) et les conditions nécessaires pour optimiser le soutien supplémentaire (voir Annexe1).

III-1-2-2 Les fiches descriptives des enseignants

Au début de chaque visite, l'enseignant concerné est convié à garnir une fiche refermant des renseignements sur ses caractéristiques personnelles (genre, sexe, domicile, niveau d'enseignement) et professionnelles (grade, formation initiale et continue). Le temps imparti à ce travail ne dépasse pas 5 minutes. Selon Hajjem (2003), ces variables, surtout les caractéristiques professionnelles sont importantes dans la construction des représentations professionnelles des enseignants et par conséquent dans la détermination de la nature de la pratique enseignante par la suite. Nous voulons explorer les caractéristiques qui peuvent jouer un rôle primordial dans la construction des représentations et dans la détermination des pratiques pédagogiques en aval (voir Annexe2)

III-1-2-3 Les observations directes

L'observation de la pratique enseignante et l'entretien sont réalisés dans la même journée. Chaque observation dure une heure dans une séance ordinaire du soutien supplémentaire pour assurer le maximum de son authenticité. Elle est réalisée à partir d'une grille d'observation.

III-1-2-3-1 La grille d'observation des pratiques enseignantes

La grille d'observation utilisée est inspirée du rapport d'inspection utilisé par les inspecteurs du primaire dans notre pays. Elle s'inscrit aussi dans le paradigme de Gautier (1997). Ce paradigme se focalise sur les interactions qui se passent dans la salle de classe. L'objectif est d'explorer les pratiques enseignantes ce qui nous permet par la suite de faire une comparaison entre le déclaré et l'observé au sujet du soutien supplémentaire. Nous avons consacré trois descripteurs pour observer les pratiques effectives. Chaque descripteur est divisé en un nombre d'indicateurs qui varie entre deux et trois : deux pour l'animation du groupe-classe et trois pour les formes d'aide et la pédagogie adoptée. Pour ces indicateurs, l'observateur coche dans la case correspondante en cas de l'existence de cette pratique. Nous avons réservé un quatrième descripteur pour l'évaluation des acquis des élèves en charge et un cinquième descripteur pour la planification et la préparation matérielle des activités du soutien supplémentaire.

Nous concentrons notre observation sur les pratiques enseignantes qui peuvent améliorer les compétences des élèves en difficulté ou au contraire engendrer la dégradation de leurs situations sous l'effet de l'accumulation des difficultés. Ces dernières sont, dans la plupart du temps et comme l'a montré Bautier et Goigoux (2004), co-construites (par l'enseignant et l'élève). Perrenoud (1995) a défini trois facteurs qui peuvent participer à l'amélioration ou à la dégradation des compétences des apprenants. Ces facteurs concernent le curriculum, l'évaluation formative du travail de l'élève et l'individualisation ou la différenciation de l'enseignement.

Le premier facteur est lié au contenu à enseigner qui devrait prendre en considération les besoins réels des élèves. Une planification et une préparation matérielle tenant compte des différences individuelles peuvent participer à atteindre les objectifs des séances du soutien supplémentaire. Le deuxième facteur concerne l'évaluation des acquis des élèves. Une évaluation bien développée, qui utilise des critères précis et pertinents, permet d'affiner le

diagnostic des lacunes des élèves et de construire le dispositif de remédiation approprié. Dans le cas contraire, nous ne pouvons pas parler d'une évaluation formative comme l'a montré Bélair (1999, p. 28) " L'appréciation d'un travail ou d'une production ne peut se réaliser qu'en fonction de critères fixés au préalable ; elle ne doit refléter ni la compétition, ni la comparaison aux autres, ni la récompense. Le troisième facteur est lié à l'aide proposée par l'enseignant dans la salle de classe. Les enseignants peuvent reproduire les mêmes difficultés scolaires (Hajjem, 2003) s'ils vont se satisfaire par la conservation des mêmes pratiques pédagogiques lors des activités du soutien supplémentaire.

Pour l'échelle d'appréciation utilisée dans cette grille, nous avons opté pour trois degrés : satisfaisant, peu satisfaisant et non satisfaisant. Cette échelle d'appréciation sert à évaluer le travail de l'enseignant dans les trois premiers critères : l'évaluation des acquis des élèves, la planification et la préparation matérielle et l'animation du groupe- classe. Nous voulons dire par satisfaisant le travail de l'enseignant qui renferme au moins deux indicateurs parmi les trois indicateurs choisis. Le travail qui renferme un seul indicateur parmi les trois indicateurs proposés est peu satisfaisant. Finalement, le travail est considéré non satisfaisant dans le cas où il ne renferme aucun indicateur (tableau 3). Ce choix est orienté par l'échelle de niveaux de maîtrise (De Ketele, 1999) et la règle des deux tiers (2/3) appliquée dans l'approche par compétence :

- Maîtrise minimale (satisfaisant) : réalisation des 2/3 de cas au moins ;
- Maîtrise minimale insuffisante (peu satisfaisant) : réalisation d'un 1/3 de cas seulement ;
- Aucune maîtrise minimale (non satisfaisant) : aucun cas n'est réalisé

Tableau 3a : Grille d'observation de la pratique enseignante lors du soutien supplémentaire

Critères	Indicateurs	Echelle d'appréciation		
		Satisfaisant	Peu satisfaisant	Non satisfaisant
		Travail renfermant au moins 2 indicateurs sur 3	Travail renfermant 1 seul indicateur sur 3	Travail ne renfermant aucun indicateur
Evaluation des acquis des élèves	1-diagnostique les erreurs 2-forme les groupes de besoins 3-garnit un dossier d'évaluation et de suivi			
Planification	1-réalise une planification 2- tient compte des besoins réels de ses apprenants 3- actualise la planification après chaque évaluation			
Préparation matérielle	1-prépare des situations adaptées à ses élèves 2- varie les auxiliaires didactiques 3- actualise les outils d'aide			
Valorisation de la participation des élèves	1-renforce positivement la participation des élèves 2-encourage les élèves à construire leur apprentissage 3-généralise la participation des élèves			
Adaptation du discours au niveau des apprenants	1-utilise un lexique et des structures adaptés aux niveaux des apprenants 2-explicite les consignes au moment opportun 3-assure le transfert des apprentissages après la manipulation			

-Source : cette grille est une synthèse des rapports d'inspection et des travaux de Perrenoud (1995)

Pour les deux derniers descripteurs, il suffit de mettre une croix dans la case correspondante. Nous avons consulté la préparation matérielle et écrite de l'enseignement : les fiches de travail, le journal de classe, la planification, le dossier d'évaluation et de suivi,

l'environnement écrit mural, etc. il est à noter, enfin, que les critères et les indicateurs qui en découlent sont déterminés en fonction des caractéristiques d'une séance de soutien supplémentaire.

Tableau 3b : Grille d'observation de la pratique enseignante (suite)

Critères	Indicateurs	Mettre une croix dans la case correspondante
Formes d'aide	1-reprend le cours de la même manière	
	2-reprend autrement	
	3-Fait autre chose	
Pédagogie adoptée	1-applique la différenciation pédagogique	
	2-applique un enseignement collectif	
	3-applique le tutorat	

III-1-3 Triangulation

III-1-3-1 Triangulation des données

L'utilisation de 3 outils d'investigation dans la collecte de données en ce qui concerne notre recherche nous permet de creuser davantage dans le sillage de la fiabilité et de la validité des résultats qui en découlent en aval de cette recherche.

III-1-3-2 Triangulation des observateurs

Nous avons choisi de réaliser cette recherche par 3 observateurs (moi-même et deux assistants pédagogiques : un monsieur et une dame) et ce, afin d'atteindre plus de validité de données. Le recoupement des observations, selon plusieurs recherches (Pourtois & Lescouarch, 2010)²⁰, permet d'assurer la fiabilité des outils d'investigation.

²⁰ http://www.renforce.net/ressources/M1L3/pdf/L3_Methodologie_qualitative_2010.pdf

III-1-3-3 Triangulation méthodologique

L'utilisation de la même méthode, en ce qui concerne chaque outil d'investigation dans de différentes occasions, nous permet de rehausser la validité de notre recherche. L'échantillon regroupe 24 enseignants, qui ont des caractéristiques personnelles et professionnelles trop différentes, donc 24 occasions de réalisation. Chaque occasion diffère peu ou prou de l'autre. Cette diversification représente une richesse de la recherche qui permet de réduire la subjectivité et d'augmenter l'objectivité de la recherche.

III-1-3-4 Triangulation interne

Pour assurer la transparence qui doit caractériser toute recherche scientifique, nous sommes appelé à être conscient des limites de nos instruments. Les obstacles qui entourent la collecte de données comme les conditions psychologiques des deux partenaires à savoir l'intervieweur et l'interviewé, la non pertinence des critères et des indicateurs de la grille d'observation, le manque de précision des items du guide d'entretien peuvent affecter peu ou prou la validité de la recherche. Pour faire face même partiellement à ces obstacles, nous avons opté pour une critique réflexive après chaque étape de réalisation afin d'apporter les améliorations nécessaires. Les données ne contiennent pas la vérité puisqu'elles sont dépendantes du contexte et des outils mis en œuvre. Lescouarch parle plutôt d'une production de données en non pas d'un simple « recueil de données ».

III-1-4 La validité de signifiante

Canter et Kohn (1984) ont insisté sur la validité de signifiante à travers la technique de retransmission de l'information à ceux qui ont participé aux entretiens. La communication des résultats a été assurée partiellement en aval des entretiens réalisés par notre groupe et ce, afin de réaliser les ajouts nécessaires. Nous avons pu communiquer à 18 enseignants leurs réponses lors des trois derniers mois de l'année scolaire en l'occurrence avril, mai et juin 2012. La communication de réponses aux interrogés s'est passée lors des journées de formation et à travers les visites effectuées par les assistants pédagogiques auprès des participants. Faute de temps, la communication des résultats n'est pas assurée dans les 6 autres cas.

III-2-DEUXIEME SOUS-PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

III-2-1 Caractéristiques personnelles et professionnelles du panel

III-2-1-1 Identité personnelle et niveau d'enseignement des enseignants interviewés

Les enseignants sollicités ont des caractéristiques personnelles différentes en ce qui concerne le genre (tableau 3), l'âge (tableau 4), le domicile (tableau 5) et le niveau d'enseignement (tableau 6). Nous avons lié l'étude de ces caractéristiques au milieu de travail des enseignants interrogés (soit écoles rurales ou écoles urbaines).

III-2-1-1-1 Genre du panel

Parmi les 24 enseignants interrogés, nous avons sollicité 12 hommes et 12 femmes (50% pour chaque genre). Dans les écoles rurales, nous avons interrogé 8 hommes contre 7 femmes donc 53.33% d'hommes contre 46.67% de femmes. Dans les écoles urbaines, ce nombre a été de 4 hommes contre 5 femmes donc 44.44% pour le premier genre contre 55.56% pour le deuxième genre.

Tableau3 : Genre du panel

Genre Milieu géographique	Hommes	Femmes
Ecoles rurales	8	7
Ecoles urbaines	4	5

La différence entre le nombre d'hommes et de femmes interviewés, n'est pas grande dans les deux milieux géographiques. Si le pourcentage de femmes dépasse un peu le pourcentage d'hommes dans le milieu urbain (et vice versa dans le milieu rural), cela ne pourra être qu'en adéquation avec la distribution globale des enseignants de deux genres sur le territoire géographique du pays. Le milieu urbain est, généralement, plus attirant pour les deux genres, néanmoins les femmes avaient, historiquement, le privilège de l'emporter sur les hommes dans ce cas pour des raisons culturelles et sociales.

III-2-1-1-2 Age des interrogés

En continuation avec ce qui précède, nous trouvons que les jeunes enseignants sont embauchés surtout, dans le début de leur carrière, dans des écoles rurales. Les plus âgés, qui sont privilégiés dans le choix du milieu de travail, choisissent surtout de travailler dans les villes ou au moins dans un milieu semi-urbain.

Tableau 4 : Age des interrogés

Age Milieu géographique	25 ans au plus	Entre 26 et 40 ans	Plus de 40 ans
Ecoles rurales	4	10	1
Ecoles urbaines	0	4	5

Parmi les 15 enseignants du milieu rural, nous trouvons un seul qui dépasse 40 ans c'est-à-dire plus que 93% des enseignants interrogés dans ce milieu ont un âge inférieur (ou égale) à 40 ans et seulement moins de 7% ont un âge supérieur à 40 ans. La situation est opposée dans le milieu urbain car plus que la moitié des enseignants interviewés (55.56%) ont plus de 40 ans. Dans ce dernier milieu, aucun enseignant du panel n'a un âge inférieur (ou égale) à 25 ans. L'environnement rural est le lieu de travail surtout des jeunes tandis que les plus âgés favorisent le milieu urbain pour des raisons socio-économiques en premier lieu. Pour les raisons précédentes et parce qu'un grand nombre d'enseignants sont obligés de commencer leur carrière professionnelle dans une région rurale, beaucoup d'enseignants considèrent ces régions défavorisées comme une étape transitoire avant d'être mutés en ville.

III-2-1-1-3 Domicile des interviewés

Parmi les enseignants interrogés dans les écoles rurales, nous trouvons 12 d'entre eux résidant loin de l'école (80%) et 3 résidant près de leurs écoles (20%). Dans les régions urbaines, la situation n'est pas la même. Le 1/3 seulement des enseignants interrogés dans les écoles urbaines habitent loin de leurs écoles (33.33%) tandis que les 2/3 sont près de leurs écoles (66.67%).

Tableau 5 : Domicile des interviewés

Domicile Milieu géographique	Près de l'école	Loin de l'école
Ecoles rurales	3	12
Ecoles urbaines	6	3

Dans ces régions rurales défavorisées, la plupart des enseignants interrogés sont obligés (pour les uns) ou ont choisi (pour les autres) d'habiter loin de leurs écoles et surtout dans un milieu urbain ou semi-urbain attirant.

III-2-1-1-4 Niveau d'enseignement du panel

Les nouveaux recrutés dans l'enseignement primaire, ont un niveau académique plus élevé que les anciens recrutés. Ces cinq dernières années, le ministère de l'éducation exige au moins un niveau Bac +3 pour être recruté en tant qu'enseignant du primaire. Et puisque les nouveaux recrutés sont embouchés dans les régions rurales donc le niveau d'enseignement des enseignants des écoles rurales est supérieur à celui des enseignants des écoles urbaines.

Tableau 6 : Niveau d'enseignement du panel

Niveau d'enseignement Milieu géographique	Bac	Bac+1 Et Bac+2	Bac+3 Et Bac + 4
Ecoles rurales	0	7	8
Ecoles urbaines	3	4	2

Dans les écoles rurales, aucun enseignant du panel n'a un niveau inférieur à Bac+1 et 53.33% ont un niveau supérieur (ou égale) à Bac+3. A l'opposé et dans les écoles urbaines, seulement 22.22% des enseignants interrogés ont un niveau supérieur ou égale à Bac+3 et 33.33% ont un niveau ne dépassant pas le Bac. Les anciens recrutés ont pu être recruté avec seulement le diplôme de fin des études secondaires (ou le Bac).

III-2-1-2 Caractéristiques professionnelles du panel

Les enseignants sollicités ont aussi des caractéristiques professionnelles différentes en ce qui concerne l'ancienneté générale et dans l'école, leurs catégories et leur formation initiale et continue.

III-2-1-2-1 Ancienneté et catégorie du panel

a-Ancienneté générale : Il est à signaler que 100% des enseignants, interrogés aux écoles rurales, ont une ancienneté générale ne dépassent pas 20 ans et 60% d'entre eux (9 enseignants) ont une ancienneté générale inférieure à 5 ans. A l'opposé et dans les écoles urbaines, 55.56% du panel ont une ancienneté générale dépassent 20 ans et seulement 22.22% ont une ancienneté inférieure à 5 ans. (figure2)

b-Ancienneté dans l'école : 80% des enseignants, exerçant dans les régions rurales, ont une ancienneté dans leurs écoles ne dépassant pas 3 ans et aucun enseignant d'entre eux n'a une ancienneté dans son école dépassant les 8 ans. La situation n'est pas la même dans les régions urbaines puisqu'il y a une majorité relative d'enseignants (55.56%) qui ont une ancienneté dépassant les 4 ans dans leurs écoles. Parmi ces derniers 40% ont une ancienneté supérieure à 8 ans dans leurs écoles. (figure3)

c-Catégorie du panel : Parmi les 15 enseignants interrogés dans les écoles rurales, 13 enseignants (86.67%) n'ont pas une catégorie supérieure à un maître titulaire et seulement 2 enseignants (13.33%) ont une catégorie d'un maître d'application. Le 1/3 des enseignants des écoles rurales (33.33%) sont des suppléments (hors catégorie). Dans les écoles urbaines, aucun enseignant du panel n'est suppléant et aussi aucun n'est stagiaire (contre 22.22% sont stagiaires dans les écoles rurales). Les 2/3 d'enseignants du milieu urbain (66.67%) ont une catégorie d'un maître d'application. (figure 4)

Les enseignants des écoles urbaines ont une ancienneté générale et dans l'école plus grande que celle des enseignants des écoles rurales. Les facteurs socio-économiques et culturels sont en faveur des régions urbaines. Les enseignants de ces dernières régions sont plus sédentaires que leurs collègues des régions rurales. Nous pouvons déduire que les anciens sont sédentaires, par contre les novices sont nomades. Pour répondre aux besoins des écoles rurales, le ministère de l'éducation est obligé d'embaucher des stagiaires voire des suppléants. Ces derniers se trouvent dans une situation précaire. Leurs conditions matérielles sont difficiles et leurs situations professionnelles sont plus pires. Officiellement, ils ne sont

pas parmi les catégories du corps enseignant. Aucun enseignant, parmi les 24 interrogés dans les deux milieux géographiques, n'appartient à la catégorie de professeur des écoles primaires. C'est une catégorie absente du panel et peu représentée dans les écoles à priorité éducative²¹.

²¹ Les professeurs des écoles primaires représentent 6% des enseignants des écoles prioritaires selon les statistiques de l'éducation et de la formation -2009.

Figure 2 : Ancienneté générale

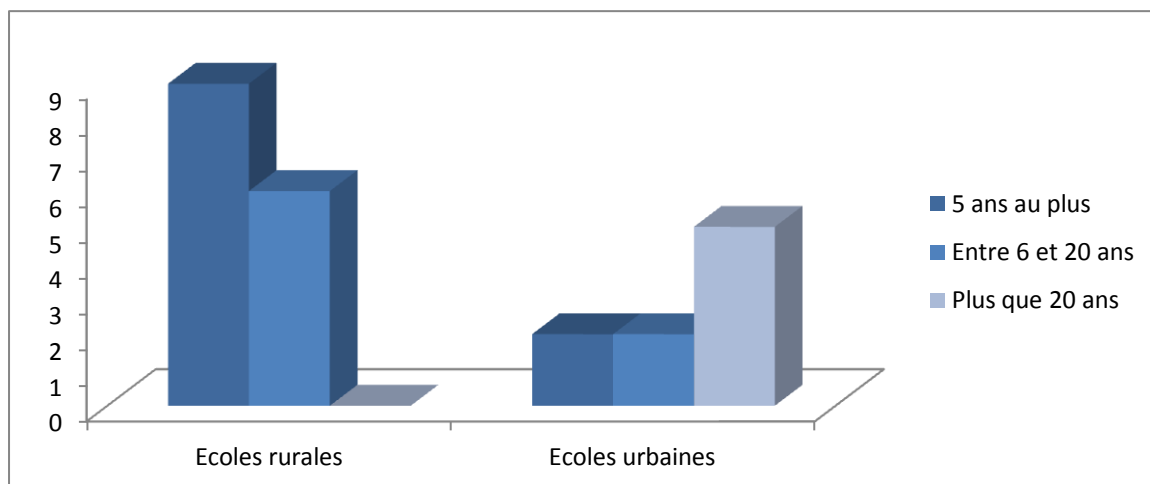


Figure 3 : Ancienneté dans l'école

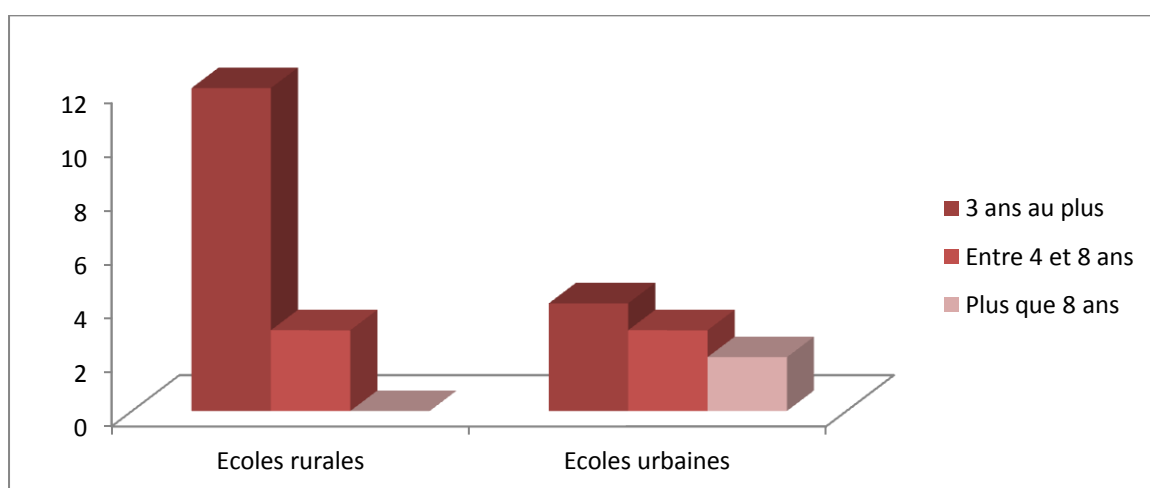
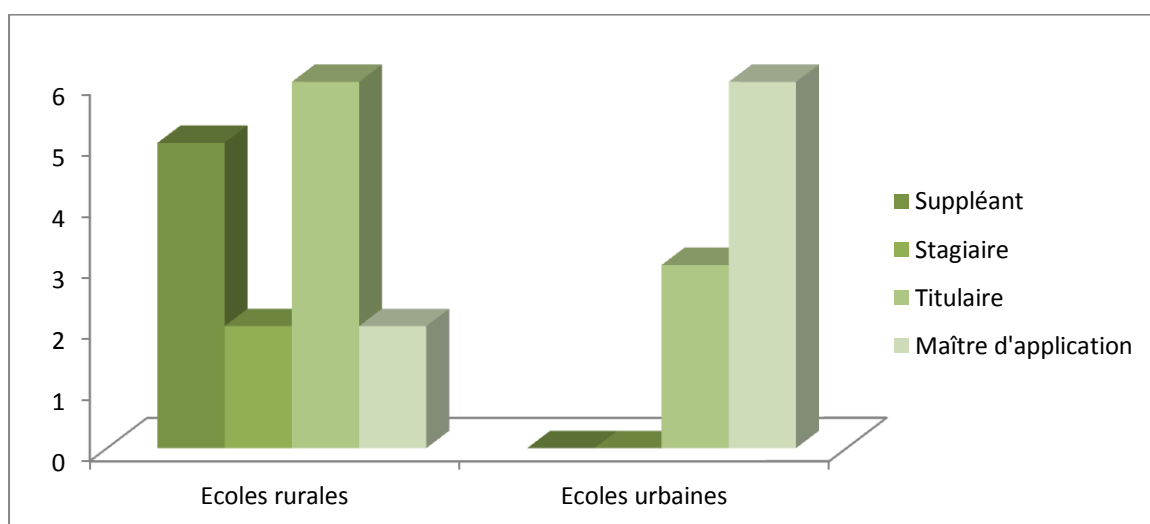


Figure 4 : Catégorie



III-2-1-2-2 Formation initiale et continue du panel

a-Formation initiale : nous voulons dire par formation initiale la formation des enseignants avant leur recrutement dans un institut de formation des maîtres (les anciens écoles normales ou après, les instituts supérieurs de formation des maîtres). Ces instituts formaient les maîtres pendant deux ans en didactiques, pédagogie, disciplines d'enseignement, psychologie de l'enfant, etc. Ces instituts sont annulés après 2006 pour être remplacés par des instituts de métiers de l'éducation. Ces derniers n'ont pas assuré leurs rôles comme il se doit jusqu'à nos jours ; c'est pourquoi la formation initiale des nouveaux recrutés fait défaut. Parmi les 15 interrogés du milieu rural, 9 enseignants (60%) n'ont pas reçu de formation initiale. Pour les 6 autres enseignants (40%), cette formation initiale est assurée. Dans les écoles urbaines, ces pourcentages sont de l'ordre de 44.44% pour les formés et 55.56% pour les non formés. Le manque au niveau de la formation initiale touche les deux milieux géographiques, mais il est plus accentué dans les régions rurales. Les anciens recrutés, qui ont une meilleure formation initiale, préfèrent exercer dans les villes. Au contraire, les novices (suppléants ou stagiaires surtout) sont obligés d'exercer dans les milieux ruraux dans les premières années de leur carrière professionnelle. (Figure 5)

b-Formation continue relative au soutien supplémentaire : la formation continue c'est la formation reçue par l'enseignant tout au long de son parcours professionnel dans le but d'améliorer ses pratiques pédagogiques. Notre panel renferme 14 enseignants (58.33%) qui n'ont pas reçu de formation continue relative au soutien supplémentaire, 8 enseignants (33.33%) ont une formation peu développée et 2 enseignants seulement (8.34%) ont une formation développée.

La situation est plus difficile dans les écoles rurales puisque 11 enseignants du panel (73.33%) n'ont reçu aucune formation dans les thèmes relatives au soutien supplémentaire, 4 enseignants (26.67%) ont seulement une formation peu développée et aucun enseignant du panel n'a de formation développée au sujet du soutien supplémentaire. Tous les enseignants interrogés ne sont pas satisfaits de leur formation continue relative au sujet de notre recherche. La situation est relativement meilleure dans les écoles urbaines puisqu'il y a 3 enseignants (33.33%) qui n'ont reçu aucune formation dans le soutien supplémentaire et 6 enseignants parmi les 9 interrogées (66.67%) sont plus ou moins satisfaits de la formation reçue au sujet du soutien supplémentaire. (Figure 6)

Figure 5 : Formation initiale

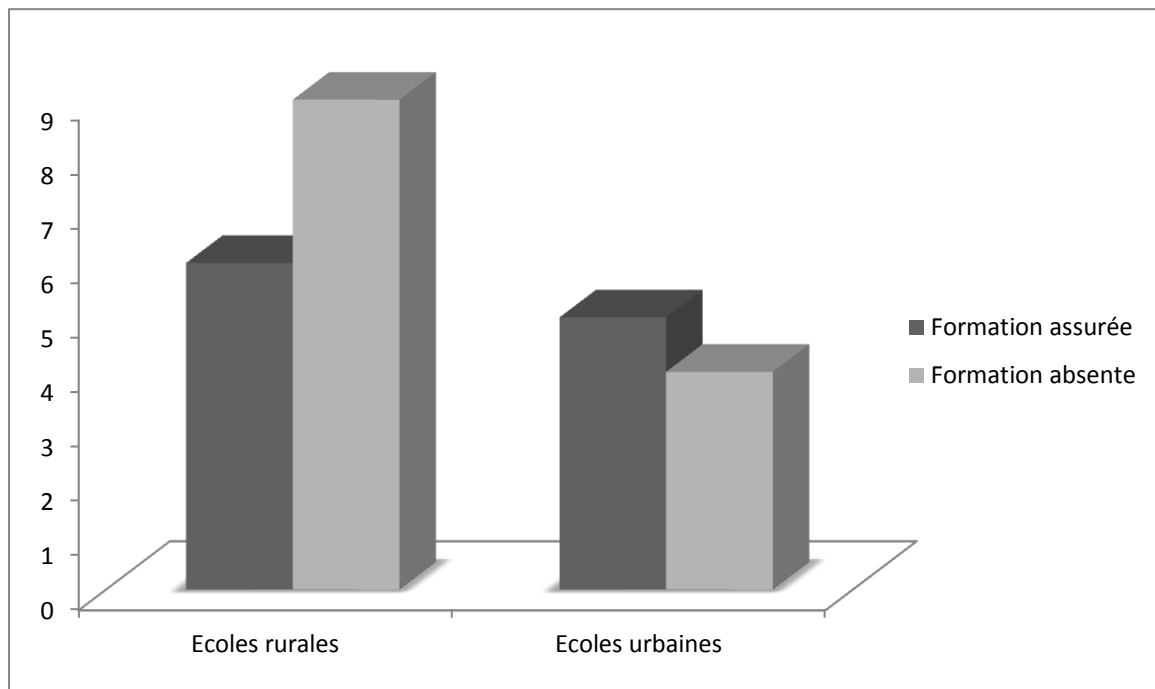
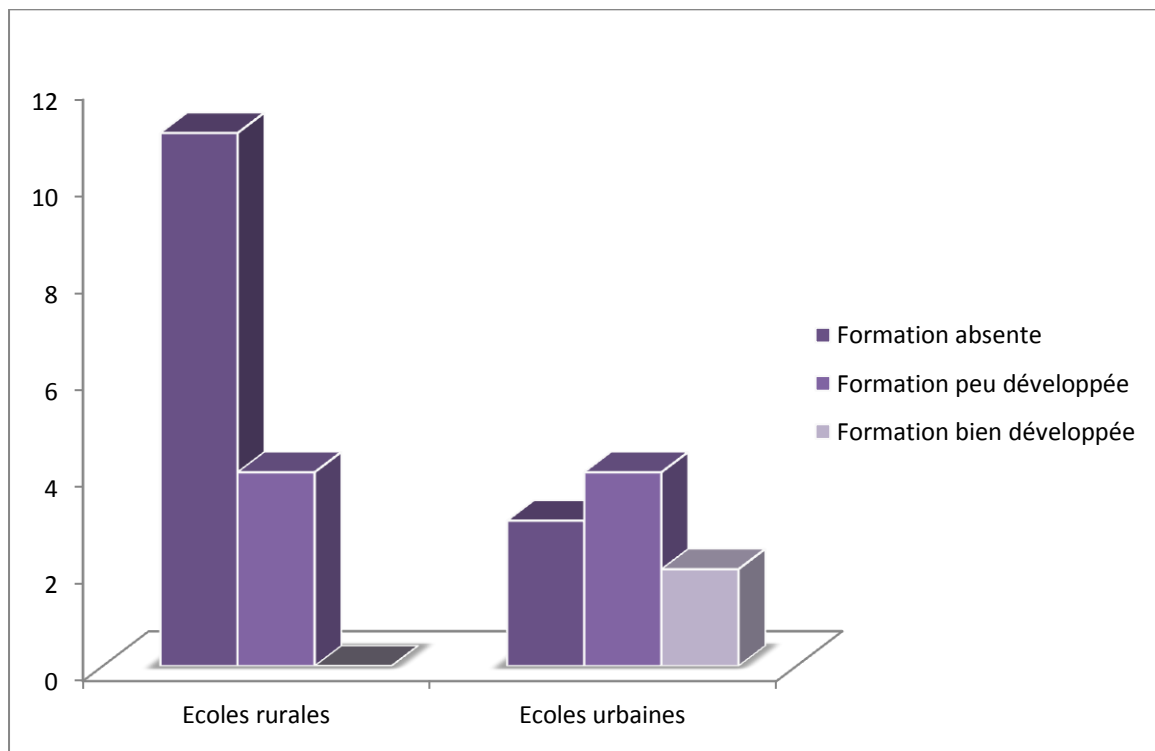


Figure 6 : Formation continue



III-2-2 Les représentations du panel au sujet du soutien supplémentaire

III-2-2-1 Le public cible du soutien supplémentaire

III-2-2-1-1 Le repérage d'un élève en difficulté d'apprentissage

Tous les enseignants interviewés ont insisté sur la non maîtrise des apprentissages de base dans leur définition d'un élève en difficulté d'apprentissage. Les faibles résultats scolaires de ce public cible sont mentionnés par 17 enseignants (soit 70.83% du panel). E1 a dit à ce propos « Un élève en difficulté est un élève qui n'a pas la maîtrise minimale dans les matières de base comme les mathématiques et les langues. Ses résultats sont faibles ». Dans un deuxième lieu, une partie des interviewés (66.67% dans les écoles urbaines contre 46.67% dans les écoles rurales), ont cité les difficultés d'ordre psychologique comme le manque au niveau de la confiance en soi, les troubles affectifs, le rejet de l'école, l'agitation, le repli sur soi, etc. Seulement 6 enseignants du panel (25%) dont 20% des enseignants interrogés dans les écoles rurales et 33.33% des enseignants des écoles urbaines, ont associé les difficultés d'ordre cognitif et méthodologique à la définition d'un élève en difficulté d'apprentissage (manque de concentration, lenteur ou précipitation dans la réalisation du travail, manque de l'effort personnel, etc.). Un nombre restreint d'enseignants interviewés (13.33%), dans les écoles rurales, ont associé les trois signes cités précédemment dans la définition d'un enfant en difficulté d'apprentissage contre 22.22% dans les écoles urbaines. E4 a défini l'élève en difficulté comme suit « C'est un élève qui a de faibles résultats scolaires, isolé à cause d'un manque au niveau de la confiance en soi et qui a un grand lenteur au moment de l'exécution de ses tâches scolaires ».

Les trois enseignants du panel, qui ont associé les trois signes dans la définition d'un élève en difficultés d'apprentissage sont E1, E2 et E22. Pour ces derniers, les deux types de formation (initiale et continue), surtout au sujet supplémentaire, sont assurés. L'exactitude, la pertinence et la précision des réponses des interrogés sont tributaires de la qualité de la formation reçue. (figure7)

III-2-2-1-2 les causes de la difficulté d'apprentissage

Les causes de la difficulté d'apprentissage citées par le panel sont, par ordre décroissant, l'environnement, le système éducatif, l'élève lui-même et l'enseignant. Pour la première cause, elle est citée par tous les enseignants interrogés sans exception. Les enseignants ont mentionné parmi les causes imputables à l'environnement : la démission des

parents dans le suivi du travail de leurs fils, le bas niveau d'enseignement d'un grand nombre de parents, la pauvreté, etc. E10 a dit à ce propos « la majorité de mes élèves ne trouvent pas une aide en langue française dans leurs familles car leurs parents sont peu instruits. »

Les causes imputables au système éducatif comme le manque au niveau de la formation des enseignants, la centralisation des décisions, le décalage entre les programmes et le niveau réel des apprenants, les carences au niveau des moyens matériels des écoles prioritaires et le manque de flexibilité de l'organisation pédagogique, sont citées par 21 enseignants (87.50%) dont 13 enseignants dans les écoles rurales et 9 dans les écoles urbaines. Les causes imputables à l'élève sont déclarées par 66.67% des interviewées dans le milieu rural contre 55.56% dans le milieu urbain. Parmi les dernières causes, les enseignants citent surtout les problèmes génétiques, le manque de motivation et l'incapacité mentale. 5 enseignants des interrogés dans les écoles urbaines (un peu plus de la moitié) contre 6 enseignants seulement dans les écoles rurales citent, dans leurs réponses, l'enseignant comme l'une des causes probables de la difficulté d'apprentissage. Dans presque les 2/3 de derniers cas, les enseignants évoquent leur responsabilité après de parler des causes externes. E15 a désigné les causes comme suit « Les causes de la difficulté d'apprentissage les plus importantes sont la démission des parents, le manque de motivation de certains élèves, les conditions matérielles peu satisfaisantes. Parfois nous pouvons ajouter l'enseignant, mais ses responsabilités sont minimales. » Beaucoup d'enseignants citent les facteurs externes (l'environnement, le système éducatif et/ou l'élève lui-même) sans citer aucune responsabilité de l'enseignant dans la provocation de la difficulté d'apprentissage. E12 a développé cette idée clairement « Il ne faut pas chercher les causes entre les murs de l'école. Il faut les chercher loin de l'enseignant. » Les 11 enseignants qui n'ont pas oublié l'enseignant comme l'une des causes de la difficulté du public cible du soutien supplémentaire sont E4, E6, E9, E10, E14, E15, E16, E18, E19 et E22. 10 parmi ces derniers enseignants ont une formation professionnelle plus ou moins satisfaisante.

La précision et la pertinence des réponses d'enseignants interviewés dépendent en grande partie de la formation reçue par ces derniers tout au long de leur carrière professionnelle. L'ancienneté et la catégorie ne sont prises en considération que dans la mesure où elles sont liées ou non à la qualité de formation continue reçue. L'ancienneté participe à accumuler la formation continue. A l'opposé, un suppléant, qui n'a aucune formation initiale en amont, n'a pas de possibilité de combler à ses lacunes par la formation

continue. Un suppléant est exclu de toutes sortes de formation professionnelle. Un enseignant, qui n'a aucune formation (ou qui a une formation peu développée) en didactiques, pédagogique et psychologie de l'enfant, ne peut pas diagnostiquer comme il se doit les difficultés de ses élèves. Son diagnostic reste superficiel et partiel et ne peut pas aboutir à la construction d'un dispositif de remédiation approprié. (figure8)

Figure 7 : Le repérage d'un élève en difficulté

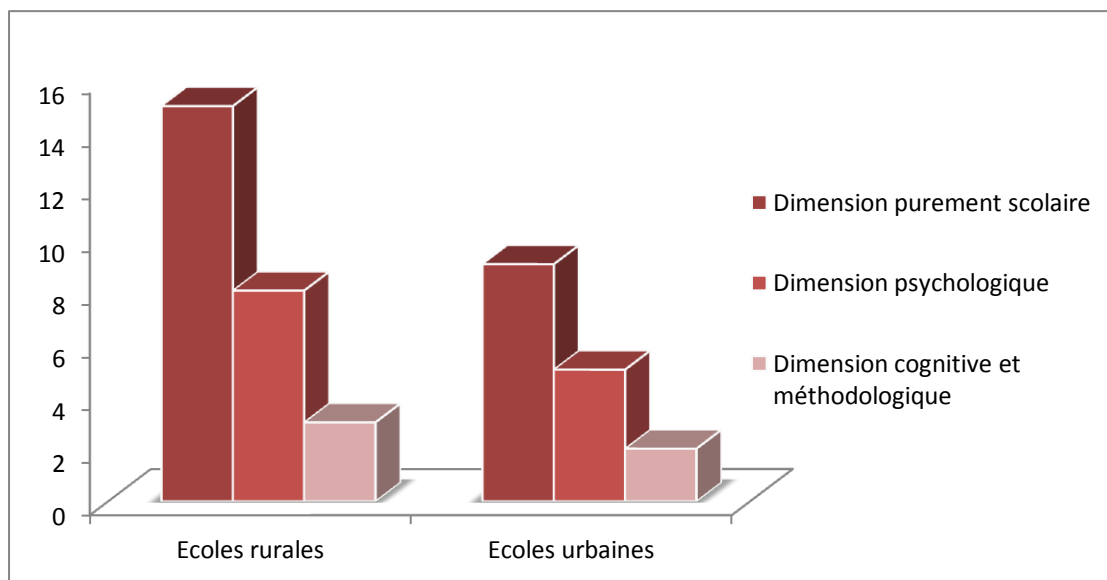
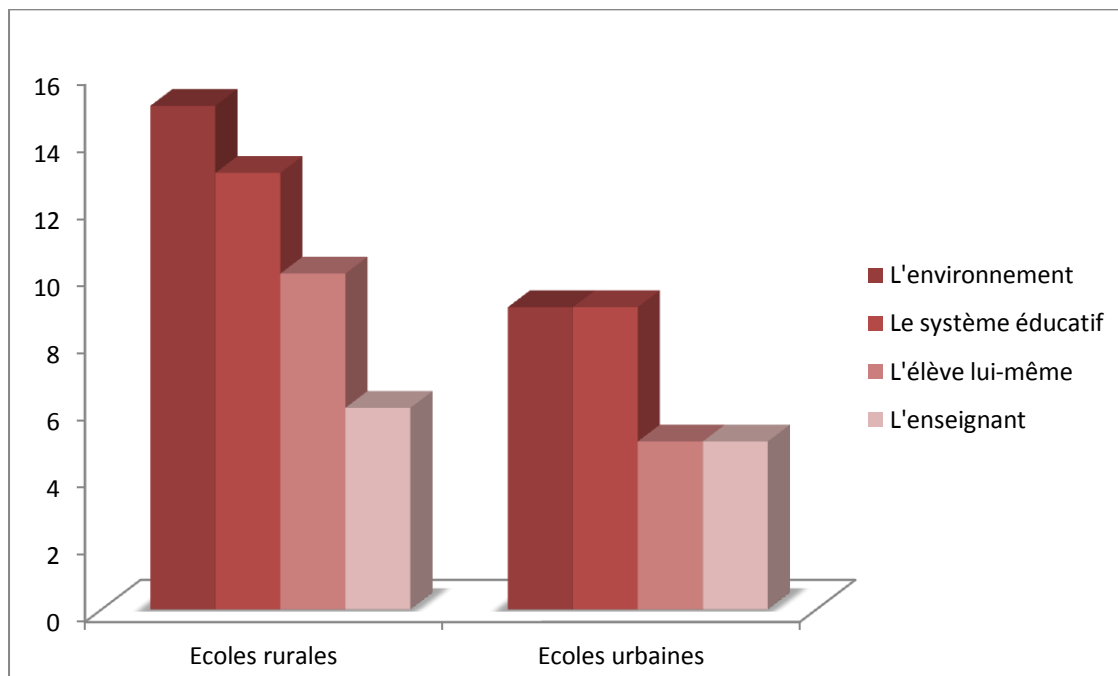


Figure 8 : Les causes de la difficulté d'apprentissage



III-2-2-2 Le soutien supplémentaire : définitions et formes d'aide

III-2-2-2-1 Définitions du soutien supplémentaire

Ces définitions sont en rapport avec une question précédente se rapportant au repérage d'un élève en difficulté d'apprentissage. La définition du soutien supplémentaire diffère d'un enseignant à un autre. Tous les enseignants interrogés (24 enseignants) déclarent que les pratiques de soutien réalisées lors de deux heures supplémentaires doivent tenir compte des connaissances scolaires mal assimilées par leurs élèves. La dimension psychologique est évoquée par 54.17% du panel dont 53.33% des interrogés dans les écoles rurales contre 55.56% de ceux des écoles urbaines. En dernier lieu, la dimension cognitive et méthodologique n'est citée que par 20% des interviewés dans les écoles rurales contre 22.22% de leurs collègues des écoles urbaines. Les interrogés qui associent les trois dimensions dans la définition du soutien supplémentaire ne dépassent pas 13.33% du panel. Malgré l'importance allouée aux dimensions purement scolaire, les interviewés sont peu nombreux à s'intéresser aux dimensions cognitives, métacognitives et méthodologiques. Les cinq enseignants qui évoquent ces dernières dimensions sont : E4, E6, E10, E16, et E19. 4 parmi les 5 derniers enseignants ont reçu une formation initiale avant leur recrutement et une formation continue plus ou moins développée. Les suppléants interrogés, et qui n'ont aucune formation professionnelle, n'ont évoqué que la dimension purement scolaire. (Figure 9)

III-2-2-2-2 Les formes d'aide déclarées par le panel

Parmi les trois formes d'aide développées par Lescouarch (2006) à savoir la reprise, la guidance et le détour, les enseignants interviewés donnent la plus grande importance à la reprise. 21 enseignants (87.50%) privilégient le soutien reprise comme forme d'aide à leurs élèves en difficulté et pour les 3 autres enseignants, il s'agit de faire autre chose en faisant rupture avec les formes scolaires traditionnelles. Parmi les partisans du soutien reprise, il y a 9 enseignants qui adoptent le soutien renforcé (reprendre de la même manière) et 12 sont pour le soutien contrasté (répondre autrement). Dans les écoles rurales, nous trouvons 6 enseignants (40%) qui déclarent le soutien renforcement contre 7 enseignants (46.67%) proposant le soutien renforcé. Dans les écoles urbaines, ces pourcentages sont respectivement de 33.33% contre 55.56%. Parmi les 6 enseignants du milieu rural qui proposent le soutien renforcé, nous trouvons 4 suppléants. A l'opposé, parmi les 12 enseignants, qui sont partisans du soutien contrasté, nous comptons 4 seulement (33.33%) qui n'ont aucune formation professionnelle. Il n'y a pas de grand écart entre les partisans des deux formes de soutien reprise. Les non

formés et les partisans du moindre effort favorisent le soutien renforcement qui n'exige aucun effort supplémentaire.

Dans les deux milieux : rural et urbain, nous remarquons qu'il y a des exceptions : 4 non formés adoptent le soutien contrasté et 3 formés sont pour le soutien renforcé. Le soutien contrasté demande plus d'initiatives de la part des enseignants de soutien supplémentaire. Ils doivent reprendre, mais autrement : changer la méthode de travail en favorisant le travail coopératif par exemple, respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, encourager la métacognition, inciter l'apprenant à construire son apprentissage, etc. Le développement des compétences cognitives, métacognitives et méthodologiques des élèves en difficulté sans passer par aucune reprise des apprentissages n'est adopté que par 3 enseignants du panel (12.50%) dont 2 dans les écoles rurales et 1 dans les écoles urbaines. L'apprendre à apprendre et le détour (les jeux, pédagogie par projet,...) sont peu cités par les enseignants du soutien supplémentaire à cause d'une absence surtout dans la formation continue relative à ces thèmes novateurs. Même si certains ont reçu ce type de formation, ils se plaignent qu'elle est théorique donc difficile à appliquer en classe surtout avec des élèves en difficulté d'apprentissage. E13 dit à ce propos « Je dois reprendre mes cours deux ou trois fois pour permettre à mes élèves de comprendre. Je ne sais pas faire autrement. » Quant à E20, il déclare comme suit « Nous avons reçu une formation purement théorique qui est difficile à appliquer en classe. »

Dans les meilleurs de cas, les enseignants interrogés mentionnent des activités ludiques (liés aux connaissances scolaires) au détriment des jeux qui ont des avantages illimités dans l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Les difficultés d'ordre cognitif comme la concentration limitée et d'ordre psychologique comme l'agitation, le repli sur soi, le manque de confiance en soi..., sont mieux traitées dans le cadre de la pédagogie de détour et surtout à travers les jeux hors des murs des salles traditionnelles ou de la pédagogie de projets qui émane des enfants eux-mêmes. (Figure 10)

Figure 9 : Définition de soutien supplémentaire

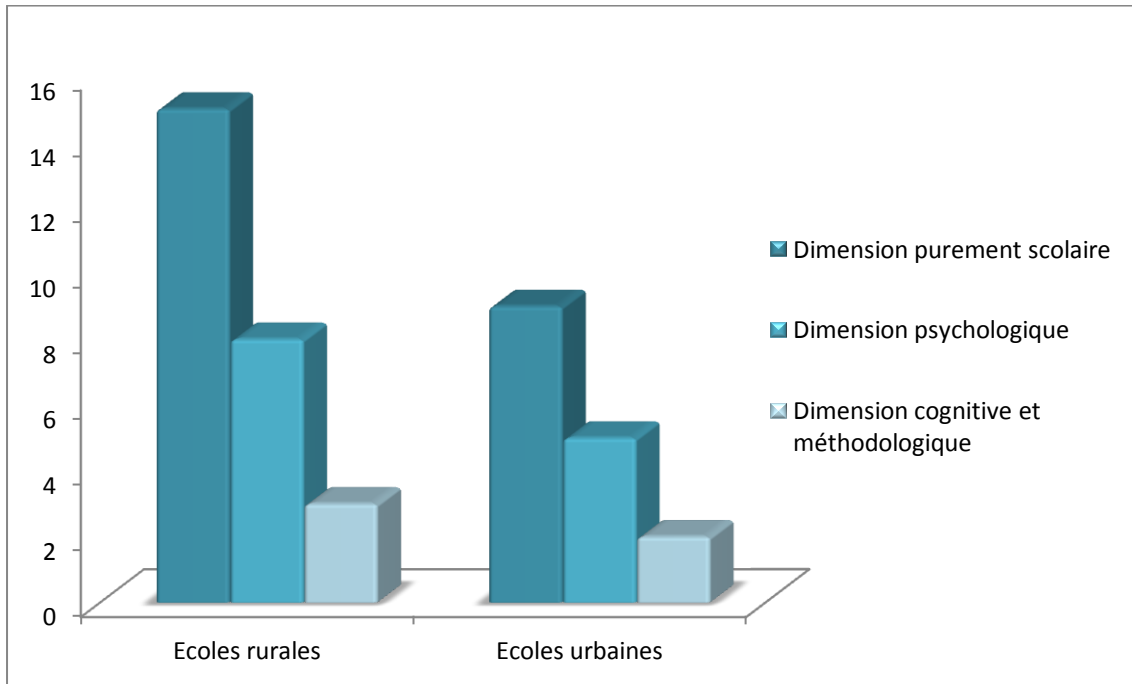
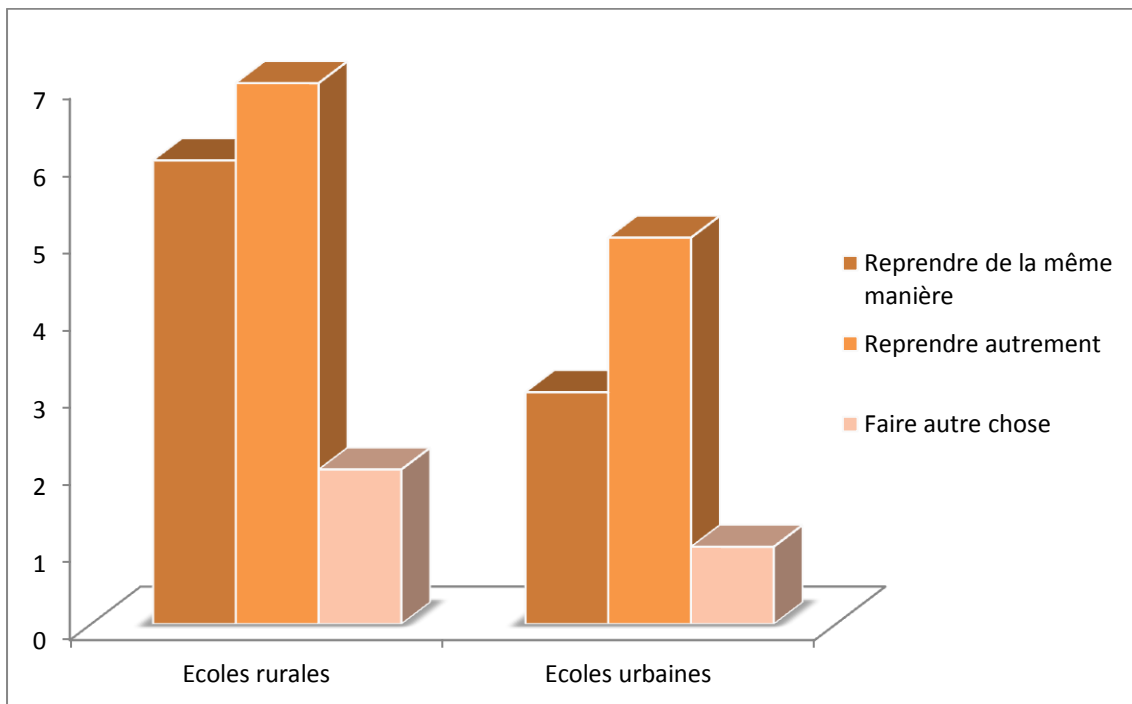


Figure 10 : Les formes d'aide déclarées



III-2-2-3 L'état d'esprit du panel face au sujet du soutien supplémentaire

III-2-2-3-1 Les convictions des interrogés par le soutien supplémentaire

Parmi les 24 enseignants interrogés, 2 seulement (8.33%) déclarent que les résultats de leurs élèves sont améliorés après la réalisation des séances de soutien supplémentaire. Pour les autres (91.67%), ils annoncent que l'amélioration est non ou peu assurée. Dans les écoles rurales, 8 enseignants (53.33%) estiment que l'amélioration est peu assurée contre 6 enseignants (40%) avouent qu'il n'y a aucune amélioration. Dans les écoles urbaines, la situation est moins pessimiste puisqu'il n'y a aucun enseignant qui déclare qu'il n'y a pas d'amélioration contre 8 (88.89%) estimant qu'il a peu d'amélioration. Devant cette situation frustrante, 19 enseignants (79.17%) déclarent qu'il faut combattre l'échec scolaire sans relâche à travers, entre autres, la continuation des activités du soutien supplémentaire (ce sont les combattifs). Tous les enseignants avouent qu'il s'agit d'une situation inacceptable pour eux ; mais pour les 5 autres enseignants du panel (20.83%), ils croient fermement qu'ils ne peuvent rien faire à leurs élèves en difficulté (ce sont les découragés). Pour ces derniers et dans les mêmes conditions, le soutien supplémentaire n'aura pas d'avenir. Les découragés estiment que leurs responsabilités sont trop minimes dans la précarité de la situation de leurs élèves en difficulté et qu'il fallait tourner vers les facteurs externes pour résoudre le problème. E5 dit à ce propos « Mes responsabilités ne dépassent pas 5%. Il faut chercher la solution ailleurs : chez les parents démissionnés, dans les programmes inadaptés et dans les conditions du travail difficiles » A part la formation professionnelle qui entre en jeu, la conviction d'un enseignant est étroitement liée à la question déontologique. Ce dernier paramètre devrait être pris en considération lors du choix des enseignants du soutien supplémentaire car nous ne devons pas oublier qu'il s'agit d'une politique de discrimination positive. (Figure 11)

III-2-2-3-2 Les conditions nécessaires pour optimiser le soutien supplémentaire

A la question comment peut-on améliorer la situation actuelle du soutien supplémentaire dans nos écoles prioritaires, les interrogés évoquent quatre dimensions à prendre en compte en l'occurrence la formation, l'amélioration des conditions matérielles de l'école et des enseignants, le partenariat surtout avec les parents, les psychologues scolaires, les assistants sociaux et les membres du conseil pédagogique et le recrutement des enseignants spécialisés dans le soutien supplémentaire. L'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants et des conditions matérielles (salles polyvalentes, moyens didactiques appropriés, transport, l'ajout des primes spéciales aux enseignants ...) sont déclarées successivement par 13 et 12 enseignants du milieu rural (86.67% et 80%) contre 5

et 8 enseignants du milieu urbain (55.56% et 88.89%). Les enseignants surtout dans les régions rurales (10 enseignants de 12) indiquent que le manque au niveau de salles de classe les oblige à réaliser les séances de soutien supplémentaire entre 12 et 13 heures. Ils ajoutent aussi que c'est le mauvais horaire de la journée pour les deux partenaires enseignants et élèves. L'un des E18 s'exprime à ce propos « Que peut-on ajouter à un élève entre 12 et 13 heures ? Normalement c'est une plage horaire consacrée au déjeuner et au repos. » 17 enseignants insistent sur le rôle de partenariat dans l'optimisation du soutien supplémentaire dont 73.33% des interviewés dans les régions rurales et 66.67% de ceux des régions urbaines. Ils classent en premier rang, le partenariat avec les parents, puis le partenariat avec les psychologues, les orthophonistes et les assistants sociaux. Plus de 90% de maîtres des régions rurales déclarent que ce dernier type de partenariat est absent dans le contexte de leur travail. Dans un dernier rang, ils mentionnent le partenariat avec leurs collègues, surtout ceux qui enseignent aux mêmes élèves en difficulté. 8 interrogés, dont 4 dans les écoles rurales (26.67%) contre 4 dans les écoles urbaines (44.44%) demandent de recruter des enseignants spécialisés dans le soutien supplémentaire. Pour eux, la professionnalisation est tributaire de la spécialisation du corps enseignant. Ils pensent que la formation et la spécialisation sont les seuls moyens qui permettent de rehausser la part d'initiatives dans la pratique enseignante.

Pour la formation surtout continue, les enseignants déclarent avoir besoin de multiplier les journées de formation au sujet du soutien supplémentaire. Parmi les thèmes proposés, nous trouvons la démarche diagnostique, la différenciation pédagogique, la pédagogie de projet, l'apprentissage par les jeux et le travail coopératif. Les enseignants qui sont au début de carrière insistent sur une formation plus pratique que théorique. E6 stipule qu'« Il vaut mieux trois journées de formation concentrée sur la pratique que l'organiser dix journées purement théorique. » Pour notre panel, les enseignants annoncent qu'il faut donner plus à nos écoles défavorisées : plus de ressources humaines et avec une meilleure qualité (mais pas les suppléants et les novices), plus de moyens financiers, plus de moyens didactiques, plus d'accompagnement, plus de primes, etc. Ils sont nombreux à constater que la situation actuelle s'inscrit plutôt dans une discrimination négative que dans une discrimination positive. Plus de 75% des conditions nécessaires, qui permettent le rehaussement de l'efficacité du soutien supplémentaire, sont recherchées ailleurs et seulement moins de 25% sont recherchées du côté de l'enseignant. La liberté du choix dans les activités du soutien supplémentaire, la souplesse du programme, l'importance du rôle des initiatives, la décentralisation du pouvoir de décision à travers, par exemple, l'adaptation de la pédagogie de projet sont des dimensions

négligées dans les déclarations de la plupart d'enseignants interrogés. L'absence d'une formation initiale et continue bien développée chez grand nombre d'interviewés a sans doute un impact négatif sur les représentations des enseignants au sujet du soutien supplémentaire. (figure12)

Figure 11 : Les convictions des interviewés par le soutien supplémentaire

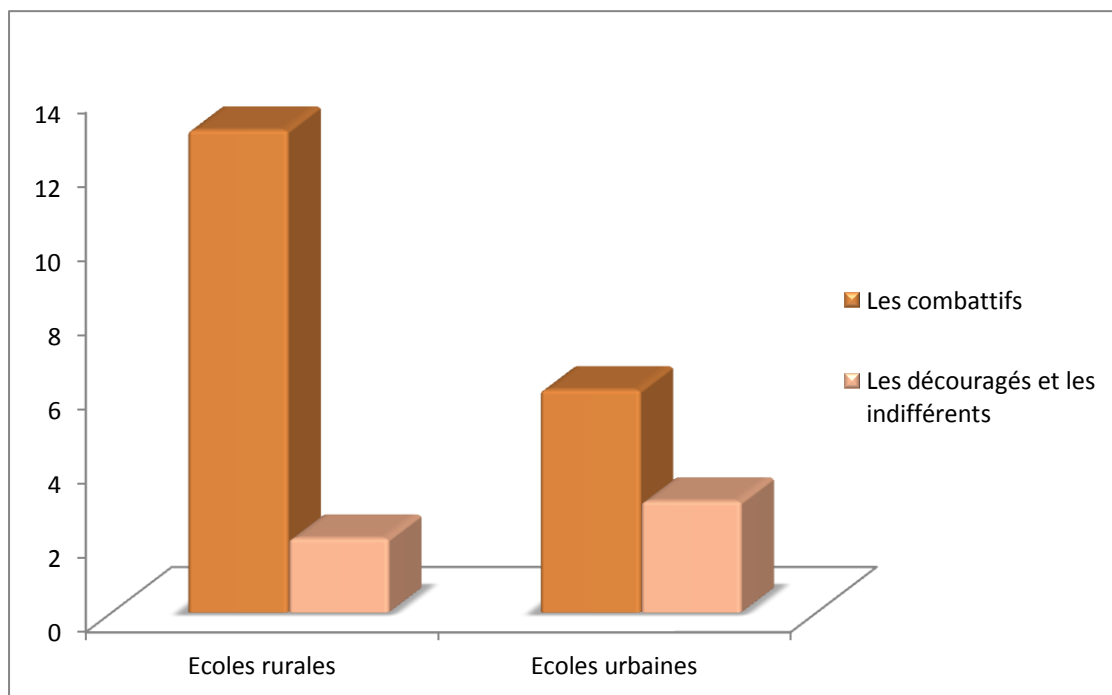
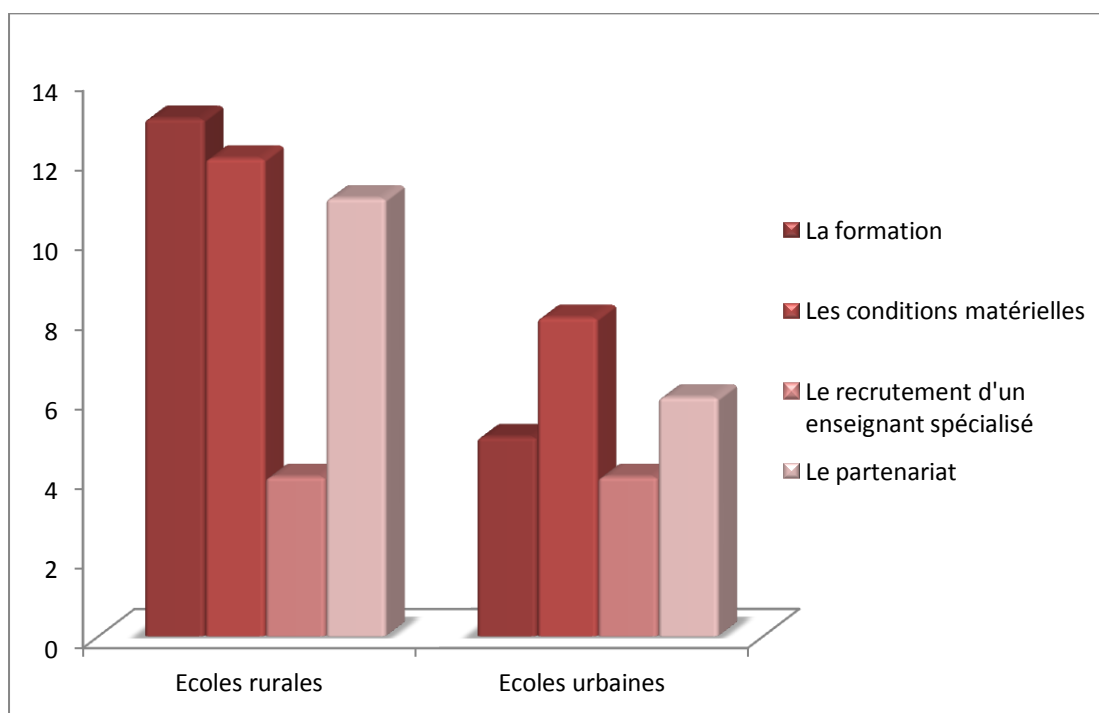


Figure 12 : Les conditions nécessaires pour optimiser le soutien supplémentaire



III-2-3 Les pratiques pédagogiques observées chez les enseignants de notre échantillon

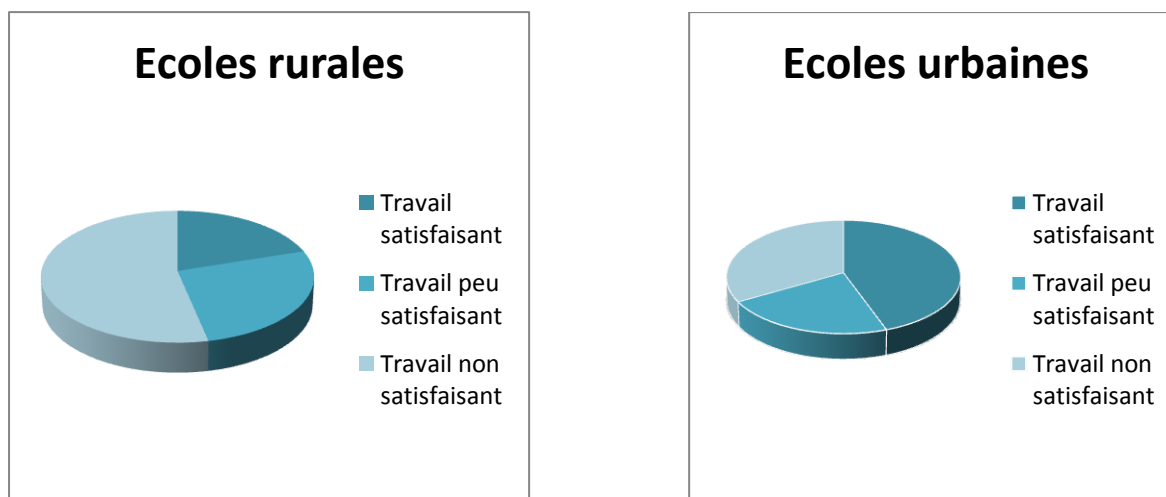
Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons choisi d'observer tous les enseignants interrogés c'est-à-dire 24 enseignants en utilisant la même grille d'observation.

III-2-3-1 L'évaluation, la planification et la préparation réalisées par les enseignants observés

III-2-3-1-1 L'évaluation des acquis des élèves

Nos visites montrent que parmi les 24 enseignants du panel, 7 maîtres (29.17%) réalisent un travail satisfaisant, 6 enseignants (25%) ont un travail peu satisfaisant et pour les 11 restants (45.83%), leur travail est non satisfaisant. (Figure 13). Dans les écoles rurales, 3 enseignants seulement (20%) font un travail satisfaisant contre 4 enseignants dans les écoles urbaines (44.44%). Ceux qui réalisent un travail non satisfaisant sont de 53.33% dans le milieu rural contre 33.33% dans le milieu urbain. Le travail de ces derniers est caractérisé par l'absence d'un dossier d'évaluation et de suivi renfermant l'évolution de la situation de leurs élèves en difficulté ce qui explique, en grande partie, la non actualisation de la liste des bénéficiaires du soutien supplémentaire. Chez 15 enseignants du panel (62.50%), l'actualisation de ces listes n'est pas assurée. Ce manque est plus observé dans les écoles rurales. 11 enseignants (73.33%), dans ce dernier cas, n'actualisent pas la liste de bénéficiaires du soutien supplémentaire. Leur évaluation est impressionniste. Elle ne peut pas aider les élèves à surmonter leurs difficultés réelles. L'absence d'une démarche d'évaluation formative chez grand nombre d'enseignants ne peut que réduire l'efficacité de ce travail important. Le manque de formation dans ce thème à savoir l'évaluation formative peut expliquer cette déficience.

Figure 13 : L'évaluation du travail des élèves



III-2-3-1-2 La planification et la préparation observées

Une planification et une préparation, qui se veut être efficace, doivent prendre en considération les résultats de l'évaluation réalisée. Et puisque l'évaluation formative fait défaut chez beaucoup d'enseignants observés, la planification et la préparation quotidienne (fiches de travail, auxiliaires didactiques, environnement écrit, documents tenus par les élèves, etc.) ne peuvent pas répondre aux besoins réels des apprenants en difficulté. Chez les 24 enseignants du panel, 6 seulement (25%) réalisent une planification satisfaisante contre 18 (75%) qui ont un travail non ou peu satisfaisant (Figure 14). Cette insuffisance est plus remarquée dans les écoles rurales. La qualité de la préparation n'est pas différente de celle de la planification (Figure 15). 33.33% des enseignants du milieu rural ont une préparation non satisfaisante contre 20% des enseignants du milieu urbain. Le manque flagrant au niveau dispositif pédagogique est en rapport étroit avec l'attitude de résistance d'un nombre important d'enseignants envers les innovations et les initiatives. Beaucoup de maîtres veulent travailler avec les moyens de bord utilisés dans les séances ordinaires sans d'autres efforts.

Figure 14 : Planification du travail

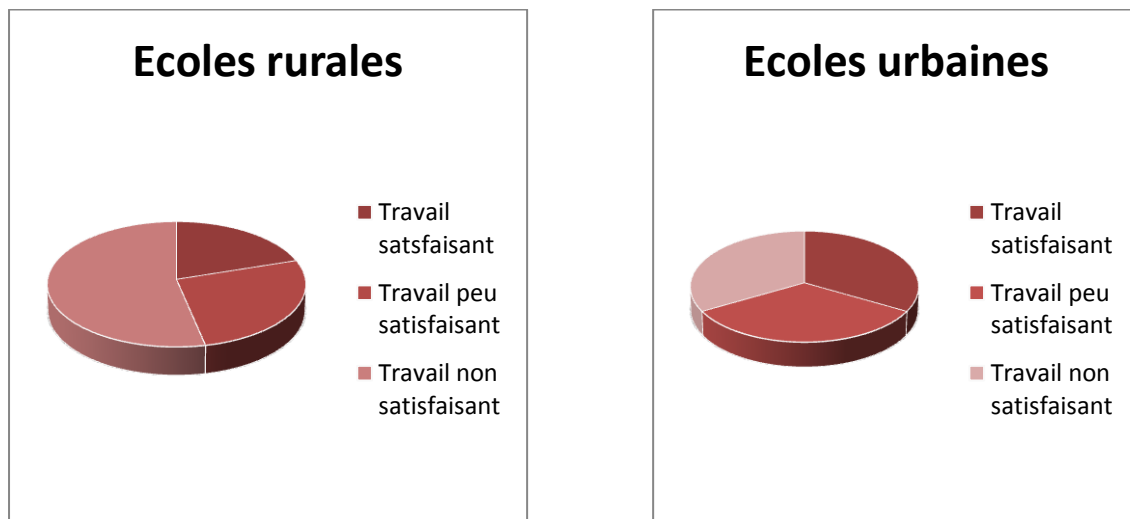
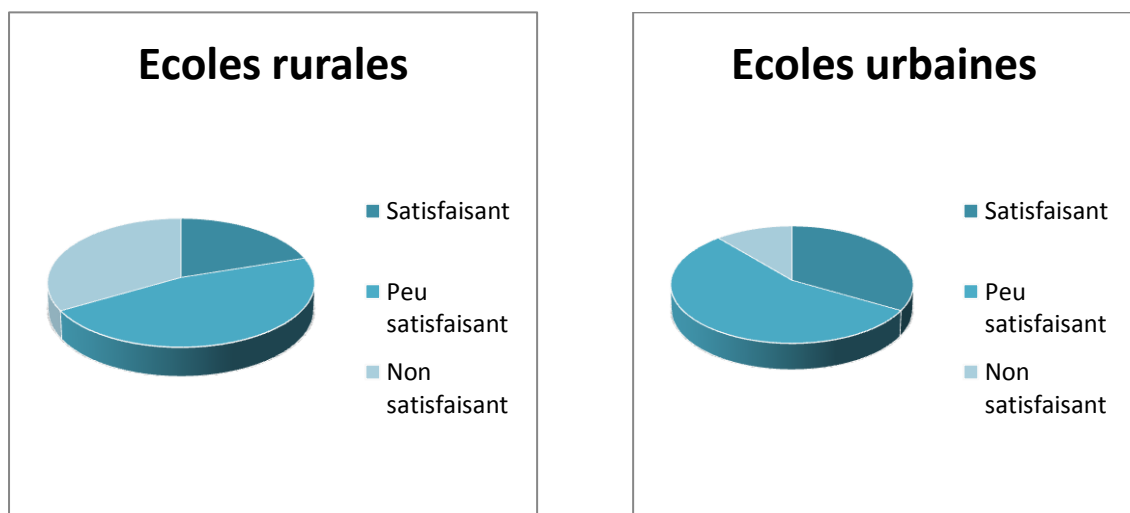


Figure 15 : Le dispositif pédagogique



III-2-3-2 L'animation des élèves pris en charge lors des séances de soutien supplémentaire

III-2-3-2-1 L'adaptation du discours au niveau des apprenants

Parmi les 24 enseignants observés, nous remarquons que 6 enseignants seulement (25%) utilisent un discours suffisamment adapté au niveau réel aux élèves en difficulté contre 18 enseignants (75%) adoptant un discours non ou peu adapté au niveau de leurs élèves. L'adaptation du discours au niveau des apprenants est tributaire d'une bonne préparation à l'avance et d'une meilleure connaissance des élèves pris en charge. Parmi les 7 enseignants qui n'adaptent pas leurs discours à leur public cible, nous trouvons un seul enseignant (14.29%) qui a reçu une formation initiale et aucun n'a reçu une formation continue développée dans le soutien supplémentaire. (Figure 16).

III-2-3-2-2 La valorisation de la participation des élèves en difficulté

Généralement, l'écoute attentive et la valorisation de la participation des élèves en difficulté sont moyennement satisfaisantes dans les meilleurs de cas. Ce critère est satisfaisant dans 25% de cas, peu satisfaisant dans 66.67% et non satisfaisant dans 8.33% de cas (Figure 17). Beaucoup d'enseignants favorisent la transmission de savoirs préparés indépendamment des élèves en charge et négligent le pôle élève, qui meurt ou fait le fou selon Houssage (1988). Ces enseignants favorisent donc le processus enseignement au détriment du processus apprentissage. La négligence de la participation de l'élève contribue à compliquer sa situation difficile dès le départ. La valorisation de cette participation, même si elle est peu développée, participe à rehausser l'estime de soi chez l'élève et à consolider sa confiance en soi. Les difficultés de l'élève peuvent avoir une cause psychologique c'est pourquoi, il faut être attentif aux différentes dimensions de l'être humain y compris la dimension affective et relationnelle. Le manque au niveau de la formation des enseignants et surtout dans la psychologie de l'enfant participe, sans doute, à réduire l'efficacité de la pratique enseignante.

Figure 16 : L'adaptation du discours au niveau des apprenants

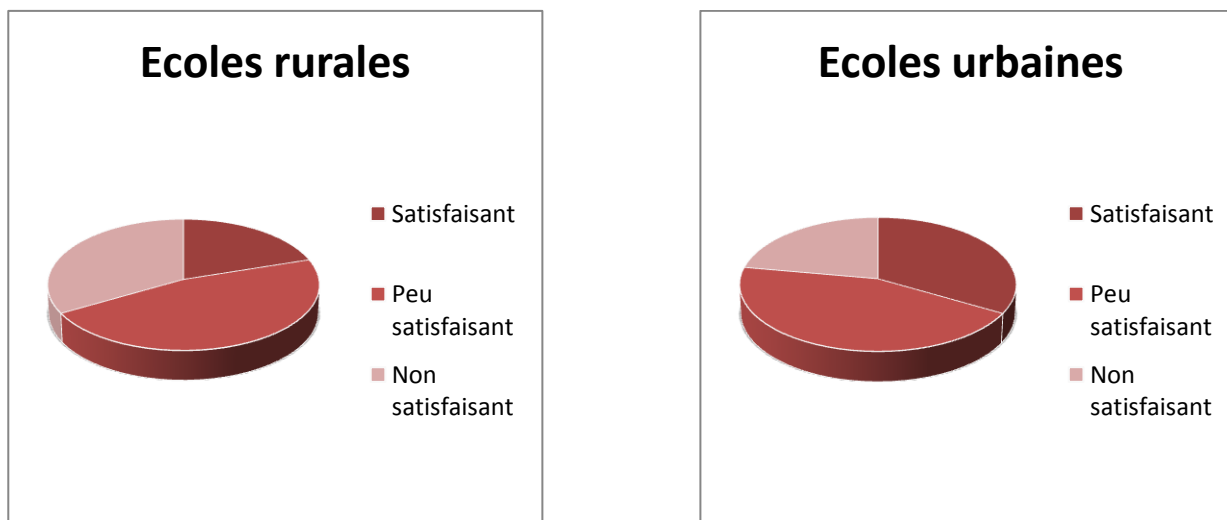
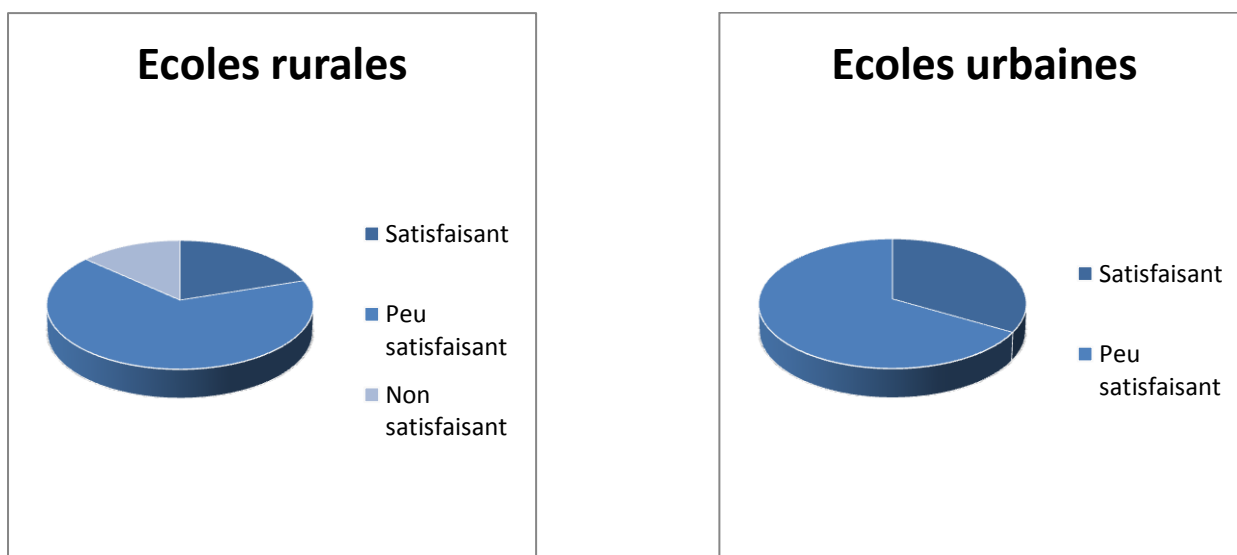


Figure 17 : Valorisation de la participation des apprenants



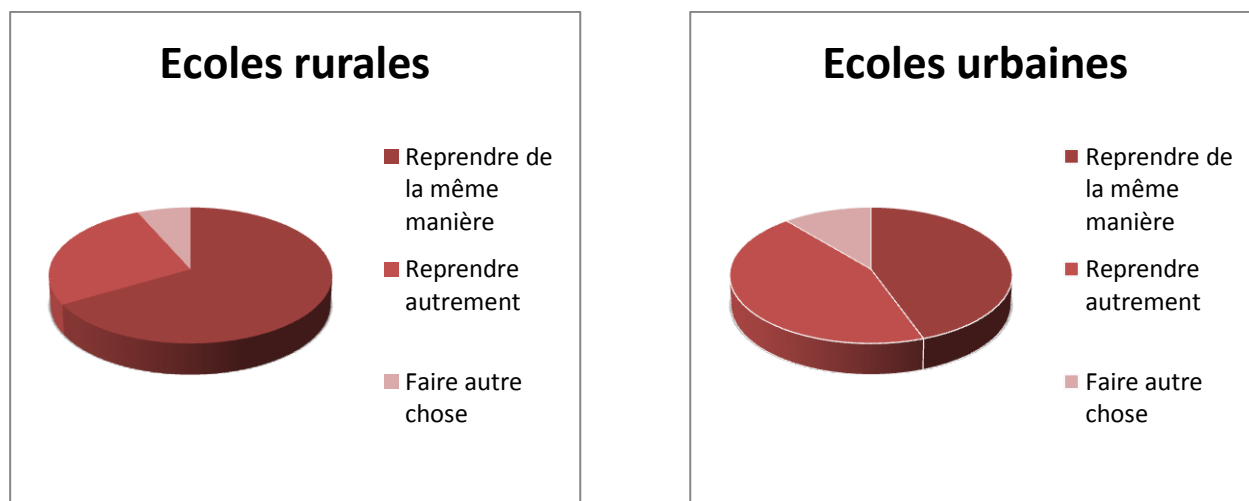
III-2-3-3 Les pédagogies adoptées aux formes d'aide observées

III-2-3-3-1 Les formes d'aide observées

Nous remarquons que 14 enseignants (58.33%) adoptent le soutien renforcé, 8 enseignants (33.33%) le soutien contrasté et 2 enseignants (8.34%) le détour ou l'apprendre à apprendre (Figure 18).

La majorité (91.67%) favorise le soutien reprise. Dans un premier rang, nous trouvons ceux qui sont pour une reprise de la même manière ; dans un deuxième rang, ceux qui adoptent la reprise autrement en changeant les méthodes de travail, les techniques d'animation, la médiation pédagogique, etc. Dans un dernier rang, une minorité adopte les jeux ou les projets qui émanent de leurs élèves et qui sont négociés avec leurs enseignants. Le volet d'initiative est trop limité chez notre panel. Ces pratiques enseignantes peuvent expliquer en grande partie la situation encore difficile des élèves des écoles prioritaires.

Figure 18 : Formes d'aide observées



III-2-3-3-2 les pédagogies adoptées par les enseignants observés

9 enseignants (37.50%) de notre échantillon appliquent la différenciation pédagogique dans leurs classes contre 15 enseignants (62.50%) favorisant l'enseignement collectif (Figure 19). Les premiers varient les situations, les outils didactiques, le temps d'exécution, les objectifs, etc. et ce, dans le cadre d'une différenciation simultanée ou successive. Les seconds donnent un cours « standard » à tous les élèves sans prendre en compte leurs rythmes d'apprentissage, leurs capacités mentales et les résultats de l'évaluation précédente. L'enseignement collectif est plus observé dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines puisque les deux tiers des enseignants du premier milieu l'appliquent contre 55.56% des enseignants du deuxième milieu. Le manque au niveau de la formation, surtout pratique des enseignants chargés du soutien supplémentaire dans la différenciation pédagogique, peut expliquer ces genres de pratiques enseignantes. Le travail coopératif, surtout le tutorat qui est vivement conseillé pour atténuer voire dépasser les difficultés des élèves, est peu utilisé par notre échantillon. 6 enseignants seulement (25%) l'adoptent contre 18 enseignants (75%). Une formation surtout continue portant sur les différentes formes de travail coopératif s'avère impérative pour combler aux insuffisances observées. Tous les enseignants observés favorisant le tutorat dans leurs classes ont reçu une formation initiale et continue plus ou moins développée. (Figure 20)

Figure 19 : Pédagogie adoptée par les enseignants

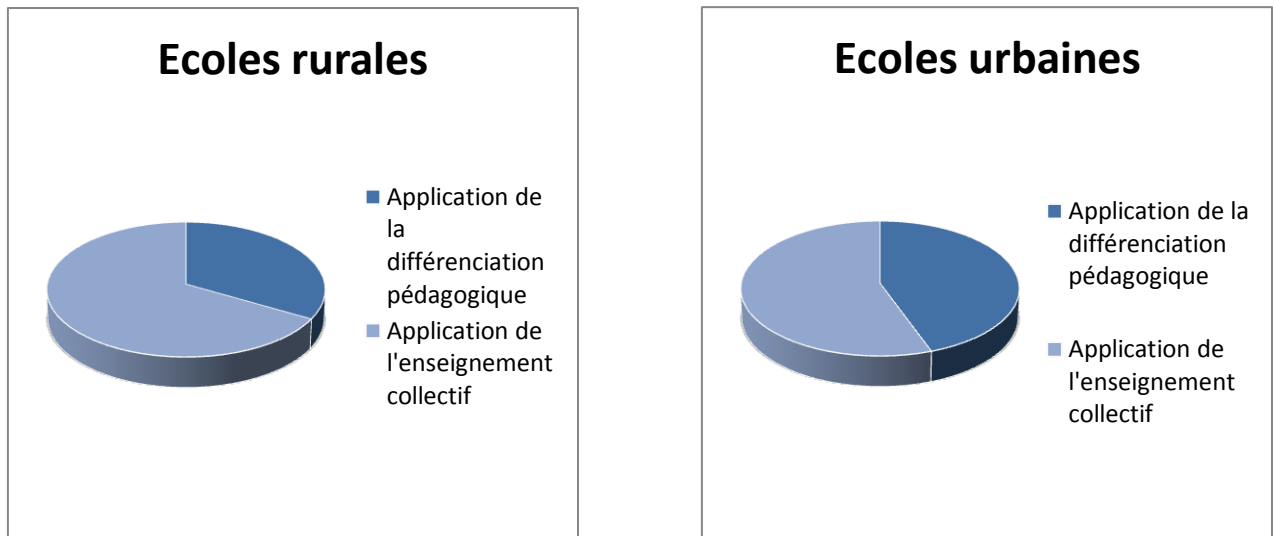
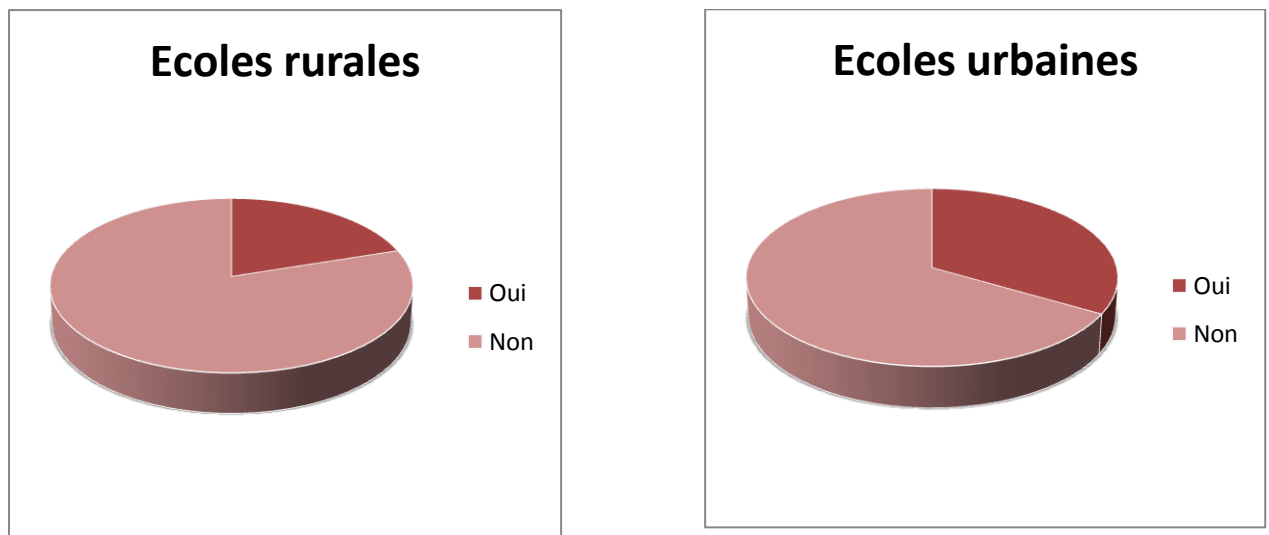


Figure 20 : Adoption du travail coopératif



III-2-4 Discussion des résultats

Après de terminer l'étude de nos questions de recherche sur le plan pratique, nous pouvons discuter ses résultats dans cette dernière partie.

Pour la première question qui concerne les représentations d'enseignants de notre panel au sujet du soutien supplémentaire appliqué dans leurs écoles, nous trouvons que ces dernières sont hétérogènes. Certaines représentations sont relativement pertinentes et précises grâce aux caractéristiques professionnelles plus ou moins développées surtout en ce qui concerne la formation initiale et continue. Les autres représentations sont moins précises et renferment parfois des généralités qui prêtent à équivoque. Les causes reviennent, dans la plupart du temps, à une formation professionnelle insuffisante. Les interviewés expliquent les difficultés scolaires de leurs élèves par des causes externes (la démission des parents, la centralisation du système éducatif...) ; quelques uns seulement citent l'enseignant parmi les facteurs qui peuvent participer à construire ces difficultés. Donc, beaucoup d'enseignants ne partagent pas l'idée véhiculée dans les études récentes (Bautier, Goigoux, 2004) qui annonce la co-construction des difficultés d'apprentissage (par l'élève et l'enseignant).

Les enseignants insistent davantage sur les connaissances purement scolaires au détriment des dimensions cognitives, méthodologiques et psychologiques. Cela rejoint l'idée de certains auteurs (Perrenoud, 1991 ; Houssaye, 2010) qui déclarent que la pédagogie de soutien adopte un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer les compétences scolaires des élèves. Les formes les plus adoptées, au niveau du déclaré, sont le soutien reprise. L'apprendre à apprendre et le détour ne sont cités que par une minorité. La nature conservatrice de la pédagogie de soutien développée précédemment (Perrenoud, idem; Houssaye, idem) peut expliquer ce résultat. Perrenoud a montré que la pédagogie du soutien ne doit en cas bouleverser l'ordre des choses.

La plupart d'enseignants critiquent la situation du soutien supplémentaire dans leurs écoles (au niveau des équipements, de l'adhésion des parents, des résultats scolaires...) mais en même temps, ils ne sont pas opposés à l'exercer. Nous pouvons expliquer cette conviction par la logique de continuité entre la pédagogie de soutien et les méthodes traditionnelles. Ces deux dernières sont conservatrices et ne favorisent pas l'innovation pédagogique et la créativité. Un grand nombre d'enseignants (Chekli, 2010) sont partisans du moindre d'efforts

et résistent souvent contre toute innovation pédagogique. Pour optimiser le soutien supplémentaire, les enseignants citent en premier lieu l'amélioration des conditions du travail de l'enseignant (équipements, primes, formation, décentralisation des décisions...). La responsabilité de l'enseignant (auto-formation, adhésion aux innovations pédagogiques...) n'est exprimée que par quelques maîtres.

Pour les pratiques pédagogiques observées (deuxième question de notre recherche), nous remarquons qu'elles sont aussi hétérogènes. Les pratiques dominantes sont celles qui rejoignent les approches conservatrices. la majorité d'enseignants n'adoptent pas une évaluation formative comme elle a été préconisée par les recherches contemporaines (Bélaïr, 1999). A l'opposé, ils adoptent une évaluation impressionniste qui ne permet pas de diagnostiquer d'une façon précise et pertinente les difficultés de leurs élèves. Cette absence au niveau de l'évaluation formative a un impact négatif sur la réalisation d'une planification et d'une préparation matérielle qui prennent en compte les inégalités scolaires des élèves. La qualité de la formation reçue et l'adoption d'une approche conservatrice peuvent expliquer ces insuffisances remarquées. Et puisque l'animation du groupe-classe s'appuie, en grande partie, sur la préparation mentale et matérielle qui précède la réalisation dans la classe ; les pratiques observées sont loin de répondre aux besoins différents des apprenants pris en charge.

La pédagogie adoptée, dans les séances de soutien supplémentaire, est généralement un enseignement collectif qui reprend de la même manière le contenu enseigné dans les classes ordinaires. Parfois, les enseignants reprennent le cours différemment (changer la méthode, les techniques d'animation ...). L'apprendre à apprendre et le détour (les jeux, les projets) sont peu présentes. Le travail coopératif (surtout le tutorat) n'a pas plus de chances dans les classes visitées. Il s'agit d'une profession menacée de sclérose (Perrenoud, 1991). Le soutien supplémentaire commence à devenir « une partie des meubles » qui ne demande aucun effort supplémentaire. Ce qui est dangereux, c'est que la routine s'installe et que le soutien supplémentaire, devient un rouage de la machine scolaire. Houssaye (2010) n'a pas retardé d'annoncer la mort de la pédagogie différenciée avec l'avènement de la pédagogie de soutien. Pour lui, la continuité entre ces deux approches est impossible vu leur opposition dès le départ.

Dans les grandes lignes, nous remarquons que les représentations se reflètent dans les pratiques pédagogiques des enseignants de notre panel (question principale de notre recherche). Ceux qui limitent le soutien supplémentaire, dans leurs déclarations, à la reprise des connaissances scolaires, le font presque intégralement sur le terrain. Nous constatons aussi une certaine ressemblance entre les formes d'aides déclarées et les formes d'aide observées. La croyance de la domination des facteurs exogènes dans la provocation de la difficulté d'apprentissage réduit la responsabilité d'un grand nombre d'enseignants interrogés. Ils ne font pas d'efforts supplémentaires pour chercher des solutions appropriées aux difficultés rencontrées par leurs élèves.

Dans les détails, nous constatons qu'il y a parfois un écart entre les représentations et les pratiques enseignantes si non comment expliquer qu'au niveau du déclaré, il y a plus de combattifs que de découragés tandis qu'au niveau de l'observé, les pratiques n'appuient pas l'état d'esprit dominant. Généralement, le déclaré est plus ambitieux que l'observé car comme l'a montré Lescouarch (2006), les préconisations sont avant tout des projections de théorisation cohérentes et militantes, mais qui ne tiennent pas compte de la réalité du terrain. La réalité des caractéristiques professionnelles des combattifs et surtout en ce qui concerne leur formation initiale et continue peut faciliter ou freiner la mise en application de leurs représentations. A l'opposé, la formation n'a pas de grands effets sur la pratique des indifférents et des découragés. Nous pouvons classer les enseignants de notre échantillon dans trois grandes catégories : les découragés et les indifférents, les combattifs qui ont reçu une formation et ceux qui n'ont reçu aucune formation. Nous constatons que les représentations de deux premières catégories, à savoir les découragés et les indifférents et les combattifs qui ont reçu une formation, se reflètent dans leurs pratiques pédagogiques.

A l'opposé, nous remarquons un décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques de la troisième catégorie en l'occurrence les combattifs qui n'ont reçu aucune formation. (Figure21).

- Représentation des découragés et des indifférents → Ressemblance entre les représentations et les pratiques pédagogiques
- Représentation des combattifs formés → Ressemblance entre les représentations et les pratiques pédagogiques

- Représentations des combattifs non formés → Décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques.

Les représentations des enseignants sont très hétérogènes vu la complexité de la réalité de l'être humain. Elles évoluent dans le temps et dans l'espace surtout suite aux transformations de certaines caractéristiques professionnelles des enseignants. Globalement, les représentations professionnelles, comme l'a montré Blin (1997), orientent les pratiques. Mais ces représentations peuvent être modifiées, à long terme, par ces pratiques. La relation n'est pas linéaire, elle est plutôt dialectique. Dans le cas d'une opposition entre les représentations et les logiques institutionnelles (les pratiques prescrites), les enseignants développent des conduites de détournement pour protéger leurs représentations. La singularité de l'être humain vu la complexité de sa réalité ainsi que la difficulté de généraliser les résultats des recherches qualitatives qui utilisent des échantillons trop restreints nous obligent à ne pas perdre de vue les limites de ces types de recherche.

Conclusion

Les représentations d'enseignants, chargés du soutien supplémentaire dans les écoles à priorité éducative, sont hétérogènes. Même si dans les détails, certaines représentations renferment quelques points de convergence comme l'attribution des causes de la difficulté d'apprentissage surtout à des facteurs exogènes à l'enseignant et leur non satisfaction de certaines conditions matérielles et pédagogiques du travail. Les points de divergence concernent un grand nombre de points comme les définitions de la difficulté d'apprentissage et du soutien supplémentaire, les formes d'aide privilégiées, l'existence d'une responsabilité de certains enseignants dans la provocation des difficultés d'apprentissage, les convictions des maîtres au sujet du soutien supplémentaire, le classement des mesures qui permettent l'amélioration de la situation actuelle du soutien supplémentaire dans leurs écoles.

Cette hétérogénéité est au sein de chaque école et entre les écoles, mais elle est plus remarquable entre les écoles rurales et urbaines. Elle est expliquée, en grande partie, par cette divergence dans les caractéristiques surtout professionnelles d'enseignants interviewés. L'articulation de ces caractéristiques permet la construction progressive des représentations de ces enseignants. Il est à signaler aussi que la formation professionnelle, dans ses deux dimensions initiale et continue, est la plus déterminante parmi ces caractéristiques. L'observation des pratiques pédagogiques des enseignants de notre échantillon, nous montre aussi que cette divergence continue à exister. Les pratiques pédagogiques dominantes sont celles qui sont liées à la pédagogie traditionnelle. Cette dernière favorise l'enseignement collectif au détriment de la différenciation pédagogique et du travail coopératif. Elle est partisane des pratiques routinières qui s'opposent à l'innovation et aux initiatives. Rares sont les pratiques qui adoptent l'apprendre à apprendre ou le détour.

Les représentations se reflètent dans les pratiques pédagogiques dans les deux tiers de cas, mais pour le reste, nous remarquons l'existence d'un décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques. Pour les découragés et les indifférents, la formation (même en cas de présence) n'a pas de grande influence. Pour ces derniers, ce sont les pratiques conservatrices qui l'emportent tandis que pour les combattifs formés, ce sont les pratiques innovantes qui dominent. Les combattifs non formés adoptent des pratiques plus

conservatrices qu'innovantes. Pour les deux premières catégories, il y a des ressemblances entre les représentations et les pratiques pédagogiques. Pour la troisième catégorie, nous remarquons un décalage entre les deux. Généralement, les représentations et les pratiques pédagogiques d'enseignants sont du même genre, sauf pour ceux qui ont des représentations bien développées et pertinentes mais qui ne sont pas dotés de moyens pédagogiques nécessaires permettant la mise en application de leurs représentations. La formation initiale et continue est la locomotive qui assure un passage souple et réussi entre les représentations et les pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
- Andrieux, V. (2001). À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. Education et Formations, 61.
- Arends, R. (1998). Learning To teach. New York: Random House.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). L'acte d'apprendre. Paris : PUF.
- Baille, J. & Chardon, S. (2002). Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage. In Revue française de pédagogie n° 139.
- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Perrenoud (dir.), Former des enseignants professionnels. Bruxelles. De Boeck.
- Bataille, M. (2008). Représentation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In Garnier & Rouquette, Représentations sociales en éducation. Montréal : Ed. Editions Nouvelles.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Revue Française de Pédagogie, n° 148.
- Bélair, L.-M. (1999). L'évaluation dans l'école ; nouvelles pratiques. Paris : USF.
- Ben Fatma, M. (1991). Analyse fonctionnelle et séquentielle différentielle du comportement pédagogique. Faculté des sciences humaines et sociales. Tunis.
- Berbum, L. (1973). Former des professeurs. Thèse de doctorat d'état. Lille : Service de Reproduction des thèses.
- Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.
- Boulila, G. (1998). L'efficacité interne du premier cycle de l'enseignement de base. Ministère de l'éducation. Tunis.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1966). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Chamboredon, J. C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, Collection « Le sens commun ».

- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Charkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris. Editions PUF. De Landsheere, G. (1982). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chekli, L ; (2010). *La professionnalisation des enseignants dans l'approche par compétences*. Rouen : Laboratoire CIVIIC.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M. (2001). *Analyse critique des fondements de l'attribution de moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française en Belgique*. Université de Liège.
- Duru, M. & Zanten, V. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Eggen, D. & Kauchak, P. (2006). *Strategies and Models for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills*, Pearson Education.
- Flinders, D.-J. (1989). *Does the 'Art of Teaching' have a future? Educational Leadership*.
- Françoise, R. & Alain, R. (2010). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Gage, N.-L. (1978). *the scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gillig, J.-Y. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école, problématique, démarche, outils*. Paris : Dunod
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Delachaux et Niestlé.
- Hajjem, K. (2003). *Les causes endogènes de l'échec scolaire dans les écoles PEP*. Mémoire de DEA. Université de Tunis.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* .Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houle, H. (2001). *Les croyances préalables d'enseignants, à l'ordre du primaire, à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'enseignement et à la gestion de l'apprentissage des sciences et de la technologie*. Mémoire.
- Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruxelles : Mardaga.

- Isambert, J.-V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (Éd.)
- Jodelet, D. (1984). Psychologie sociale. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris: PUF.
- Joyce, B. & Weil, M. (2004). Models of Teaching. Pearson A and B, 7è edition.
- Korani, S. (2008). Les pratiques du directeur d'école primaire dans le cadre de son rôle à réaliser le programme du traitement aux difficultés d'apprentissage. Université Oum El Kora. Arabie Saoudite.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris : PUF.
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée. In dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan université.
- Lescouarch, L. (2006). Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Université de Rouen.
- Maurice J.-J. (2007). « La distance à la performance attendue ». In Sensevy G., (coord.). Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoires. Rapport de recherche.
- Mialaret, G. (1978). Former d'éducateur-enseignant. In Traité des sciences pédagogiques. Editions PUF.
- Meirieu, Ph. (1985). L'école mode d'emploi. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? In A. Bentolila (Ed). Les entretiens Nathan. L'école : diversité et cohérence. Paris : Nathan Pédagogie.
- Ouedraogo, I. (2006). Enjeux des visites de classe dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso. Entre contrôle, évaluation et formation continue des enseignants : le cas des professeurs de français. Mémoire de Master. Rouen : Laboratoire CIVIIC.
- Perrenoud, Ph. (Dir.). (1995). Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles de Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation des résultats et une stérile obligation de procédure ». In l'*Educateur* n° 10 pp. 24-30.
- Perreaudeau, M. (1994). Les cycles et la différenciation pédagogique. Paris : Armand Colin.
- Piaser, A. (1999). Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur. Thèse de doctorat. Toulouse : Université de Toulouse- Le Mirail.
- Piquée, C. & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. Repères.

- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (1979). Les points- charnières de la recherche scientifique. Paris : PUF.
- Postic, M. (1974). Observation objective des comportements d'enseignants : Etude de comportements de professeurs de sciences. Thèse de doctorat. Lille III.
- Postic, M. (1977). Observation et formation des enseignants. Editions PUF.
- Presseau, A. (Dir.) (2004). Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Tochon, F. (2000). Recherches sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. In Revue française de Pédagogie n° 133.
- Vial, M. (1990). Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée. Paris : Armand Colin.
- Wittmann, H. (1995). La pédagogie de soutien vingt ans après. In Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.
- Wittorski, R. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation : l'émergence d'une culture de la professionnalisation. Paris : L'Harmattan.
- Zaiem, H. (2000). Etude sur les zones d'éducation prioritaires. Ministère de l'éducation & Unicef. Tunis.

Lois, documents et notes ministère de l'éducation

- Ministère de l'éducation. (1958). Loi relative à l'enseignement n°58-118 du 4 novembre 1958.
- Ministère de l'éducation. (1991). Loi relative au système éducatif n° 91-65 du 29 juillet 1991.
- Ministère de l'éducation. (2000). Statistiques relatives au domaine de l'enseignement. Tunis : 2000.
- Ministère de l'éducation. (2001). Référentiel du programme PEPE. Tunis : 2001.
- Ministère de l'éducation. (2002). Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire n°2002-80 du 23 juillet 2002.
- Ministère de l'éducation. (2002). Plan exécutif de l'école de demain (2002-2007). Octobre 2002.
- Ministère de l'éducation. (2002). Circulaire ministérielle n°26654 du 11/06/2002.
- Ministère de l'éducation. (2004). Circulaire ministérielle n° 56-05-2004 du 24/07/2004.

- Ministère de l'éducation. (2004). Guide de l'enseignant dans le soutien supplémentaire. Tunis.
- Ministère de l'éducation. (2005). Etude sur les écoles à priorité éducative. Tunis.
- Ministère de l'éducation. (2007). CNIPRE. Statistiques sur les écoles EPE. Tunis.
- Ministère de l'éducation. (2009). Etude sur les écoles à priorité éducative. Tunis.
- Ministère de l'éducation. (2011). CNIPRE. Programme PEPE entre souplesse et rigidité. Tunis.

SITOGRAPHIE

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

<http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Soutien.pdf>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Médiation_pédagogique

-Cours CNED & Université de Rouen :

http://www.renforce.net/ressources/M1L3/pdf/L3_Methodologie_qualitative_2010.pdf

http://www.renforce.net/ressources/M1L3/pdf/L3_Jeunesseendifficult.pdf

ANNEXES

ANNEXE 1

Guide d'entretien d'enseignants du soutien supplémentaire :

- 1- Votre école est une école à priorité éducative, comment définissez-vous la discrimination positive ?
- 2- et le soutien supplémentaire, comment le définissez-vous ?
- 3- Qui est le public cible du soutien supplémentaire ?
- 4- Comment définir un élève en difficulté d'apprentissage ?
- 5- Qui décide des enfants que vous prenez en charge lors des séances de soutien supplémentaire ?
- 6- Comment délimiter ces enfants ? quand ?
- 7- Quelle est les causes des difficultés d'apprentissage de vos élèves ?
- 8- Quelles sont les différentes formes d'aide que vos adoptez lors d'une séance de soutien supplémentaire ?
- 9- et à propos des activités proposées pour ces élèves ?
- 10- Comment préparez-vous votre travail ?
- 11- Comment pratiquez-vous l'évaluation ?
- 12-Quelle est la place de l'élève dans ce contexte ?
- 13-Quelle est la dimension (chez l'élève) que vous devez privilégier dans votre travail ?
- 14-Comment jugez-vous vos rapports avec les différents partenaires ?
- 15-Quelles sont les différences qui peuvent exister, selon vous, entre une séance d'enseignement ordinaire et une séance de soutien supplémentaire ?
- 16-Quelle est la situation du soutien supplémentaire dans votre école ?
- 17-Comment peut-on l'améliorer ?
- 18-Quels sont vos besoins pour l'améliorer ?

ANNEXE 2

Fiche de l'enseignant

*Ecole :

*Enseignant : E... (H..... / F.....)

1)

<i>a/Age</i>	<i>b/ Sexe</i>	<i>c/Ancienneté générale</i>	<i>d/Ancienneté dans l'école</i>	<i>e/ Domicile</i>
..... ans	-H <input type="checkbox"/> -F <input type="checkbox"/>	-..... ans	-..... ans	-Près de l'école <input type="checkbox"/> -loin de l'école <input type="checkbox"/>

2)

<i>a-Situation professionnelle</i>	<i>b-Grade</i>	<i>c-Nombre d'heures d'enseignement</i>
-Enseignant recruté <input type="checkbox"/> -Suppléant <input type="checkbox"/>	-Stagiaire <input type="checkbox"/> -enseignant titulaire <input type="checkbox"/> -Maitre d'application <input type="checkbox"/> -professeur des écoles primaires <input type="checkbox"/>	-Plus que 25 h <input type="checkbox"/> -entre 21/25h <input type="checkbox"/> -20h <input type="checkbox"/>

3)

<i>a-Formation Initiale</i>	
-J'ai passé par une école (ou institut) de formation des maitres	<input type="checkbox"/>
- j'ai passé directement au travail sans passer par une formation professionnelle	<input type="checkbox"/>

4)

<i>a- Formation académique</i>	
-j'ai un niveau Bac (ou équivalent)	<input type="checkbox"/>
-j'ai un niveau bac+1	<input type="checkbox"/>
-j'ai un niveau bac+2	<input type="checkbox"/>
-j'ai un niveau bac+3	<input type="checkbox"/>
-j'ai un niveau bac+4	<input type="checkbox"/>
-j'ai un niveau plus que bac+4	<input type="checkbox"/>

5)

<i>a-Formation continue</i>	+	+ -	-
	<i>(développée)</i>	<i>(restreinte)</i>	<i>(absente)</i>
-J'ai reçu une formation dans le programme des écoles à priorité éducative.			
-J'ai reçu une formation dans le programme du soutien supplémentaire.			
-j'ai assisté à des séances de soutien supplémentaire.			
-j'ai consulté des documents qui développent le concept de soutien supplémentaire.			

ANNEXE 3 Les caractéristiques des enseignants interviewés en chiffres

Les enseignants interviewés	Sexe	Age	Domicile	Ancienneté générale
-Total = 24 -Dans les écoles rurales : 15 -Dans les écoles urbaines : 9	Hommes : 12 Femmes : 12 Répartis comme suit : -Dans les écoles rurales : *Hommes : 8 *Femmes : 7 -Dans les écoles urbaines : *Hommes : 4 *Femmes : 5	25 ans au plus : 4 Entre 26 et 40 ans : 14 Plus que 40 ans : 6 Répartis comme suit : -Dans les écoles rurales : * < 25 ans = 4 * entre 26 et 40 ans : 10 * > 40 ans = 1 -Dans les écoles urbaines : * < 25 ans = 0 * entre 26 et 40 ans : 4 * > 40 ans = 5	Près de l'école : 9 Loin de l'école : 15 Répartis comme suit : -Dans les écoles rurales : *Près de l'école : 3 *Loin de l'école : 12 -Dans les écoles urbaines : *Près de l'école : 6 Loin de l'école : 3	< 5 ans : 11 Entre 6 et 20 ans : 8 Plus que 20 ans : 5 Répartis comme suit : -Dans les écoles rurales : * < 5 ans : 9 * Entre 6 et 20 ans : 6 -Dans les écoles urbaines : * < 5 ans : 2 * Entre 6 et 20 ans : 2 * Plus que 20 ans : 5

Ancienneté Dans l'école	Catégorie des Enseignants	Formation des enseignants Académique	Formation Professionnelle	Formation continue
< 3 ans : 16 Entre 4 et 8 : 16 Plus que 8 ans : 2 Répartis comme suit : -Dans les écoles rurales : * < 3 ans : 12 * entre 4 et 8 ans : 3 -Dans les écoles urbaines : * < 3 ans : 4 * entre 4 et 8 : 3 * Plus que 8 ans : 2	Suppléant = 5 Stagiaire : 2 Titulaire = 9 Maitre d'application : 8 Répartis comme suit : -Ecoles rurales : * Suppléant : 5 * Titulaire : 6 * Stagiaire : 2 M. application : 2 -Ecoles urbaines : * titulaire : 3 * M. application : 6	Bac : 3 Bac + 1 et Bac + 2 : 11 Bac + 3 et Bac + 4 : 10 Répartis comme suit : -Ecoles rurales : * Bac + 1 et Bac + 2 : 7 * Bac + 3 et Bac + 4 : 8 -Ecoles urbaines : * Bac : 3 * Bac + 1 et Bac + 2 : 4 * Bac + 3 et Bac + 4 : 2	Assuré : 11 Non assuré : 13 Répartis comme suit : -Ecoles rurales : * Formation assurée : 6 * Non assurée : 9 -Ecoles urbaines : * Formation assurée : 5 * Non assurée : 4	Absente : 4 Restreinte : 8 Développée : 2 Répartis comme suit : -Ecoles rurales : * Absente : 11 * restreinte : 14 -Ecoles urbaines : * Absente : 3 * Restreinte : 4 * Développée :

ANNEXE 4 Les caractéristiques personnelles du panel

enseignant	N° de L'école	Genre		Milieu géographique		Age			Domicile	
		H	F	Rural	Urbain	25 ans plus	Entre 26 et 40 ans	Plus que 40 ans	Près de l'école	Loin de l'école
E1	1									
E2	1									
E3	1									
E4	2									
E5	2									
E6	2									
E7	3									
E8	3									
E9	3									
E10	4									
E11	4									
E12	4									
E13	5									
E14	5									
E15	5									
E16	6									
E17	6									
E18	6									
E19	7									
E20	7									
E21	7									
E22	8									
E23	8									
E24	8									
Total A	5	8	7	+		4	10	1	3	12
Total B	3	4	5		+	0	4	5	6	3

ANNEXE 5 Les caractéristiques professionnelles du panel

Enseignant	Ancienneté générale			Ancienneté dans l'école			Situation professionnelle	
	5 ans au plus	Entre 6 et 20 ans	Plus que 20 ans	3 ans plus	Entre 4 et 8 ans	Plus que 8 ans	Supplément	recruté
E1								
E2								
E3								
E4								
E5								
E6								
E7								
E8								
E9								
E10								
E11								
E12								
E13								
E14								
E15								
E16								
E17								
E18								
E19								
E20								
E21								
E22								
E23								
E24								
Total A	9	6	0	12	3	0	5	10
Total B	2	2	5	4	3	2	0	9

ANNEXE 6 Les caractéristiques professionnelles du panel (suite 1)

Enseignant	Grade professionnel				Nombre d'heures d'enseignement par semaine		
	stagiaire	titulaire	Maitre d'application (ou M.A.P)	Professeur des écoles	20 h	Entre 21 et 24 h	Plus que 25 h
E1							
E2							
E3							
E4							
E5							
E6							
E7							
E8							
E9							
E10							
E11							
E12							
E13							
E14							
E15							
E16							
E17							
E18							
E19							
E20							
E21							
E22							
E23							
E24							
Total A	2	6	2	0	1	1	13
Total B	0	3	6	0	6	0	3

ANNEXE 7 Les caractéristiques professionnelles du panel (suite2)

Enseignant	Formation académique			Formation initiale		Formation continue		
	Bac	Entre bac et bac+ 2	Entre bac+ 2 et bac+ 4	Passage par une formation professionnelle	Aucune formation professionnelle	Absente	restreinte	Bien développée
E1								
E2								
E3								
E4								
E5								
E6								
E7								
E8								
E9								
E10								
E11								
E12								
E13								
E14								
E15								
E16								
E17								
E18								
E19								
E20								
E21								
E22								
E23								
E24								
Total A	0	7	8	6	9	11	4	0
Total B	3	4	2	5	4	3	4	2