

Université Lumière Lyon 2
École doctorale : Sciences des Sociétés et du Droit (ED 342)
Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation
Équipe de recherche : Éducation et politiques

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Par Jean-Bruno BERNARD

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Sous la direction de Charles GARDOU

Présentée et soutenue publiquement le 24 avril 2007

Devant un jury composé de : Nicole BOUCHER, Maître de conférence, HDR, Université Paris 5 René Descartes Lucia DE ANNA, Professeur d'Université, Université Rome 4 Charles GARDOU, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2 Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2

Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
Première partie. Un objet : les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire .	9
Chapitre 1. Une mise en perspective historique .	9
1.1. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale .	10
1.2. Du plan Langevin-Wallon aux années 60 et 70, les notions de difficultés d'apprentissage et d'échec scolaire . .	11
1.3. 1981, l'avènement d'une nouvelle politique .	13
1.4. Le glissement d'une position passagère à une situation avérée .	14
Chapitre 2. Des causes invoquées .	21
2.1. L'évolution des exigences sociales . .	21
2.2. Le rôle déterminant de la famille . .	22
2.3. Le rôle de l'enseignant dans une école discriminante .	25
2.4. L'impossible place de l'enfant . .	29
Chapitre 3. Des usages, des fonctions et des définitions .	30
3.1. Le regard de la société . .	30
3.2. La fonction sociale : la place du « mauvais élève » dans la classe .	31
3.3. Des concepts aux contours mal définis .	32
3.4. Prévenir la difficulté d'apprentissage pour limiter l'échec scolaire .	34
Chapitre 4. Les modes de traitement de la difficulté d'apprentissage . .	36
4.1. Le niveau un de la prévention : une pédagogie de soutien en classe .	37
4.2. Le niveau deux de la prévention : le maître E, ses pratiques spécifiques et ses terrains d'intervention .	38
4.3. L'aide à dominante pédagogique .	43
Chapitre 5. De l'objet à sa problématisation .	44
5.1. Du questionnement multiple à la question nodale .	44
5.2. L'hypothèse de recherche .	45

5.3. Le cadre d'investigation .	46
Synthèse de la première partie . .	46
Deuxième partie. La méthode d'analyse et de recueil : les représentations sociales pour saisir le glissement de la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire .	49
Chapitre 1. Les fondements et la justification de la démarche .	49
1.1. Le recours aux représentations sociales .	50
1.2. D'Emile Durkheim à la psychologie sociale moderne . .	50
1.3. Les définitions proposées . .	51
1.4. Le rôle, les caractères et les fonctions identitaires . .	53
Chapitre 2. Les concepts et les structures .	55
2.1. Une structure hiérarchisée .	55
2.2. Le noyau central et les éléments périphériques . .	56
2.3. Une définition adaptée .	57
Chapitre 3. Le cadre et la population : des entretiens . .	58
3.1. La définition des groupes sociaux d'appartenance . .	59
3.2. Le regard porté sur l'enfant aidé et sur les relations entre enseignants . .	61
3.3. La méthodologie de recueil des données . .	63
3.4. La définition de l'échantillonnage .	64
3.5. L'ordonnement des données .	67
Chapitre 4. La mise à jour des éléments constitutifs : des questionnaires .	69
4.1. La vérification de l'hypothèse .	69
4.2. Le recueil des données . .	72
4.3. Le premier traitement informatique . .	73
Chapitre 5. Les relations entre les éléments . .	74
5.1. Les tableaux croisés . .	74
5.2. L'implication statistique entre variables : la classification hiérarchique, implicative et cohésitive . .	75
Synthèse de la deuxième partie .	77
Troisième partie. Les interactions entre les maîtres généralistes et les maîtres E . .	79
Chapitre 1. Les populations concernées . .	79

1.1. Comment les maîtres généralistes se perçoivent . .	79
1.2. Vers la définition d'un profil des maîtres E .	84
1.3. Le regard des uns et des autres sur l'élève aidé .	87
1.4. Des différences de points de vue .	89
Chapitre 2. Les relations possibles . .	90
2.1. Ce que les maîtres généralistes entendent par « niveau deux de prévention » .	90
2.2. L'éthique des maîtres E .	91
2.3. Des points de vue différents . .	92
Chapitre 3. Les conflits générés .	92
3.1. Des divergences et des convergences dans les représentations . .	93
3.2. Des pratiques spécifiques . .	95
3.3. Une collaboration souhaitée mais difficile . .	100
3.4. Des tensions ressenties et exprimées .	101
Chapitre 4. Une même profession, deux métiers .	103
4.1. Une clarification nécessaire .	103
4.2. Le rôle de l'identité professionnelle .	109
4.3. L'identité professionnelle des enseignants en mutation . .	113
4.4. La recherche d'une reconnaissance sociale . .	117
Synthèse de la troisième partie . .	120
Caractéristiques des maîtres généralistes. .	120
Caractéristiques des maîtres E. . .	120
Quatrième partie. Des images aux perspectives d'évolution . .	123
Chapitre 1. L'image de la représentation des maîtres E . .	124
1.1. La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire : deux concepts distincts .	124
1.2. La représentation du profil type d'élèves accueillis .	128
1.3. Les causes et les représentations des tensions . .	132
1.4. Une synthèse des éléments mis à jour .	138
Chapitre 2. L'image de la représentation des maîtres généralistes .	139

2.1. La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire : deux concepts distincts .	140
2.2. La représentation du profil type d'élèves accueillis .	142
2.3. Les causes et les représentations des tensions . .	148
2.4. Une synthèse des éléments mis à jour . .	153
Chapitre 3. Les différences et les similitudes .	154
3.1. Deux images différentes . .	156
3.2. La difficulté d'apprentissage, l'échec scolaire et les profils types d'élèves aidés .	157
3.3. Des tensions latentes ou réelles . .	160
3.4. La difficulté d'apprentissage : diagnostic et traitement . .	163
3.5. Un glissement observé . .	164
Chapitre 4. Le retour sur l'hypothèse, vers une modélisation . .	166
4.1. L'image de la représentation sociale des maîtres généralistes .	166
4.2. L'image de la représentation sociale des maîtres E . .	172
4.3. La confirmation du glissement .	178
Chapitre 5. Des perspectives ouvertes . .	179
5.1. Du côté du terrain . .	180
5.2. Du côté de la formation . .	182
5.3. Du côté de l'institution . .	183
5.4. Agir sur les représentations sociales .	186
Synthèse de la quatrième partie .	195
Conclusion .	197
Bibliographie . .	203
1 - Thématique .	203
Ouvrages et revues .	203
Textes officiels . .	212
2 - Méthodologique .	213
Index des auteurs . .	215
Annexes . .	219

Avant-propos . .	219
Première étape. Définition de la population concernée. Analyse du contenu de la représentation sociale .	220
<i>Définition des groupes sociaux d'appartenance .</i>	220
<i>Représentation des enseignants spécialisés et de l'enfant aidé par les maîtres généralistes / Représentation des maîtres généralistes et de l'enfant aidé par les maîtres « E » .</i>	222
Deuxième étape. Structure du noyau central . .	266
<i>Analyse de la structure de la représentation sociale . .</i>	266
<i>Mode de diffusion des questionnaires et recueil des données .</i>	270
<i>Traitement des données brutes . .</i>	271
<i>Tableaux de croisements des variables. Maîtres généralistes .</i>	305
<i>Tableaux de croisements des variables Maîtres « E » .</i>	343
Troisième étape. Vérification de la centralité des éléments. Ultime étape de la mise à jour des constituants des représentations sociales. .	392
<i>Arbres des similarités .</i>	392
<i>Graphes implicatifs .</i>	393
<i>Arbres cohésitifs .</i>	394
<i>Image des deux représentations sociales .</i>	397

Remerciements

Je remercie bien vivement Monsieur Charles Gardou sans qui ce travail n'aurait pu ni voir le jour ni aboutir. Il m'a permis, au cours de nos nombreux entretiens, de retrouver la sérénité nécessaire. Ses précieux conseils et ses encouragements constants m'ont permis de mener à terme cette recherche. Ses cours de troisième cycle resteront pour moi ce qu'est un enseignement de qualité.

Monsieur Jean-Claude Régnier a porté un regard tout particulier au traitement statistique de cette recherche. Il a guidé mes investigations, et, sans lui, la statistique descriptive me serait encore incompréhensible. Sa patience et sa clarté m'ont permis de « faire parler » l'implication statistique entre variables et d'utiliser le logiciel approprié. Je lui dois ma reconnaissance.

Je remercie Mesdames Nicole Boucher et Lucia de Anna de leur contribution au jury de soutenance.

Cette recherche a pu progresser grâce à tous les enseignants du premier degré qui ont bien voulu se soumettre aux entretiens et répondre aux questionnaires. Qu'ils en soient ici remerciés.

Je remercie également toutes les personnes qui ont bien voulu apporter un regard critique, orthographique et grammatical sur le manuscrit. De la même façon, que tous ceux qui ont, un jour ou l'autre, prêté une oreille attentive au sujet de la recherche reçoivent ici ma gratitude.

Introduction

Instituteur tout juste titularisé, nous sommes nommé en enseignement spécialisé il y a une vingtaine d'années. Nous nous retrouvons dans un milieu professionnel, jusque-là inconnu, où les élèves présentent des difficultés tant sur les plans scolaire et psychologique, que social et affectif. Notre formation initiale, quelques années auparavant, avait soigneusement éludé les structures spécialisées et leur public, laissant ce domaine à une minorité d'enseignants « à part », entourée d'un halo de mystères. La normalité est de rigueur, l'Ecole normale, n'aborde pas ce sujet qui semble épineux.

Très vite, notre premier poste en A.I.S.¹ : une classe de perfectionnement², nous enthousiasme. Cependant, nous nous trouvons souvent démuni face aux difficultés de compréhension des élèves de notre classe. Les niveaux sont divers : allant de la difficulté d'apprentissage massive aux troubles de la conduite. Le besoin en formation s'avère crucial, notre formation initiale ne répondant pas à la diversité rencontrée.

C'est par choix que nous restons dans l'A.I.S. : l'aide aux enfants en difficulté dans l'acquisition des compétences indispensables à leur future vie de jeunes adultes nous

¹ A.I.S. : Adaptation et Intégration Scolaire. A l'heure où nous terminons la rédaction, le secteur de l'A.I.S. devient l'A.S.H. : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés. Notre recherche ayant été menée sous la « période A.I.S. » nous conservons cette appellation pour l'ensemble de la présente thèse.

² Les classes de perfectionnement accueillait un maximum de quinze élèves âgés de 7 à 11 ans, sur décision d'une commission qui reconnaissait leur incapacité temporaire à suivre le programme de leur classe d'âge.

motive davantage que d' « enseigner le programme » dans une classe généraliste. Après avoir obtenu le C.A.A.P.S.A.I.S.³ option E : « aide aux élèves en difficulté d'apprentissage », nous nous orientons vers un poste en Regroupement d'Adaptation⁴. Nous accueillons des groupes de deux à six enfants âgés de cinq à onze ans, quarante-cinq minutes par jour, régulièrement inscrits dans les classes généralistes, pour leur apporter une aide « spécialisée » sur des apprentissages pour eux difficiles. Notre action porte sur les méthodes d'apprentissage prenant appui sur le français et les mathématiques.

Le métier d'enseignant spécialisé, de plus en plus complexe, recourant à des méthodes construites sur les théories des neurosciences et des sciences cognitives, nous ressentons le besoin de nous former. Nous nous engageons dans un second, puis un troisième cycles universitaires en Sciences de l'éducation. Les études universitaires s'inscrivent dans une continuité de formation.

A l'école maternelle et à l'école primaire, les élèves dits « en difficulté d'apprentissage » peuvent bénéficier, après analyse des besoins et mise en place d'un projet individuel, d'une aide spécialisée au sein de l'école. Notre pratique d'une dizaine d'années en tant que maître E nous fait rencontrer des difficultés d'ordre relationnel avec nos collègues enseignants généralistes. En effet, pour les uns, les élèves peinant dans les apprentissages et/ou présentant des troubles du comportement, doivent bénéficier d'une aide pédagogique spécialisée. Pour les autres, celle-ci est vouée à l'inefficacité car ses effets bénéfiques ne sont pas immédiats. Pour ceux-là, il convient d'agir sur la conséquence, alors que l'aide spécialisée traite d'abord une cause qui n'est pas toujours en relation directe avec les symptômes visibles. Cette représentation s'apparente quelque peu au soin psychothérapeutique : les résultats sont observables à longs termes, il n'y a pas de conséquences directement observables. En ce cas, l'aide pédagogique peut être qualifiée de « thérapie pédagogique ».

Il existe ainsi une contradiction, que l'on ne peut nier, entre les attentes des maîtres généralistes et l'éthique même du maître E. Cette contradiction a des résonances dommageables sur les relations professionnelles et induit un regard négatif sur les élèves qui bénéficient de l'aide scolaire spécialisée, aboutissant parfois à l'effet inverse de l'objectif initial visé.

Nous sommes rapidement alerté par un certain nombre de signes sans réellement cerner les enjeux profonds. Ces enjeux concernent plus les relations que les pratiques pédagogiques. Nous sommes, à l'époque, convaincu que seule notre action peut aider l'élève et que le maître généraliste doit nous suivre dans nos conseils. Nous nous heurtons à la réticence d'enseignants « chevronnés ». Nos connaissances fraîchement acquises, mais mal maîtrisées car insuffisamment confrontées à la réalité du terrain, se confrontent à des pratiques éprouvées. Le jeu des relations humaines et professionnelles

³ C.A.A.P.S.A.I.S. : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées à l'Adaptation et à l'Intégration Scolaire. Dans la troisième partie de notre thèse, nous verrons que le nom du diplôme a récemment changé.

⁴ Les différentes structures dans lesquelles le maître E peut dispenser l'aide scolaire spécialisée sont décrites plus avant dans notre travail.

entrent en action ; à nous d'en comprendre les rouages et de déterminer la place laissée à l'élève.

C'est donc aux populations « maîtres généralistes » et « maîtres spécialisés » que nous limitons notre étude. Les autres partenaires de l'école, victimes d'une méconnaissance du fonctionnement des R.A.S.⁵, sont attentifs aux explications données. En revanche, le personnel enseignant se montre plus réfractaire aux références aux textes officiels. Confronté à une réalité quotidienne difficile, le conflit s'installe. C'est là qu'il convient de rechercher la cause des difficultés et des dysfonctionnements. Cela étant, nous ne mettons aucunement en cause le professionnalisme des maîtres généralistes ni l'attention remarquable qu'ils portent aux élèves en difficulté.

Le sujet de notre thèse nous pose question depuis que nous enseignons en regroupement d'adaptation. Nous nous interrogeons sur les représentations réelles que les maîtres généralistes se font des maîtres E, ainsi que sur le regard porté par les uns et les autres sur l'enfant en difficulté d'apprentissage et sur l'échec scolaire. Si, initialement, nous pensons que les maîtres généralistes sont seuls responsables des dysfonctionnements, nous reconsidérons rapidement notre point de vue. Nous pressentons les choses sans vraiment cerner leur origine : remarques acides, jalousies sous-jacentes, tensions palpables. Comment agir sur ce réel ? Nous constatons, impuissant, que certains élèves s'enfoncent, d'autres ne nous sont pas signalés, d'autres enfin sont le centre des conversations car « nous » ne faisons rien pour eux. Certains enseignants généralistes avouent ne pas nous confier d'élèves car ils ne font pas la même chose qu'en classe et que la conséquence directe est de leur faire perdre du temps.

Nombre de questions émergent. Quels reproches les maîtres généralistes et les maîtres E se font-ils mutuellement ? Quelle en est l'origine ? Quelles différences sociales, professionnelles, identitaires constate-t-on ? Qui installe une différence et pourquoi ? Pourquoi les maîtres généralistes ne souhaitent-ils pas connaître les missions réelles des maîtres E ? Qu'est-ce qui empêche le fonctionnement des maîtres E préconisé dans les textes ? Pourquoi les maîtres E n'accueillent-ils pas tous les élèves en difficulté ? Sont-ils trop « rigides » ? Qu'est-ce qui dérange les uns et les autres ? Les enfants bénéficiant de l'aide spécialisée sont-ils considérés comme les autres lors de leur retour en classe ? Que remet-on en cause chez les enfants bénéficiant ou ayant bénéficié de cette aide ? A quelles conditions un travail d'équipe efficace au service de l'élève en difficulté d'apprentissage peut se mettre en place ? La spécificité des pratiques des maîtres généralistes et des maîtres E permet-elle aux élèves de progresser réellement ? Que met-on en place, que doit-on changer dans le fonctionnement actuel pour qu'une harmonie relationnelle et professionnelle s'installe et permette à l'élève de dépasser sa difficulté ?

Nous nous rendons compte que seule une étude profonde est susceptible de nous apporter des éléments de réponse. Dans cette optique, nous optons pour un travail à partir des représentations sociales. Nous constatons que, dans la littérature pédagogique, les concepts de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire sont mal distingués. Nous

^{5 6} R.A.S. : Réseau d'Aides Spécialisées.

décidons de nous pencher sur les représentations sociales que les maîtres généralistes et les maîtres E se font de l'élève aidé à l'école.

La présente thèse compte quatre parties qui représentent chacune une étape de l'avancée de la recherche. Une synthèse, à la fin de chaque partie, indique les éléments mis au jour.

Dans la première partie, nous présentons un bref historique des notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire. Leur émergence, au début des années soixante, correspond à la démocratisation de la scolarisation. Auparavant, les élèves « en difficulté » ont, comme tous, leur place à l'école. On visait alors la formation d'une main-d'œuvre ouvrière et agricole. Une certaine frange de la société n'ayant pas besoin d'être « lettrée », les études secondaires sont réservées aux catégories socioprofessionnelles favorisées. Dans cette même partie, à partir de notre expérience professionnelle et de notre investigation bibliographique, nous dégageons à la fois les causes de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire et leur rôle social. Par ailleurs, nous tentons de stabiliser les concepts fondateurs de notre recherche, mal définis dans la littérature. L'objectif de l'enseignement étant de mener chaque enfant vers la réussite, quelles que soient ses origines et ses particularités, nous questionnons aussi le système éducatif français dans ses programmes, ses modes d'évaluation et ses normes. Nous précisons également les différents niveaux de prévention de la difficulté à l'école, ainsi que les modes d'intervention du maître E. Enfin, nous énonçons la question nodale et l'hypothèse guidant notre recherche.

La deuxième partie expose le recueil et l'analyse des données. Après la légitimation du recours aux représentations sociales, une approche historique de ce concept situe la recherche dans le courant de la psychologie sociale. Cette partie permet de présenter la théorie de la structure interne de la représentation sociale ainsi que son fonctionnement dans un groupe social constitué. Les outils de collecte et d'analyse des données utiles à la définition des groupes sociaux d'appartenance et à l'interprétation proprement dite de la représentation sociale, sont tous présentés dans leur utilisation chronologique. Notre investigation bibliographique ayant montré la nécessité du recours à une méthodologie plurielle, nous montrons comment nous avons adapté nos méthodes à l'objet de recherche. Enfin, nous parvenons à la définition la plus ajustée possible des représentations sociales.

La troisième partie définit les deux groupes sociaux d'appartenance : celui des maîtres généralistes et celui des maîtres E. Nous apprenons comment ces deux groupes se décrivent eux-mêmes, comment ils se perçoivent l'un et l'autre et quelles relations ils entretiennent. Désireux de comprendre le fonctionnement de ces deux métiers au sein de la même profession, nous nous penchons sur la construction et le rôle de l'identité professionnelle dans la reconnaissance sociale.

Dans la dernière partie, l'analyse de tableaux croisés des données vérifie la centralité des éléments. C'est alors qu'intervient l'implication statistique entre variables⁶. De proche en proche, nous élaborons l'image des deux représentations sociales : quels

⁶ GRAS R. 1996. *L'implication statistique entre variables*, Grenoble, la Pensée sauvage.

mécanismes relationnels entrent en jeu dans le glissement de la position de difficulté passagère à la situation d'échec avéré ? Cette dernière étape de l'analyse, place définitivement les éléments des deux représentations sociales en distinguant leur statut : élément du noyau central ou élément périphérique. Enfin, à partir des représentations sociales, notamment de leurs éléments périphériques, nous nous interrogeons sur les voies d'action à mener pour faire évoluer la « culture » des deux populations concernées.

Première partie. Un objet : les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire

Chapitre 1. Une mise en perspective historique

Les notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire émergent dans les années soixante au moment de la démocratisation de l'enseignement en France.

Dans la littérature pédagogique, un amalgame entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire est observé. C'est surtout d'échec scolaire dont on parle. Il nous est nécessaire de les clarifier, de lever toute ambiguïté sémantique, avant d'aller plus avant dans notre recherche.

Dans le souci d'un cheminement cohérent, ce bref historique de la naissance des notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire tient compte des dates phares de l'histoire de l'enseignement en France : jusqu'à la deuxième guerre mondiale ; du plan Langevin-Wallon⁷ aux années 1960 et 70 ; 1981, l'avènement d'une nouvelle politique et les lois d'orientation de 1989⁸ et 2005⁹. Ces dates et événements correspondent à des modifications notoires dans notre système éducatif.

⁷ Projet soumis à Monsieur le Ministre de l'Education nationale par la Commission ministérielle d'étude, le 19 juin 1947.

1.1. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale

Avant la deuxième guerre mondiale, on ne parle ni de difficulté d'apprentissage, ni d'échec scolaire. Les différences sociales et culturelles semblent normales aux yeux de tous. Les deux notions apparaissent dans les années cinquante, et c'est une décennie plus tard, dans les années soixante, que le phénomène prend de l'ampleur. Jusque-là, la demande en main-d'œuvre ouvrière et agricole est telle que les enfants qualifiés depuis comme « en difficulté d'apprentissage » et en « échec scolaire » ne se remarquent pas dans les classes. Ils y ont leur place, voire même leur fonction et, malgré le faible niveau de leurs résultats scolaires, une position leur est assurée dans la société. La mise à l'écart ne se fait pas sentir, et aucune structure particulière n'existe pour eux¹⁰. Ils se distinguent des autres élèves par le fait qu'ils ne sont pas présentés au Certificat d'Etudes Primaires. Ce point est considéré comme tout à fait ordinaire : « il y a les bons et les mauvais élèves »¹¹. Les uns sont destinés à une scolarité plus longue, les autres intègrent le monde du travail assez jeunes, à partir de 12 ans. « On pourrait définir l'échec scolaire comme la différence entre l'offre et la demande. Quand l'offre d'enseignement (ce que produit l'école) correspond à la demande sociale (ce que veut la société) on ne parle pas d'échec scolaire »¹². Le droit aux études n'est pas considéré comme un phénomène social, « l'idéologie des dons », que nous développons plus loin, ne voit son apparition qu'au début des années soixante.

Le Certificat d'Etudes Primaires, jusqu'à l'après deuxième guerre mondiale, n'est accessible qu'à peu d'élèves issus d'un milieu modeste. Ces élèves-là doivent obtenir d'excellents résultats scolaires pour prétendre à l'examen, alors que des résultats inférieurs chez des enfants d'un milieu aisé sont jugés suffisants pour s'y présenter. On considère que quelques rudiments en lecture, écriture et calcul suffisent pour ces enfants, qui s'en servent finalement peu dans leur activité professionnelle. L'école joue son rôle : l'équilibre est conservé entre les lettrés de la classe dirigeante et les moins doués de la classe laborieuse. La communication est essentiellement orale et la maîtrise de la langue écrite n'est pas nécessaire pour tous. De façon anecdotique, il importe de remarquer la richesse linguistique des échanges épistolaires de l'époque – nous citons les publications de lettres de soldats du front de la première guerre mondiale qui illustrent nos propos¹³ –.

⁸ Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

⁹ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

¹⁰ La Loi du 15 avril 1909 créant les « Ecoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés », était toujours en vigueur, mais le nombre de ces classes et établissements était très réduit.

¹¹ BEST F. 1999. *L'échec scolaire* (2^e éd. corrigée), Paris, PUF, p. 8.

¹² *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.). 1998. Paris, Nathan.

¹³ GUENO J.-P., LAPLUME Y. (dir.). 1998. *Paroles de poilus, lettres et carnets du front (1914-1918)*, Paris, Librio, 185 p.

Philippe Perrenoud va jusqu'à écrire que « les esprits les plus éclairés affirmaient même que l'instruction est nuisible aux âmes simples, parce qu'elle les incite à se poser des questions sur leur condition et donc, parfois, à mettre en cause l'ordre social »¹⁴. L'institution masque les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire en instituant une école à deux vitesses : l'école primaire, populaire, pour une frange ouvrière et prolétaire de la société et une autre école, celle des « petites classes des lycées », fréquentée par les enfants des classes favorisées. « La ségrégation scolaire correspond à la ségrégation sociale »¹⁵. Ce n'est que plus tard, lorsque l'école primaire devient l'école pour tous et que les uns et les autres fréquentent les mêmes bancs, que des marques de différences sont apparues. Au sein de la même structure, certains réussissent et poursuivent des études secondaires et d'autres entrent dans le monde du travail entre 12 et 14 ans.

1.2. Du plan Langevin-Wallon aux années 60 et 70, les notions de difficultés d'apprentissage et d'échec scolaire

A la fin des années quarante, le plan Langevin-Wallon¹⁶ met en avant l'idéologie des dons qui réserve les études supérieures aux enfants issus des familles économiquement fortes : la classe dirigeante des patrons. Cette réforme de l'enseignement a pour mission de réajuster le système éducatif pour l'adapter aux modifications profondes de la société économique d'après-guerre. Cette « idéologie des dons », longuement exposée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹⁷, met l'accent sur le fait que l'école n'est pas démocratique et reproduit les normes de la classe dominante : l'intellect est un capital qui se transmet de génération en génération, le milieu social détermine le temps de scolarisation. Tous ceux qui n'entrent pas dans les normes doivent « se résigner aux positions sociales subalternes »¹⁸. On peut dater du début des années soixante l'utilisation du terme « échec scolaire », ainsi que l'observation de sa manifestation. L'institution est mise en cause car jugée ségrégative et on dénonce les choix politiques et l'élitisme des programmes scolaires. Le plan Langevin-Wallon (qui n'a jamais été appliqué) souhaite la réussite de tous ainsi qu'une adaptation des programmes à l'évolution sociale. Dans cette période de pleine expansion, l'augmentation de la fréquentation scolaire, dans un souci de démocratisation, est recherchée. Pour les gouvernements successifs, la réussite scolaire passe simplement par l'augmentation du taux de fréquentation de l'école, « l'explosion de la notion [d'échec scolaire] va de pair avec l'explosion scolaire »¹⁹.

¹⁴ PERRENOUD Ph. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, p. 20.

¹⁵ PERRENOUD Ph. 1995. *Ibid.*

¹⁶ La Réforme de l'Enseignement, projet soumis à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, le 19 juin 1947.

¹⁷ BOURDIEU P., PASSERON J.-C. 1966. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit. *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970. Paris, Minuit.

¹⁸ LANGOUET G. 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 16.

Revenons sur les théories de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. L'idéologie du don et la théorie de la reproduction attribuent l'échec scolaire à des groupes sociaux aux caractéristiques bien définies. Ces deux théories enferment les individus, créent des « castes » et ne permettent pas d'accepter et d'interpréter les cas atypiques. Trop réductrices, elles entraînent forcément un étiquetage. La politique nouvelle de l'école et les récentes recherches en sociologie de l'éducation rendent caduques ces notions de don et de reproduction. Peut-on encore considérer actuellement que l'école est le lieu de la reproduction sociale ? Les nouvelles orientations et les différents dispositifs proposés ces dernières années tendent à faire de « l'école pour tous », « l'école de tous ». Impulsé par la loi de 1989²⁰, l'individualisation des apprentissages permet un autre regard sur l'enfant avec objectif essentiel de mener tous les enfants le plus loin possible dans leurs apprentissages. Sont laissées de côté les situations familiale et sociale, et seule l'histoire scolaire personnelle est prise en compte. De la même façon, la loi de 2005²¹ crée le « socle commun de connaissances » que chaque élève doit maîtriser pour accomplir une bonne scolarité et, par là même, construire sa vie personnelle et professionnelle. Une dimension sociale apparaît dans cette loi. On considère que l'enfant n'est plus observé dans une dimension globale mais dans une dimension scolaire où sont pris en compte ses acquis et ses faiblesses en terme d'apprentissages.

C'est au début des années soixante que le milieu social commence à être désigné comme facteur d'inégalité scolaire : les élèves des classes laborieuses ne sont pas présentés au Certificat d'Etudes. Plus tard, même si ces élèves passent l'examen d'entrée en classe de 6^{ème}, l'échec est pratiquement assuré (notons que 55 % d'enfants d'une classe d'âge entre en 6^{ème} en 1962, contre 75 % en 1969²²). L'influence du milieu social apparaît comme une fatalité. A la fin des années soixante, la modernisation industrielle, la mécanisation grandissante du milieu agricole, entraînent une réduction du besoin en main-d'œuvre ouvrière. Un milieu social modeste est considéré comme inadapté aux exigences scolaires et générateur de handicap. Ce concept est nouveau, il n'est pas pensable (ni pensé) avant la fin des années soixante. Durant cette époque de pleine expansion économique, l'école est comparée à une entreprise, des économistes l'étudient en termes de rendement et mettent en cause son efficacité, ne retenant que le taux de redoublement comme indicateur. Se développe massivement le secteur de « l'enfance inadaptée », les difficultés d'apprentissage sont « pathologisées ». Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre avancent que les difficultés scolaires sont observées « selon un modèle déféctologique »²³. Il n'est pas encore question de parler d'égalité

¹⁹ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd.).1998. Paris, Nathan, pp 312-315.

²⁰ Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

²¹ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

²² LANGOUET G. 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 14.

²³ BONJOUR P., LAPEYRE M. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions aux actes*, Toulouse, Erès, p. 125.

des chances, les inégalités étant jusque-là jugées naturelles. L'échec scolaire n'est plus considéré comme une fatalité mais comme un mal à enrayer. Il dérange car il signe avant tout l'échec de l'école pour tous. Devenir ouvrier est l'aboutissement de la non-réussite à l'école. Deux décennies sont nécessaires pour que des changements radicaux s'annoncent et plus de temps encore pour qu'ils s'observent. La réhabilitation des métiers manuels, et surtout des parcours scolaires y conduisant, reste encore de nos jours très timide. Par défaut, on entre au lycée professionnel, après la classe de 3^{ème}, lorsque l'on ne peut pas intégrer le lycée d'enseignement général.

1.3. 1981, l'avènement d'une nouvelle politique

En 1981, l'avènement d'une nouvelle politique laisse espérer un changement profond dans le système éducatif. Les mêmes constats que ceux du plan Langevin-Wallon sont faits : l'école doit s'adapter aux évolutions aussi bien sociales qu'économiques et technologiques. On va vers un désir de démocratisation de l'enseignement, d'égalisation des chances et de réduction de l'échec scolaire. Diverses mesures voient le jour, notamment grâce à une augmentation des moyens financiers. La loi d'orientation sur l'éducation est promulguée le 10 juillet 1989. Nous commentons ce texte dans ce qu'il a d'innovant quant à l'aide aux élèves en difficulté.

La loi d'orientation s'oriente vers une « égalisation des élèves » et non plus une « égalisation des chances », « l'enseignement s'adapte à leur diversité et les cycles assurent une continuité éducative »²⁴. Si la loi se fixe de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat²⁵, son objectif premier est d'apporter à tous une formation de qualité. Les missions de l'école sont centrées sur les élèves et sur les rythmes d'apprentissage. Les trois cycles aujourd'hui en place voient le jour, la scolarité élémentaire n'est plus scindée en huit classes, mais en trois cycles que l'élève peut effectuer en deux, trois ou quatre années. Les enseignants situent leurs élèves par rapport à ce qu'ils savent et non plus par rapport à une norme à atteindre à une date déterminée. Quand il s'agit de prendre une décision concernant un élève, tous les enseignants l'ayant et l'ayant eu en charge sont consultés. Une continuité éducative est assurée. Les conseils des maîtres voient le jour : les enseignants ne travaillent plus de façon isolée mais s'intègrent au sein d'une communauté éducative.

Le projet d'école est créé. Il représente « une dynamique pour l'établissement ». Ce projet consigne toutes les articulations entre les activités pratiquées dans l'école. Les parents d'élèves sont consultés lors de sa préparation. La lecture en est au cœur, celle-ci est évaluée à l'école primaire et des actions de soutien sont mises en place.

La loi d'orientation de 1989, puis celle de 2005²⁶, s'accordent à dire que l'école doit

²⁴ LURCAT L. 1998. *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, Paris, François-Xavier de Guibert, p. 174.

²⁵ En avril 2002, le gouvernement en place reconnaît l'utopie de ce point. La réalité des bacheliers atteint actuellement 65% d'une classe d'âge.

²⁶ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

préparer de futurs jeunes citoyens à assumer une vie responsable.

Les parents d'élèves sont intégrés aux décisions concernant l'établissement et deviennent membres de la communauté éducative. La circulaire du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté » va dans le même sens que la loi de 1989 en ce qui concerne l'intégration des parents au projet éducatif de l'enfant.

La loi d'orientation de 2005 complète celle de 1989 sur de nombreux points. La « résignation » tend à disparaître avec la mise en place du « programme personnalisé de réussite éducative » dès l'apparition des difficultés d'apprentissage. Ce programme engage les acteurs et les usagers de l'école : l'élève, ses parents, le directeur de l'école et les enseignants. L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est renforcée. Elle prévoit « qu'au terme de chaque année scolaire [...] après avoir recueilli l'avis des parents » les professeurs se prononcent sur la suite envisagée de la scolarité de chaque élève.

Pour l'instant, la promulgation de la loi d'orientation de 2005²⁷ est trop récente pour évaluer l'efficacité de son application. Cependant, elle permet, avec ses différents dispositifs (que nous présentons plus loin), de porter un autre regard sur l'élève et la scolarité est considéré comme un parcours à construire et non établi d'avance. Avec le « socle commun de connaissances », on souhaite ôter tout jugement dans le regard porté sur l'élève.

Cet aperçu historique révèle que, au cours des six dernières décennies, la notion d'échec scolaire évolue et est étroitement liée au degré d'exigences scolaires et sociales ainsi qu'aux demandes du marché de l'emploi. La loi d'orientation de 2005 met en place une action en faveur de l'élève en tant qu'individu. Notons que l'Ecole italienne est précurseur en matière de prise en compte des élèves à besoins spécifiques en intégrant l'éducation spéciale à l'instruction publique dès 1923 par la réforme Gentile²⁸. Une politique d'intégration – plutôt que d'exclusion – est une réalité observable et efficace. On ne parle pas de discrimination – même positive – puisque les profils différents d'élèves font partie d'un paysage scolaire quotidien et unique.

1.4. Le glissement d'une position passagère à une situation avérée

Après avoir présenté la naissance de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire ainsi que leur observation à l'école, approchons maintenant la définition des concepts en les différenciant l'un de l'autre.

La notion d'échec scolaire trouve son origine dans un double questionnement :

- est-ce l'enfant qui n'est pas adapté à l'école ? Il n'y trouve pas satisfaction, elle ne

²⁷ Loi 2005.380 du 23 avril 2005. Ibid.

²⁸ DE ANNA L. 1996. « L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie », *Handicaps et inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*, 72, pp 43-57.

correspond pas à ses attentes ;

est-ce l'école qui ne s'adapte pas aux différentes individualités, ne tenant pas compte de l'organisation du travail et de la constitution psychique de la personne ?

A l'école, on attend d'un élève qu'il apprenne à lire, écrire et compter en respectant des normes préétablies et en adoptant un comportement attendu. L'échec ou la réussite ne se fondent pas uniquement sur les résultats scolaires. D'autres facteurs : assiduité, ponctualité, participation, engagements, capacité à évoluer en groupe, sont autant d'indicateurs d'un bien-être ou d'un mal-être à l'école. Souvent, seuls ses résultats scolaires sont pris en compte : si l'enfant n'est pas heureux mais acquiert les compétences présentées, c'est l'essentiel. Régine Sirota va dans ce sens en disant que le « bon élève » est celui qui applique « les règles du jeu en assimilant des compétences, en respectant un certain conformisme sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière »²⁹. Pour parvenir à satisfaire les objectifs de l'institution, l'élève doit évoluer dans un milieu sain, posséder les capacités intellectuelles requises et être en bonne santé. Tous ces éléments réunis lui permettent « d'assimiler et d'intégrer de façon complète les notions enseignées »³⁰.

Les définitions de l'échec scolaire que donne la littérature pédagogique sont assez similaires, nous en relevons plusieurs. D'abord celle de Georges Picherot : « l'échec scolaire provient d'un manque de savoir-faire, de lacunes plus ou moins graves de savoirs chez tel enfant, mais aussi de sa non conformité, de son écart, considéré toujours comme négatif, par rapport aux attentes d'un système et par rapport aux normes scolaires »³¹. Celle ensuite du Vocabulaire de psychopédagogie : « nier consciemment ou non la possibilité de sa réussite personnelle et agir invariablement de manière telle que cette réussite soit impossible, créer inconsciemment les conditions de l'échec parce qu'il est inscrit en soi comme inéluctable ou déterminé ; telle est la conduite de l'échec qui ne réside pas plus dans le fonctionnement de partir battu d'avance que dans la création active de l'échec : condition de type névrotique par conséquent, puisqu'elle présuppose conflit, « intention » allant à l'encontre d'une situation normale que serait la réussite, ceci ne suffisant d'ailleurs pas à élaborer la conduite d'échec en prétendue « névrose d'échec » [...] A la base existe toujours un sentiment inconscient de culpabilité organisé sur le plan imaginaire et souvent à partir d'une agression refoulée dans le cadre de réactions œdipiennes où l'enfant fut surclassé par le parent du même sexe [...] L'échec apparaît alors comme une sanction à la culpabilité »³². Enfin, celle de Paul Foulquié : « échec scolaire, ces mots évoquent l'image de l'élève dépassé par le niveau de l'enseignement, incapable de faire face à ses tâches, isolé, souvent humilié par son insuccès, rabroué par ses parents et bientôt écarté de la classe où il n'a rien à faire [...] Il

²⁹ SIROTA R. 1993. « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 104, pp 85-108.

³⁰ JUHEL J.-C. 1998. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, p. 76.

³¹ PICHEROT G., in BOLTANSKI E., THOMAZI J. 1980. *Echec scolaire et aspects médicaux et sociaux*, Paris, Doin, pp 13-29.

³² *Vocabulaire de psychopédagogie* (6^e éd.). 1991. Paris, Lafon.

peut résulter tout simplement d'une disproportion entre les ambitions personnelles et familiales et les aptitudes »³³.

C'est à partir de ces trois définitions qui prennent en compte notre double questionnement – responsabilité de l'école ou de la personne – que nous sommes venu aux définitions exposées dans le chapitre 3 de la présente partie.

De nombreux termes sont liés la notion d'échec scolaire. Nous citons longuement Jean-Charles Juhel³⁴ qui en dresse une liste et qui sont autant de comportements symptomatiques :

- « Manque de concentration ;
- troubles de la mémoire et de la pensée ;
- difficulté de l'expression verbale, trouble du langage et de l'audition ;
- troubles de la coordination ;
- hyperactivité et instabilité psychomotrice ;
- altération perceptivo-motrice ;
- variabilité de l'humeur (désorganisation) ;
- troubles de l'attention (durée réduite de l'effort d'attention, distraction) ;
- impulsivité (de caractère et dans les activités) ;
- troubles spécifiques de l'apprentissage, en lecture, calcul, écriture et épellation ;
- incapacité de s'organiser en fonction de l'atteinte d'objectifs vitaux ;
- habitudes de sommeil irrégulières ;
- résistance au moment du coucher ;
- désordre des effets personnels, surtout dans la chambre à coucher et le pupitre ;
- fatigabilité importante ;
- énurésie fréquente ;
- habitudes alimentaires particulières ;
- curiosité excessive, surtout en ce qui concerne les mécanismes fonctionnels de certains objets ;
- tendance à se ronger les ongles ;
- tendance des fuites (on le décrit comme étant dans la lune) ;
- difficulté à exprimer la nature de son problème ;
- cahiers scolaires généralement malpropres et déchirés ;
- surinvestissement dans les animaux ».

Francine Best écrit que « l'école, dans sa conception, nie le lien existant entre le potentiel

³³ FOULQUIE P. 1997. *Dictionnaire de la langue pédagogique* (2^e éd.), Paris, PUF.

³⁴ JUHEL J.-C. 1998. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 72.

scolaire et le milieu social »³⁵. Certes, s'il est très facile d'assimiler le niveau social aux capacités scolaires, ne perdons pas non plus de vue que les compétences des programmes correspondent à un public intellectuellement favorisé appartenant plutôt à une classe où la culture scolaire est porteuse de sens. Ce phénomène, social avant d'être scolaire, apparu à la fin des années soixante, est alors examiné comme un « handicap socioculturel ». Plutôt que de maintenir les élèves dans le milieu scolaire ordinaire, avec des aménagements divers, on crée des « classes spéciales », des « établissements spécialisés », ôtant des chances de réussite à ces élèves. Ces derniers sont stigmatisés et écartés de ceux qui réussissent bien, les « biens-nés ». L'institution crée la différence, stigmatise l'élève et valide son incapacité à agir. L'échec scolaire peut devenir l'échec de la vie. De plus en plus nombreuses, des expériences pédagogiques innovantes, notamment en REP³⁶, voient le jour. Les établissements fonctionnent en « réseau », ce qui installe une continuité entre l'école primaire et le collège. Les pratiques pédagogiques ainsi que les outils sont uniformisées afin de permettre à l'élève et ses parents de ne pas avoir à se les approprier à chaque changement de cycle. Ces REP disposent de moyens humains plus importants et l'action est centrée aussi bien sur la continuité des apprentissages que sur l'aide aux élèves en difficulté.

La notion d'échec scolaire reste ambiguë : qui en est responsable ? Si l'on se place du côté de l'institution, on attend de l'élève qu'il acquière toutes les notions du programme. En revanche, si l'on se situe du côté de la famille, c'est une question de rendement qui entre en jeu : se prépare-t-on à des études longues ou à une entrée rapide dans la voie professionnelle ?

Que l'on soit parent ou enseignant, « on se forge une image idéale de l'enfant »³⁷. Quand la réalité ne correspond plus à celle-ci, on considère que c'est son intelligence qui est altérée. On observe alors deux attitudes. L'une, défaitiste, considère cette altération de l'intelligence comme irrémédiable. Aucune aide particulière n'est mise en place. L'autre, multiplie les travaux scolaires, en plus de la journée de classe. Les parents partageant « le préjugé qui veut que le gavage soit le meilleur moyen d'ouvrir l'appétit »³⁸, l'enfant perd ses repères déjà fragiles et sombre davantage. La deuxième, très chargée d'affect, est difficile à vivre pour l'enfant car elle s'accompagne chez ses parents de menaces, chantage, violence, indifférence volontaire. « L'estime et même l'amour qu'ils portent à leurs enfants sont fonction des notes et appréciations des maîtres »³⁹. C'est un cercle vicieux qui l'enferme : plus il travaille, plus ses résultats sont faibles et plus on lui en fait reproche. A la maison, lieu où il a la possibilité de s'échapper de cette situation de malaise, on ne lui parle que d'école, de travail, on le compare à d'autres qui réussissent

³⁵ BEST F. 1999. *L'échec scolaire*, Paris, PUF, p. 10.

³⁶ REP : Réseau d'Education Prioritaire.

³⁷ PERRON R., AUBLE J.-P., COMPAS Y. 1994. *L'enfant en difficulté, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Privat, p. 76.

³⁸ CAHEN C. 1996. *Thérapie de l'échec scolaire*, Paris, Nathan, p. 79.

³⁹ LEVINE J., VERMEIL G. 1980. *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, p. 3.

très bien. Les parents sont en situation de crise permanente par rapport à son échec scolaire. Alternent, chez eux, des situations d'espoir et de désespoir ; « les devoirs sont une corvée »⁴⁰, ils ne savent plus comment aider leur enfant et, surtout, ne comprennent pas pourquoi l'échec s'installe, malgré l'importance de leur aide pédagogique.

D'un point de vue général, l'échec scolaire se manifeste par une grande difficulté, voire une incapacité, à acquérir les notions de base. Françoise Dolto, se plaçant sur ce point de vue purement scolaire, le définit comme « les impasses des enfants face aux exigences des programmes scolaires »⁴¹. Selon le degré des difficultés, l'élève peut être qualifié de déficient et être orienté vers une structure scolaire ou médico-scolaire appropriée. Les lois de 1975 et 1989⁴² visent à mettre en application une politique d'intégration des enfants « différents » dans le système ordinaire. La loi d'orientation de 2005⁴³, par la mise en place du « programme personnalisé de réussite éducative », permet d'envisager que ce nouveau type d'individualisation des apprentissages réduit la marginalisation de l'élève. L'accent n'est plus mis sur la difficulté d'apprentissage mais sur la capacité à réussir.

On peut se placer d'un autre point de vue et penser différemment les dispositifs et structures spécialisées pour les enfants en difficulté. Si ces structures sont jugées ségréгатives, car soulignant la défaillance du système éducatif, elles peuvent également être considérées comme permettant aux élèves, en les accueillant, de ne pas souffrir de l'étiquetage ou de la stigmatisation qu'ils subissent dans le milieu « ordinaire ». C'est grâce à ces dispositifs de prévention et de dépistage qu'une aide est apportée très tôt à l'enfant dans sa scolarité. De ce point de vue, on peut apprécier la philosophie des lois de 1975 et 1989. Nous ne sommes plus dans le cadre de l'échec scolaire mais dans celui de la difficulté d'apprentissage, stade où celle-ci n'est pas considérée comme irrémédiable. La loi de 1989 n'aborde pas la notion d'« égalité des chances » : les élèves sont considérés et évalués dans ce qu'ils ont de singulier. La différenciation pédagogique est privilégiée puisque les élèves ont des niveaux, des besoins et des désirs différents : « en s'adaptant à l'enfant, l'école applique le principe de l'égalité de la déclaration des droits de l'homme : inégaux de faits mais égaux en droit »⁴⁴. Si l'école fonctionne réellement en cycles, comme le préconise la loi de 1989, la gestion de l'hétérogénéité est possible dans la classe.

Le schéma de Jean-François Blin⁴⁵ synthétise la notion d'échec scolaire. Pour cet auteur, c'est un syndrome et une réponse comportementale de l'élève face aux exigences

⁴⁰ JUHEL J.-C. 1998. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, p. 70.

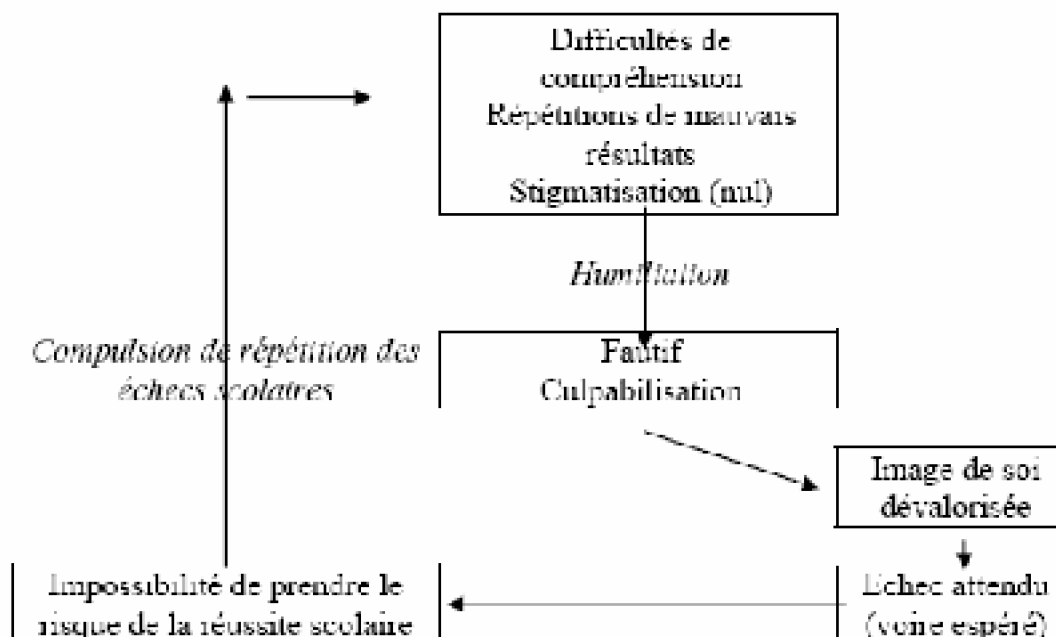
⁴¹ DOLTO F. 1989. *L'échec scolaire essais sur l'éducation*, Paris, Pocket, p. 5.

⁴² Loi 75.534 du 30 juin 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : Loi d'orientation sur l'éducation.

⁴³ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

⁴⁴ BONJOUR P., LAPEYRE M. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions aux actes*, Toulouse, Erès, p. 130.

et aux contraintes de l'école.



Syndrome de l'échec scolaire

Après ces approches de l'échec scolaire, comparons-les maintenant à la notion de difficulté d'apprentissage.

Tous les élèves sont, à un moment ou à un autre de leur scolarité, mis en difficulté. Les causes en sont multiples, mais cette situation est passagère et l'élève la dépasse seul ou avec l'aide d'un tiers. La difficulté fait partie intégrante de l'apprentissage. On dit d'un élève qu'il est en « difficulté d'apprentissage » lorsqu'il surmonte moins aisément les obstacles des apprentissages. Si un diagnostic précoce est effectué par l'enseignant, une analyse plus profonde des causes peut être pratiquée par des spécialistes : médecins, orthophonistes, enseignants spécialisés, psychologues. Ces derniers évaluent les difficultés de l'enfant et définissent leur origine - sensorielle ou cognitive - avant de mettre en place une remédiation. Si cette aide est bien menée, c'est-à-dire si le diagnostic est bien posé et si toutes les parties prenantes sont animées d'un désir de réussite, la difficulté tend à se réduire voire disparaître. Une coordination des informations prélevées d'un côté, par les parents et les enseignants, et de l'autre, par les spécialistes, s'effectue au service de l'enfant. L'aide est apportée dans ou hors l'école. « Les difficultés d'apprentissage ont un effet limité sur la scolarité de l'enfant »⁴⁵. Le dépistage précoce d'un dysfonctionnement est important, faute de quoi, il risque de s'installer

En revanche, « si la difficulté d'apprentissage s'établit plus profondément et persiste, si les moyens d'action au niveau des préventions primaire et secondaire sont inefficaces »

⁴⁵ BLIN J.-F. 2001. *Classes difficiles*, Paris, Delagrave, p. 31.

⁴⁶ *Dictionnaire de la pédagogie*. 1996. Paris, Bordas, p. 79.

⁴⁷, on peut dire que l'enfant est en échec scolaire. Il se place dans une attitude défaitiste, n'essaie plus de surmonter les difficultés, ne donne plus de sens aux savoirs scolaires. L'échec scolaire est ainsi une « réponse comportementale globale adaptée à des processus interactionnels vécus par l'enfant et qui constituent un contexte d'apprentissage » ⁴⁸.

La difficulté d'apprentissage est un concept aux limites peu définies qui se situent entre la compréhension et l'échec scolaire. Quand peut-on considérer que l'enfant est en difficulté d'apprentissage, en échec scolaire ? C'est de façon très subjective, selon les personnes et la représentation que l'on se fait de la notion, que l'enfant bénéficie d'une aide scolaire spécialisée ; certains le trouvent « bon », d'autres « mauvais ». Quoiqu'il en soit, il s'agit de carences ou de lacunes qui sont susceptibles d'être surmontées avec ou sans l'aide d'un tiers.

On estime que l'enfant « entre » dans l'échec scolaire quand il n'a plus de relation active avec les apprentissages, quand il rejette tout en bloc, quand il éprouve un dégoût avéré pour les activités scolaires. On s'interroge dans ce cas sur l'intérêt à le maintenir dans un système scolaire, lieu où il est en souffrance.

La difficulté d'apprentissage est une position (elle est évolutive et modifiable) et l'échec une situation (il revêt un caractère immuable). L'échec altère l'être tout entier et conditionne sa vie et la construction de sa personnalité.

Le concept de difficulté d'apprentissage est étroitement lié aux exigences du système scolaire : l'enfant doit acquérir les compétences des programmes pour trouver sa place. La difficulté d'apprentissage n'est cependant pas liée à un manque d'intelligence – il est vrai que ce raccourci est pratique –, mais qui n'a pas connu dans sa classe des enfants « endormis », qui semblent s'ennuyer et donnent l'impression de ne pas suivre, dont les performances aux évaluations sont très faibles, et, qui, malgré de faibles résultats, ont des capacités de déduction et d'abstraction importantes ? Quand l'enfant se marginalise et s'éloigne des règles préétablies, de la norme, de la conformité, le regard que l'on porte sur lui devient négatif puisqu'il ne satisfait pas aux attentes du système.

Notons que la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire ne figurent plus dans la « Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages ⁴⁹ » de l'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé), remplacée en 2001 par la « Classification Internationale du Fonctionnement humain ».

Ces lignes laissent à penser que la difficulté d'apprentissage est à l'origine de tous les échecs scolaires ⁵⁰. Or, c'est dans l'histoire personnelle de l'enfant qu'il convient d'en rechercher l'origine.

⁴⁷ Les préventions primaires et secondaires sont développées dans le chapitre 5 de cette même partie.

⁴⁸ EVEQUOZ G. 1989. « Dimension systémique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention », *Les sciences de l'éducation*, 1, p. 71.

⁴⁹ Arrêté du 9 janvier 1989, Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, *B.O.E.N. n° 8* du 23 février 1989.

Chapitre 2. Des causes invoquées

Les causes de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire sont multiples. Présentons-les successivement, de façon schématique. D'évidence, elles ne sont pas systématiques.

Les difficultés et inadaptations scolaires peuvent être classées en quatre domaines. Nous abordons, le rôle de la société, de la famille, de l'école, et enfin, de l'enfant lui-même. Les causes d'origine physiologique, sans être niées, ne sont pas évoquées car n'entrant pas dans le cadre de notre recherche.

Interrogeons-nous sur les causes d'origine socio-culturelle, familiale, sur la part de l'enfant dans ses propres difficultés ainsi que sur la responsabilité de l'institution scolaire. Nous nous intéressons également aux apports de la psychanalyse. Nous sommes conscient du caractère artificiel du découpage de ces causes invoquées, sachant qu'elles sont interdépendantes, mais il nous paraît nécessaire de les dissocier afin de mieux les comprendre.

Françoise Dolto, citée longuement, apporte l'éclairage de la psychanalyse. Elle aide à comprendre que les difficultés sont parfois la manifestation de problèmes qui se trouvent ailleurs. Elle vise à réhabiliter la personne et la famille en cherchant une origine. C'est l'univers socio-affectif de l'enfant qui est examiné dans son ensemble, et non plus seulement « les causes organicistes et instrumentalistes »⁵¹. Les psychanalystes considèrent les difficultés d'apprentissage comme une inhibition de la faculté intellectuelle.

2.1. L'évolution des exigences sociales

A considérer l'origine sociale et son influence prépondérante sur la scolarité des enfants, on coupe court à toute remédiation alors inutile. On assiste à un enfermement de l'enfant dans son groupe d'origine, la ségrégation est davantage sociale que scolaire. Partant de ce constat, « la réussite scolaire se joue ailleurs qu'à l'école »⁵² et celle-ci ne fait qu'accentuer une situation déjà stigmatisante. Il apparaît, avec les enseignants interrogés, que le milieu familial a une influence sur les résultats scolaires.

Pour Jean-Marie Gillig, on ne peut nier l'influence du milieu social sur la scolarité de l'enfant, même si les écarts entre les différents niveaux sociaux tendent à se réduire. En 1962, 12,3 % des élèves issus d'un milieu ouvrier obtenaient le baccalauréat, alors que

⁵⁰ Nous utilisons volontairement le pluriel, faisant référence à nos précédentes remarques sur les théories de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. L'échec scolaire n'est pas la tare d'une classe sociale mais doit être analysé dans la singularité des individus.

⁵¹ FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?*, Paris, PUF, p. 133.

⁵² BRESSOUX P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, p. 92.

55,3 % d'enfants de cadres supérieurs réussissaient ce même examen. En 1980, respectivement 25,3 % et 74,1 % des mêmes populations étaient bacheliers⁵³. Jean-Claude Barrat indique que « la pauvreté économique n'a pas forcément une incidence sur les capacités cognitives des enfants »⁵⁴.

Le niveau culturel d'évolution est souvent rendu responsable de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire. La culture circulant conditionne donc la scolarité de l'enfant. Que penser alors de la brillante réussite de certains enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés ? L'influence du milieu familial apparaît prépondérante : on peut très bien ne pas savoir lire le français (ou même ne pas lire du tout), ne pas avoir fréquenté l'école assidûment et avoir des exigences élevées pour ses propres enfants. La confiance en l'école et ses enseignants, le discours tenu à la maison, influence également décisivement la réussite scolaire.

Pour les élèves en difficulté et issus d'un milieu socio-culturel pauvre, l'école est perçue d'un point de vue professionnalisant. Pour eux et leurs parents, il s'agit d'accéder à un bon métier, de gagner sa vie. Pour les « bons élèves », l'enjeu de la scolarité diffère : l'école est le lieu de l'appropriation de la culture en rapport avec le discours entendu à la maison et est en continuité avec la vie familiale. Les élèves en difficulté s'investissent dans ce qui leur paraît « utile » : ils attendent qu'on leur donne le savoir. Il en résulte une grande solitude face à l'apprentissage, d'où leur besoin de la présence de l'adulte et des pairs.

2.2. Le rôle déterminant de la famille

L'échec scolaire et le milieu familial non porteur de réussite, sans exigence de résultat, vont souvent de pair. Le regard et la considération que les parents ont de leur enfant et de l'école exercent une influence. Fortement inspirés par notre pratique, ces développements sont autant d'exemples rencontrés sur le terrain, confirmés par nos lectures.

Un enfant peut être considéré par ses parents comme un élément gênant qui vient bouleverser, voire anéantir, leurs projets de vie, « ils ont honte de leur enfant »⁵⁵. Il n'est pas aimé, et génère une relation parentale conflictuelle. Ses résultats scolaires médiocres empirent une situation difficile pour lui, il est la cible de tous les sarcasmes. L'absentéisme scolaire est important, les manifestations somatiques de son malaise sont nombreuses. Chez ces élèves, les résultats scolaires sont faibles, ils manquent d'affection et leur esprit n'est pas disponible pour les apprentissages. Les parents n'investissent ni l'école ni la scolarité. Ils entretiennent une mauvaise relation avec le milieu scolaire, ils en ont un mauvais souvenir. Pour eux, c'est un lieu de souffrance, ils y ont subi les moqueries des autres élèves et des enseignants, ont assumé difficilement leur rôle social de « mauvais élève » et, ainsi, n'ont que peu d'attentes pour leurs enfants. C'est au travers d'eux qu'ils

⁵³ GILLIG J.-M. 1998. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod, p. 18.

⁵⁴ BARRAT J.CI. 1990. *La rééducation dans l'école*, Armand Colin, Paris, pp 53-54.

⁵⁵ MANNONI P. 1986. *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, p. 129.

se vengent des épreuves qu'ils ont endurées et les apprentissages ne sont pas leur premier souci. Ils souhaitent régler un contentieux avec l'école en adoptant une attitude revendicatrice et contestataire en critiquant les enseignants. Ils se plaignent auprès de la direction et soutiennent leur enfant dans une attitude qui fait dire d'eux que ce sont des enfants « difficiles ». Cette agressivité latente ou ouverte irrite les enseignants qui se sentent attaqués dans leurs compétences. Aucun travail commun ne se met en place. Lors des rares rencontres, chacun repart avec ses convictions premières renforcées : l'image négative que l'enseignant a de la famille se répercute sur ses relations avec l'élève ; les parents ont un sentiment encore plus fort de mécontentement à l'égard de l'école. En famille, les enfants ne sont pas aidés dans leur travail personnel auquel on n'accorde que peu d'importance. L'histoire scolaire des parents a une influence non négligeable sur la scolarité.

On rencontre, à l'école primaire, des enfants dont l'échec scolaire est dû à des bouleversements familiaux : mésentente des parents, séparation, naissance d'un nouvel enfant. Ces changements entraînent parfois des difficultés passagères quand il s'agit de situations qui se clarifient rapidement : l'enfant a besoin d'un temps d'adaptation au cours duquel il se sent déstabilisé de façon globale avant de retrouver une sérénité. Si la situation ne se clarifie pas, si l'enfant sent que des choses lui sont cachées, si les deux parents rivaux s'affrontent, s'il est au centre des querelles, alors la situation de difficulté scolaire peut évoluer négativement. On voit dans les classes des enfants dont l'attention est moins soutenue et qui manifestent une indisponibilité pour les matières scolaires. Leur attitude est la manifestation d'un mal-être. De même, les rythmes imposés à l'enfant peuvent être responsables des difficultés à l'école. C'est dans le cadre de la famille que s'ajustent les moments d'activité, ceux de repos et ceux de sommeil. Beaucoup d'enfants, notamment en ville, suivent le rythme de vie de leurs parents alors qu'ils n'y sont physiologiquement pas prêts. Cela est dommageable pour leur santé et leur capacité d'attention à l'école.

Le niveau intellectuel familial influence la scolarité. Des carences éducatives entraînent parfois des perturbations dans le développement de la personnalité. Jean-Marie Gillig remarque que « les familles font de plus en plus appel aux différents centres de soins »⁵⁶ (C.M.P., C.M.P.P.⁵⁷). Les enfants et leurs parents consultent un psychologue ou un pédopsychiatre. Cette situation prend une grande envergure, les centres de soins, l'expérience nous l'apprend, sont souvent saturés. De nombreux mois sont nécessaires avant de pouvoir consulter. Sans démissionner, les parents ne savent comment s'y prendre pour bien éduquer leurs enfants. L'évolution sociale révèle des parents démunis, se sentant impuissants. Les troubles de la formation de la personnalité ayant des répercussions sur les apprentissages scolaires, les enseignants conseillent souvent aux familles de consulter, pensant qu'un soin psychothérapeutique aura une conséquence bénéfique sur la situation scolaire. Certaines familles sont « débordées par la vie »⁵⁸. Guy Avanzini nous éclaire sur l'influence du milieu familial sur la scolarité de l'enfant. « Dans une famille où la culture et les informations sont riches et circulent

⁵⁶ GILLIG J.-M. 1998. *L'aide aux enfants en difficultés*, Paris, Dunod, p. 20.

⁵⁷ C.M.P. : Centre Médico-Psychologique ; C.M.P.P. : Centre médico-psycho-pédagogique.

beaucoup, les apports de l'école vont être en continuité avec ceux de la maison, l'enfant s'implique dans ce qu'on lui apprend à l'école. En revanche, dans une famille aux intérêts différents, les apports de l'école seront en rupture avec ceux du milieu d'évolution, l'enfant ne les investira pas de la même façon, n'ayant pas de relations affectives avec ce qui est proposé. Il y a deux mondes bien distincts pour ces enfants des familles socio-culturellement défavorisées : le monde de l'école et celui de la maison »⁵⁹. La culture de la famille conditionne les attitudes des enfants face aux apprentissages scolaires. Allant dans le même sens que Guy Avanzini et complété par l'idée d'héritage culturel, Michel Lobrot souligne que les enfants issus d'un milieu culturel élevé prennent plaisir à apprendre, observer, connaître et savoir car ils ont fait « l'expérience de la culture. L'appropriation des connaissances à l'école n'en est que facilitée et s'intègre dans leur représentation de la culture. L'école n'est plus une fin en soi, un but dissocié du reste de la vie »⁶⁰.

La vie dans une famille repliée sur elle-même, étroite, peut être un facteur d'échec à l'école. Pour la plupart des enfants, c'est à l'école que leur personnalité se construit, ils y rencontrent leurs camarades, parlent de ce qui les préoccupe à leur âge, sont confrontés à des enfants plus âgés qu'eux qui leur apprennent également sur la vie, de ces choses dont on ne parle pas dans la famille. Pour ces enfants, l'école n'est pas le lieu de vie privilégié, ils ne s'y sentent pas bien, n'y parlent que très peu, il faut les solliciter en classe pour qu'ils participent. Ils sont souvent absents, leurs parents manifestent une grande inquiétude, les accompagnant à l'école au dernier moment, souvent en retard pour pouvoir les conduire jusque dans la classe, sont là bien avant l'heure de sortie. Le poids de la famille est très important car en plus des parents, les frères et sœurs, surtout les aînés, sont présents lors de l'accompagnement. Les parents sont plaintifs, souffrent pour leurs enfants qui ne sont pas autonomes, ont une attitude passive et attentiste en classe, on les oublie facilement tant ils sont silencieux. Les résultats scolaires sont médiocres, mais les familles soutiennent que ce qui est proposé est trop difficile. Les parents n'ayant qu'une confiance limitée dans l'école ne vont pas encourager leur enfant à s'y sentir bien, à s'y épanouir. C'est un lieu de dangers où enfants et parents se sentent agressés. Une situation conflictuelle s'installe entre la famille et les enseignants qui n'aide pas l'élève dans ses apprentissages. C'est une réponse comportementale à la demande parentale.

Souvent, les parents ont des désirs pour leurs enfants. Ces désirs sont ceux qu'ils n'ont pu assouvir dans l'enfance et ne correspondent pas forcément à ceux de l'enfant. Ils amènent alors des tensions dans la famille. A l'inverse, on peut rencontrer des enfants qui cachent leur passion, n'en parlent pas par peur de déplaire. Plus tard, ils reproduisent la même situation avec leurs propres enfants. Il en va de même pour la scolarité : il est légitime, de la part d'un parent, de désirer que son enfant réussisse au mieux à l'école. Ce sont alors des désirs d'adultes qui ne correspondent pas forcément à ceux des enfants. On ne comprend pas pourquoi un enfant se passionne à l'école pour une matière alors

⁵⁸ LEVINE J., VERMEIL G. 1980. *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, p. 29.

⁵⁹ AVANZINI G. 1967. *L'échec scolaire*, Paris, Editions universitaires, p. 57.

⁶⁰ LOBROT M. 1999. « Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires », *Revue française de pédagogie*, 128, pp 63-71.

qu'elle ne lui servira pas dans sa future vie professionnelle, celle que l'on décide pour lui. Guy Avanzini parle de « climat culturel de la famille »⁶¹, ce climat variant selon les résultats scolaires de l'enfant. Celui-ci doit rapporter de bonnes notes, sinon il est accusé d'ingratitude à l'égard de ses parents qui se sentent personnellement offensés par son échec. C'est leur propre réussite qui est en jeu au travers de la réussite de leur enfant. Jacques Fijalkow cite Pierre Mannoni exposant le fait que « l'inhibition face aux apprentissages scolaires tend à disparaître quand les attentes familiales ne sont plus respectées »⁶². L'enfant se considère en tant que personne quand le détachement d'avec la mère est effectif. Il se met à penser. La relation mère/enfant commence à se détacher des résultats scolaires quand la mère autorise son enfant à s'émanciper. L'enfant « s'approprie » ses propres désirs.

Le milieu familial agit de diverses manières sur la scolarité de l'enfant. Ne perdons pas de vue que non seulement les éléments invoqués sont responsables d'une certaine situation mais ils sont également renforcés par la représentation qu'engendre ces positions particulières, dictant leur attitude aux enseignants.

2.3. Le rôle de l'enseignant dans une école discriminante

On se penche sur l'échec scolaire à partir de la popularisation de la scolarisation sous la poussée des forces de gauche. L'école devient un système qui permet « d'instruire tout le monde en modifiant les attitudes et les représentations de chacun »⁶³. Mais en proposant un fonctionnement où le langage utilisé n'est pas accessible à tous, les écarts se creusent. C'est la forme qui change, pas le fond. « On peut notamment dénoncer le fait que l'école, même élémentaire, diffuse et soutienne un modèle culturel qui est celui des classes favorisées »⁶⁴. La loi d'orientation de 2005⁶⁵ propose un « socle commun de connaissances » à acquérir à la fin de chaque cycle scolaire. Celui-ci paraît ambitieux à beaucoup d'enseignants qui pensent que seuls certains élèves sont en mesure d'en maîtriser les contenus. Le niveau d'exigence reste élevé.

Viviane Isambert-Jamati⁶⁶ démontre que les enseignants modulent le niveau de langue selon le milieu social de leurs élèves. Suivant le public concerné, les contenus d'enseignement sont différents dans une même matière. L'enseignant s'attache à la future vie professionnelle et sociale de ses élèves, éléments qui conditionnent le discours. En milieu populaire, les contenus d'enseignement prennent une orientation « pratique » alors

⁶¹ AVANZINI G. 1967. *L'échec scolaire*, Paris, Editions universitaires.

⁶² FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^e éd. mise à jour), Paris, PUF, p. 107.

⁶³ PERRENOUD Ph. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, p. 22.

⁶⁴ DEMNARD D. 1981. *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement*.

⁶⁵ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

⁶⁶ ISAMBERT-JAMATI V. 1990. *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires.

qu'en milieu plus « bourgeois », on apprend à réfléchir, à raisonner, à déduire. Les médiations proposées aux élèves en difficulté dans les classes diffèrent selon le milieu social de l'enfant. Tous ne sont pas aidés de la même façon par les enseignants. Jacques Fijalkow⁶⁷ cite une enquête qui fait ressortir que les difficultés scolaires des enfants tendent à se réduire quand l'enseignant entretient avec ces derniers des relations chaleureuses ; alors que les maîtres autoritaires et rigides n'obtiennent pas ces résultats. Patrick Gosling⁶⁸ indique que les enseignants perçoivent les enfants en fonction des normes sociales. Entrent ici en jeu les codes sociaux.

Le système éducatif reste la production d'un standard. Il s'adresse plutôt à un public privilégié capable de satisfaire les critères d'évaluation. La statistique s'en empare chaque année, publiant les taux de réussite aux examens, les taux de redoublement, les classements des établissements secondaires par mérite et rendement. Se fabrique ainsi la réputation des établissements et des quartiers. L'évaluation se caractérise depuis longtemps par la recherche d'une conformité par rapport à une règle préétablie. La loi de 1989⁶⁹ met en place les cycles sur trois ans à l'école primaire avec l'individualisation des apprentissages. Complété par le « programme personnalisé de réussite éducative » de la loi de 2005⁷⁰ les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire sont maintenant analysés de façon à réduire de « la rigidité de la machine scolaire »⁷¹. Philippe Perrenoud considère que l'école « fabrique l'échec scolaire selon trois registres.

- « La réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères et procédures d'évaluation ;
- les jugements de réussite et d'échec renvoient à des normes d'excellence, elles-mêmes solidaires d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent directement la nature et l'ampleur des inégalités ;
- enfin, l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école ; la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir. »⁷²

Cette citation montre que l'école est à la recherche de la production d'un standard élevé avec « une démarche industrielle incluant l'évaluation des personnes, des méthodes et des établissements »⁷³. L'évaluation, par les deux dernières lois d'orientation, tend à

⁶⁷ FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^e éd. mise à jour), Paris, PUF, p. 190.

⁶⁸ GOSLING P. 1992. *Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attribution et rôle d'enseignant*, Paris, PUF, p. 29.

⁶⁹ Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

⁷⁰ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

⁷¹ Nous empruntons cette expression à LEVINE J., VERMEIL G. 1980. *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, p. 1.

⁷² PERRENOUD P. 1992. « La triple fabrication de l'échec scolaire », in PIERREHUMBERT B. (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp 85-102.

⁷³ LURCAT L. 1998. *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, Paris, François-Xavier de Guibert, p. 151.

évoluer tout comme la représentation que les enseignants et les enseignés se font de l'apprentissage, de son rôle fonctionnel, de ses aboutissants. Il est ainsi possible que chacun travaille à son rythme, au niveau dans lequel il réussit en autonomie. L'élève est responsabilisé dans ses apprentissages. L'aide nécessaire - y compris des pairs - devient réalité. La classe offre une diversité de réalisation de projets où chacun amène ses compétences spécifiques au service du groupe pour s'y valoriser et être reconnu.

Philippe Perrenoud ⁷⁴ traite de la communication dans la classe. Elle correspond à une norme (encore une fois) qui influe sur la qualité de l'acte pédagogique. Si elle est nécessaire en classe, elle se fait dans un cadre restreint de limites établies. Notre récente observation du fonctionnement en compétences de plusieurs établissements d'un « réseau ambition réussite » nous permet de dire que la communication, et notamment la prise de parole, y est importante et est évaluée selon des critères précis. Ces compétences démarrent timidement par « je sais lever le doigt » pour aller jusqu'à « je sais me taire quand je n'ai rien de pertinent à dire ». Ces observations ont été effectuées dans plusieurs classes de cycle deux.

La mise à l'écart de certains élèves peut entraîner des difficultés scolaires. Philippe Jubin ⁷⁵ présente trois formes de marginalisation. La première situation est celle du « chouchou » : elle renvoie l'enseignant à ses propres enfants (réels ou fantasmatiques) et il joue un rôle important dans le désir de séduction. La seconde est celle de l'élève « tête à claques » Il éveille un sentiment de violence, on désire l'exclure car il perturbe. L'enseignant culpabilise car il pense que l'élève ne l'aime pas, ce qui le blesse dans son amour propre. La troisième est celle de « la relation duelle ». C'est une relation entre deux personnes que l'on retrouve dans les deux situations précitées mais rendue ambiguë du fait qu'il n'y a plus d'objet de médiation entre l'enseignant et l'élève. La relation est purement affective. L'auteur se livre à une analyse psychanalytique du phénomène et expose les mécanismes affectifs mis en jeu, son approche est originale. Les manifestations de rejet ou d'attirance naissent dans l'inconscient de l'enseignant, dans son passé. Cette analyse montre comment l'enseignant classe les élèves dans des catégories et comment certains d'entre eux sont rejetés compte tenu des critères de sélection. Selon Daniel Gayet ⁷⁶, les phénomènes d'attirance ou de rejet ont une grande importance dans la relation élèves/enseignants. L'auteur constate que les bons élèves, ceux qui communiquent bien, ceux qui apprennent vite, intéressent davantage l'enseignant que ceux qui, pour lui, n'ont pas ces qualités. La relation que le maître entretient avec ses élèves a une part importante dans la motivation et dans les performances obtenues. Il en va de même pour l'ambiance générale de l'école. Pascal Bressoux la décrit comme « une organisation sociale régie par des règles propres » ⁷⁷. « L'effet-école », ainsi qualifié, est d'autant plus positif que les attentes à l'égard des

⁷⁴ PERRENOUD Ph. 1996. *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

⁷⁵ JUBIN Ph., in HOUSSAYE J. (dir.). 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^e éd.), Paris, ESF, p. 181.

⁷⁶ GAYET D. 1995. *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Armand Colin, p. 163.

⁷⁷ BRESSOUX P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, p. 113.

élèves, l'évaluation, les normes, sont communément appliquées par tous les membres d'une même école. Ainsi, si l'ambiance de travail est bonne, les maîtres s'investissent davantage dans la transmission des savoirs. Ce dernier point est également cité par Monica Gather Thurler : « l'efficacité de l'école est mise en relation avec le climat et la culture des établissements »⁷⁸. La récente mise en réseau des écoles d'un même quartier, dans un souci d'uniformisation des pratiques, verra peut-être évoluer les représentations négatives sur ces quartiers difficiles.

Enfin, citons Marie-Agnès Simon⁷⁹ qui traite de la fonction de l'enseignant – donc de son rôle dans la société – et des mécanismes mis en œuvre dans la relation maître/élève. Nous apprenons la douloureuse épreuve que l'enfant subit, quand, à l'école, il doit passer de « sujet individuel » à « personne sociale » par le jeu de la castration symbolique. Cette étape est d'autant plus difficile si l'enfant est en difficulté et identifie l'enseignant à la mère archaïque : celle qui le fait souffrir mais dont il n'accepte pas la séparation. La relation affective devient pathologique et entrave une progression normale dans les apprentissages : le maître doit s'acquitter d'une dette face à l'enfant en difficulté car il lui rappelle sa propre position passée d'élève. Il doit cependant se préserver et ne pas blesser son ego : le maître doit garder (pour se protéger) sa position de puissance et de domination. Finalement, Marie-Agnès Simon nous montre que, non seulement l'enfant est en difficulté, mais il met en difficulté l'enseignant dans la relation pédagogique qui se trouve altérée.

Les représentations sociales que les enseignants ont de leur groupe d'appartenance (que nous exposons dans la troisième partie) révèlent que ceux-ci se considèrent comme des intellectuels qui s'intéressent à la culture – mais pas à la culture de masse ----, des personnes qui regardent des émissions culturelles à la télévision – pas des matchs de football ou des séries –, lisent une bonne presse. Par opposition, si l'on applique l'analyse psychanalytique de Philippe Jubin, les enfants issus des familles populaires qui s'intéressent au football, aiment les émissions de télévision, ne lisent pratiquement pas, ne bénéficient pas du même regard et du même traitement que les enfants issus des familles ressemblant à celles des enseignants. On assiste alors à un phénomène de rejet, les maîtres installent une « distance culturelle »⁸⁰.

Pour les enfants en situation d'échec scolaire, les apprentissages passent par des contraintes qu'ils ne supportent pas. Les enseignants, par souci professionnel, respectent un rythme sans laisser aux enfants le temps de s'adapter aux exigences de l'école. Ils se pensent incapables de comprendre, intègrent rapidement une situation d'opposition face aux apprentissages dont ils ne cernent même pas les simples contours. Leur comportement ne correspond pas aux normes préétablies et il leur est ainsi difficile de trouver une place à l'école.

⁷⁸ GATHER THURLER M. 1994. « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme », *Revue française de pédagogie*, 109, p. 19.

⁷⁹ SIMON M.-A. 1999. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, Toulouse, Erès.

⁸⁰ PERRENOUD Ph. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, p. 54.

2.4. L'impossible place de l'enfant

Depuis la mise au point des tests Binet-Simon (Echelle métrique de l'intelligence, 1907), les observations psychologiques des enfants sont entrées à l'école et sont pratiquées par un psychologue scolaire⁸¹. Ces tests mettent à jour un « quotient intellectuel (Q.I.) ». Ce rapport va permettre de situer l'élève selon une échelle et l'orienter vers une structure scolaire adaptée ou d'être maintenu dans le circuit ordinaire. Le Q.I. s'observe dans son caractère évolutif, il valide un état émotionnel et non les réelles capacités intellectuelles. Cet examen est renouvelé selon une fréquence variable. L'enfant aurait, ou n'aurait pas, les capacités pour réussir à l'école. Ainsi, la réussite scolaire peut s'expliquer par des causes génétiques

Les causes de l'échec scolaire sont analysées et comprises au travers de l'histoire de l'individu. L'anamnèse est prise en compte, les causes n'ont donc plus seulement une origine exclusivement sociale contrairement aux thèses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'individu est privilégié. Il n'est plus question d'héritage social mais d'histoire personnelle et scolaire.

Les difficultés d'apprentissage, au regard de la psychanalyse, sont associées à des conflits que vit l'enfant. Ils sont d'ordre affectif, familiaux ou relationnels et sont la manifestation de relations mal vécues dans la famille, entre pairs, avec les enseignants. Ce qui entre en jeu dans les apprentissages scolaires, c'est le « réseau socio affectif de l'enfant »⁸².

La fréquentation précoce de l'école maternelle favorise l'adaptation à l'école élémentaire. L'enfant est mis en contact dès l'âge de deux ou trois ans avec ses pairs, des habitudes de vie en collectivité sont prises très tôt et l'élève qui arrive au cours préparatoire n'est pas surpris par les exigences de l'école. Comme la plupart des enfants fréquentent l'école maternelle, cette assiduité est gage de réussite.

Françoise Dolto évoque la place de l'enfant dans la fratrie et la peur du dépassement d'un aîné ou d'un parent comme cause de l'échec scolaire, voire d'un refus d'apprendre. L'enfant arrivant en second dans une famille, pour des raisons psychiques de développement de la personnalité n'a pas toujours la possibilité de dépasser son aîné dans les apprentissages, et ses parents dans les savoirs. La résolution de l'Œdipe n'étant pas encore faite, l'enfant ne se considère pas comme une personne individuelle : il ne peut être plus intelligent que ceux qui sont plus grands que lui. Apparaît une stagnation dans les performances scolaires, voire une régression qui entraîne des difficultés d'apprentissage puis l'échec scolaire. « C'est uniquement parce que les motivations intellectuelles de l'apprentissage sont, chez les enfants, grevées de motivations affectives, et les motivations affectives sont nécessairement intriquées à la loi de l'impossible (confondu avec l'interdit) pour le petit de prendre la place de l'adulte »⁸³. Poursuivons sur

⁸¹ Le psychologue scolaire est un instituteur spécialisé titulaire d'une licence de psychologie et du Diplôme d'Etat de Psychologie scolaire.

⁸² FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^e éd. mise à jour), Paris, PUF, p. 104.

la résolution de l'Œdipe. L'enfant doit abandonner, en arrivant à l'école, sa position de « petit » pour devenir un être social. Ce passage ne se fait pas toujours sans mal, l'enfant doit se séparer de sa mère et il n'y est pas toujours préparé, la mère s'opposant parfois à cette séparation. L'enfant est entretenu dans une position de « bébé » et la relation de symbiose avec la mère perdure. L'un et l'autre refusant de se séparer, les difficultés d'apprentissage s'installent : « apprendre, c'est grandir »⁸⁴. Quoiqu'il en soit, l'entrée à l'école représente « une sortie progressive de la famille ce qui va contraindre celle-ci à se réorganiser et qui peut être une source de difficultés »⁸⁵. L'enfant s'empêche de penser librement, son imagination est réduite, il agit en fonction de ce que peut penser sa mère. Cet enfant est angoissé car il refuse de se projeter dans l'avenir qui est pour lui quelque chose de très incertain. En classe, face à l'adulte, il refuse l'intrusion du maître dans sa sphère de pensées maternelles. On dit de ces enfants qu'ils « refusent de grandir » et ainsi ne progressent pas dans les apprentissages des « grands » : ils se placent en position régressive. L'enfant répond aux attentes de ses parents qui ne souhaitent pas le voir grandir. Cette situation entraîne une peur de la vie future : l'arrivée au collège, rester toute la journée à l'école, rentrer plus tard le soir, sont la manifestation d'une peur de voir se restreindre le temps en famille. Ce dernier point confirme l'importance d'une entrée précoce à l'école maternelle.

Ainsi, l'intelligence et les capacités scolaires dépendent d'éléments culturels, familiaux, des valeurs du milieu social d'évolution. Le regard que les enseignants portent sur ces différents facteurs conditionne la scolarité qui est détachée de tout caractère d'innéisme.

Chapitre 3. Des usages, des fonctions et des définitions

3.1. Le regard de la société

A partir de critères sociaux préétablis, on identifie une personne jusque-là inconnue. Son « identité sociale » dressée, on la rejette si un de ses « attributs » ne correspond pas aux critères. Erving Goffman⁸⁶ qualifie ces attributs de « stigmates ». Quand le stigmaté est isolé, la personne est dévaluée. Si celle-ci est consciente de son marquage social, elle le

⁸³ DOLTO F. 1989. *L'échec scolaire Essais sur l'éducation*, Paris, Pocket, p. 24.

⁸⁴ BETTELHEIM B. in FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^e éd. mise à jour), Paris, PUF, p. 108.

⁸⁵ EVEQUOZ G. 1989. « Dimension systémique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention », *Les sciences de l'éducation*, 1, p. 73.

⁸⁶ GOFFMAN E. 1975. *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, p. 12.

cache d'autant plus fortement qu'elle a dans la société une place nécessitant l'excellence. L'école a produit des critères d'évaluation stricts. Les élèves sont classés dans des catégories selon les résultats obtenus. Si ces derniers ne correspondent pas à ceux de leur classe d'âge, les élèves produisent une image qui les met en marge de la normalité.

Sont accueillis à l'école, non des personnes vierges de toute référence sociale, mais des enfants appartenant à une famille, une fratrie, un quartier. Les « étiquettes » que les enseignants portent à ces « nouveaux arrivants » sont normales dans les relations humaines. Si l'on y prend garde, elles marquent l'élève d'une image indélébile : le stigmate. On ne s'étonne pas de la non réussite d'un enfant issu d'une famille réputée pour son « petit niveau intellectuel ». En classe, ces enfants ne font pas l'objet des mêmes attentions que les autres puisque leurs difficultés scolaires sont considérées comme ordinaires, comme tous les membres de sa « tribu »⁸⁷. En revanche, on s'étonne des difficultés d'un enfant issu d'une famille porteuse d'autres références sociales. On s'intéresse davantage à lui puisque sa difficulté n'entre pas dans la normalité des choses. Ainsi fonctionnent et agissent les « cadres sociaux » énoncés par Erving Goffman. Ces cadres dressent l'identité sociale d'une personne, lui attribuent une image dont elle a du mal à se défaire compte tenu « des critères d'exigence qui sont formulés à son égard »⁸⁸.

Les représentations sociales de l'échec scolaire se construisent à partir de la normalité. « Ces représentations pèsent également sur les proches de l'enfant en difficulté »⁸⁹. La famille peut être déconsidérée par l'entourage social, l'enfant perd des camarades, on ne le juge pas fréquentable. Cet échec a des retentissements sur la cellule familiale allant jusqu'au cas extrême de l'éclatement de la famille. La fratrie subit les conséquences des mauvais résultats scolaires d'un des leurs. Un phénomène de rejet à l'école apparaît et les membres d'une même famille ne se parlent pas, n'arrivent pas ensemble à l'école, ne se sentent plus responsables les uns des autres. L'élève rejeté n'est pas défendu par ses frères et sœurs en cas de conflit entre pairs à l'école où il joue son rôle et où il a sa place de « mauvais élève » : le mauvais objet.

3.2. La fonction sociale : la place du « mauvais élève » dans la classe

Pierre Mannoni⁹⁰ définit le terme de « cancre » qui trouve son étymologie dans le mot latin « cancer » : crabe. Le crabe est différent des autres animaux car « il marche de travers ». Il est ainsi facile de présenter la typologie sociale du « mauvais élève » : celui qui ne réussit pas comme les autres, qui « marche de travers ». Il a sa place et sa fonction dans la classe qui est un groupe constitué avec ses règles propres. De passagère, cette position de cancre devient immuable et suit d'année en année,

⁸⁷ GOFFMAN E. 1975. Ibid.

⁸⁸ GOFFMAN E. 1975. Ibid.

⁸⁹ PERRON R., AUBLE J.-P., COMPAS Y. 1994. *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Privat, p. 79.

⁹⁰ MANNONI P. 1986. *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF.

d'établissement en établissement, l'élève étiqueté, accompagné de son fameux livret scolaire que Pierre Mannoni compare à « un casier judiciaire »⁹¹. Les élèves en difficulté, ceux pour lesquels les maîtres ont moins d'attentes, ont une position dans la classe : ils sont éloignés de l'enseignant et vont être traités en temps que groupe, ils perdent leur individualité. Les interrogations orales sont plus rares et les réponses données par les élèves sont souvent critiquées par l'enseignant plutôt que « reformulées pour les améliorer »⁹². La « communauté classe » est encouragée par l'adulte à se moquer de l'enfant différent. Celui-ci réagit souvent par le rire (ce que l'on attend d'ailleurs de lui), se moquant de ses propres bêtises, défense qu'il a construite pour supporter les sarcasmes et masquer sa solitude. « La fonction sociale du cancre dans la classe est de réguler les tensions du groupe, c'est la soupape de sécurité qui garantit un bon fonctionnement »⁹³.

Les concepts de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire restent flous. Ils sont souvent utilisés l'un et l'autre sans distinction. Si l'enfant en échec à l'école a une place et un rôle social établis, il n'en va pas de même pour l'élève en difficulté d'apprentissage pour lequel des actions sont mises en place dans et hors la classe.

3.3. Des concepts aux contours mal définis

La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont des concepts subjectifs et laissés à l'appréciation de leurs utilisateurs. Ils sont le résultat d'une comparaison – comparaison à autrui, aux critères sociaux préétablis, aux critères d'évaluation scolaire – et d'une évaluation que l'on fait des aptitudes. C'est l'écart entre les attentes de l'école et les performances observées qui emmènent un jugement.

L'apprentissage est un acte dynamique qui fait passer la personne d'une connaissance active à une autre connaissance du monde. L'apprenant, qu'il soit enfant ou adulte, est en position de déséquilibre, les mécanismes cognitifs rétablissent une stabilité qui le remet dans une position confortable. Cette situation n'est pas la difficulté d'apprentissage, on parle d'enfant « mis en difficulté ». La relativité est de mise et la notion doit être utilisée avec prudence. L'élève est face à une situation qui lui pose problème et qu'il peut dépasser.

A l'école, lorsque l'on parle d'un enfant en position de « difficulté d'apprentissage », il s'agit d'un enfant qui éprouve plus de difficulté, prend plus de temps pour rétablir l'équilibre cognitif. Il est plus souvent en état de difficulté que de réussite, l'acte d'apprentissage est pour lui moins accessible, il a plus de mal pour passer d'un état à un autre. Il garde cependant une relation active et dynamique avec les apprentissages : il demande de l'aide, a le souci de terminer son travail, se met en situation de recherche. Son intelligence n'est pas altérée mais ses performances scolaires ne sont pas en rapport avec ses capacités réelles.

⁹¹ MANNONI P. 1986. Ibid, p. 128.

⁹² BRESSOUX P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, p. 99.

⁹³ MANNONI P. 1986. *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, p. 127.

La difficulté d'apprentissage n'affecte qu'une partie de la personnalité de l'enfant, elle n'a ni la capacité ni la fonction de le mettre en déséquilibre durable et irréversible. Elle est ainsi passagère et rapidement dépassée. Ses origines doivent d'abord être recherchées dans les relations que l'enfant entretient avec les apprentissages, avec les adultes et ses pairs.

Il est possible d'observer différemment la difficulté d'apprentissage : elle est le symptôme d'un échec scolaire possible et n'est pas forcément engendrée par des facteurs extérieurs à l'école. Elle correspond à de mauvaises représentations des attentes de l'école et de son rôle. Ces images entraînent un ennui en classe. Les contraintes, notamment les règles de communication, restreignent l'enfant dans son besoin d'expression et de communication, il va avoir l'impression de ne pas être compris ; ce qui le freine dans les apprentissages qu'on lui propose. Il ne sera pas tenu compte de ses représentations mentales des apprentissages, il est nécessaire de l'aider à les modifier pour que l'équilibre se rétablisse.

L'échec scolaire n'est pas une position évolutive mais une situation finale et irréversible. Il affecte l'ensemble de la personnalité de l'enfant et a une incidence sur la construction de sa personnalité. Il l'intègre comme une orientation donnée passivement à sa vie. Une fois qu'il a atteint cette situation, il n'a plus les possibilités psychologiques d'en sortir, c'est un état inscrit dans sa personnalité.

L'échec scolaire est provoqué par des facteurs extérieurs à l'école qui en est le catalyseur. La situation scolaire révèle un trouble profond. Ces facteurs extérieurs n'ont pas permis à l'enfant de répondre aux exigences de l'école, d'acquérir les compétences de sa classe d'âge. L'échec scolaire peut être consécutif aux difficultés d'apprentissage accumulées et non résolues.

Les causes sociales de l'échec scolaire sont profondes et s'accompagnent de troubles d'ordre psychologique révélant des difficultés relationnelles avec les autres et avec soi-même. L'école et les apprentissages ne sont plus les préoccupations de l'enfant, ses centres d'intérêt se trouvant en dehors des murs de l'école qu'il déteste car n'y trouve aucune motivation positive. Si certains éléments proposés peuvent retenir son attention, il les refuse en réaction aux exigences scolaires. L'évaluation met l'accent sur ses carences qui montrent ce qui est négatif en lui. La forme actuelle de l'évaluation ne permet pas à chacun de montrer ses capacités dans d'autres domaines que ceux des « matières fondamentales ». Les possibilités de valorisation sont minimisées et souvent réduites, dans le premier degré, au français et aux mathématiques, aux capacités de déduction et d'abstraction. L'élève qui évalue négativement les bénéfices de la situation d'apprentissage, juge inutile la poursuite des efforts dans sa scolarité. De cet échec naît une conduite de vie qui dicte la destinée de la personne. Le regard social qui lui est porté, forgé par les stéréotypes de l'excellence scolaire - donc sociale -, le classe dans une catégorie socioprofessionnelle dite inférieure. L'évaluation que la personne fait de sa position le met face à un « constat d'échec ». « L'échec à l'école, c'est l'échec de la vie » : cette représentation sociale est fortement ancrée dans les mentalités occidentales et ne permet pas toujours à l'individu de trouver ailleurs les motivations qu'on ne lui fournit pas dans les murs de l'école.

Le tableau ci-après donne une synthèse des deux concepts en les comparant. L'un n'est pas forcément la conséquence de l'autre même si cela est souvent observé. Il est important de considérer ces remarques dans leur contexte scolaire même si l'échec scolaire entraîne un positionnement et une considération sociale.

<u>DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE</u>	<u>ÉCHEC SCOLAIRE</u>
Les difficultés sont dépassables.	Les difficultés sont installées et non dépassables.
La relation aux apprentissages est active et dynamique.	Il n'y a plus de relation aux apprentissages.
Les apprentissages scolaires sont freinés.	Les apprentissages scolaires sont arrêtés.
L'élève fait l'expérience de la réussite.	L'enfant est en souffrance permanente.
L'élève demande de l'aide.	L'enfant se replie sur lui-même.
L'élève peut modifier ses représentations. Situation passagère.	L'enfant quitte l'école, la réussite. Situation stable et durable.
Provoqué par des facteurs internes à l'enfant. N'affecte qu'une partie de la personnalité de l'enfant.	L'école va analyser des éléments extérieurs problématiques. Affecte l'enfant dans la totalité de la personnalité.
Faible incidence sur la construction de la personnalité ou incidence positive.	Incidence sur la vie de la personne et influence sur les orientations choisies.
Possibilité de rentrer dans « le moule ».	Ne répond pas aux attentes de l'institution et de la société.

3.4. Prévenir la difficulté d'apprentissage pour limiter l'échec scolaire

Différents dispositifs de prévention limitent l'apparition de la difficulté d'apprentissage. Quand il est installé plus profondément, l'échec scolaire est difficilement enrayable. Il est possible, avec les mêmes dispositifs, de réduire les aspects dévastateurs sur la personne en mettant en avant ce qu'elle sait, plutôt qu'en pointant ce qu'elle ne sait pas (ce que fait le système scolaire de par le mode d'évaluation).

Pour les élèves en difficulté, sont mis en place : les activités périscolaires, le soutien, les projets transversaux et pluridisciplinaires. Proposer une autre pédagogie dans le but

de réduire l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage ne fait que les masquer. De louables dans leurs objectifs, ces activités dérivent en considérant l'incapacité des élèves à réussir dans les domaines fondamentaux que restent le français et les mathématiques. On observe une pédagogie axée sur le minimalisme didactique, où une place très importante est donnée à des projets d'ordres divers : sorties, spectacles, création artistique, activités sportives, stratégies socialisantes et citoyennes. Sans nier l'importance de tels projets, il est essentiel de ne pas les considérer comme réponse à tout et de haute qualité pédagogique et éducative. Les élèves continuent à apprendre en travaillant en classe à leur bureau.

Louables, les « pédagogies parallèles » évitent de se pencher sur le cœur du problème : pourquoi les élèves ne comprennent-ils pas, pourquoi l'écart se creuse-t-il entre les « bons » et les « mauvais » élèves plus on avance dans la scolarité ? Les activités de soutien sont basées sur une reformulation de la part de l'enseignant, mais si une compétence n'est pas comprise et assimilée, il y a peu de chance que cette simple reformulation parvienne à changer la situation. Il est important de se demander pourquoi l'enfant ne comprend pas, si ce qu'on lui propose n'est pas trop éloigné de sa culture propre, de ses préoccupations, de l'enjeu qu'il met dans les apprentissages, de sa représentation de l'école, si le rythme de la classe n'est pas trop élevé.

Les courants pédagogiques de ces vingt dernières années, amènent l'enfant à s'interroger sur le monde, à agir sur lui plutôt que de se positionner en tant qu'observateur/reproducteur. Concrètement, enseigner consiste, de la maternelle à la terminale, à présenter aux élèves des situations figées, complètes, des modèles qu'ils doivent s'approprier pour les reproduire tels qu'ils les observent. Ces situations ont permis de former pendant des dizaines d'années d'excellents « reproduisants ». Nos interventions dans le milieu universitaire, notamment dans les matières scientifiques, révèlent des étudiants démunis face à des situations qui nécessitent une entrée différente de celles présentées dans les cours magistraux alors que les compétences à mobiliser sont les mêmes. Les élèves et les étudiants possèdent des compétences applicables à un ensemble limité de situations. On n'apprend pas à construire des stratégies qui permettent d'agir sur le monde en se servant des savoirs.

Impulsé par l'idéologie de la loi de 1989⁹⁴, puis plus récemment par celle de 2005⁹⁵, l'enseignement change quelque peu et l'on propose aux enfants des situations, et ce dès l'école maternelle, où ils s'interrogent, où le savoir n'est pas proposé comme un élément fini mais à construire. On apprend aux élèves à réfléchir sur ce qu'ils font, à prendre du recul par rapport à leurs façons de penser et à visualiser les différentes étapes leur permettant d'aboutir à un résultat. Ils apportent les modifications nécessaires à leurs processus de résolution en comprenant à quel moment et dans quelle étape leur démarche n'est pas efficace. Ils n'observent plus le monde passivement en tentant de le reproduire, mais ils apprennent à agir sur lui. Les enfants se rendent compte, grâce aux activités métacognitives, qu'apprendre est un processus.

⁹⁴ Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

⁹⁵ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

Dans le même courant pédagogique, une approche consiste, après les avoir fait émerger, à travailler sur les représentations sociales figées que les enfants ont en arrivant à l'école, de son rôle et des apprentissages. Certains élèves possèdent une culture proche de celle de l'école, d'autres non : ceux que nous avons déjà qualifiés comme « subissant » l'école. Les enfants des classes populaires n'ont pas toujours construit la culture de l'école que les autres possèdent. Il est nécessaire de travailler avec eux sur l'acquisition de cette culture.

La lutte contre l'échec scolaire passe également par ce que Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau appellent « l'effet établissement et l'effet maître »⁹⁶. L'effet établissement est une dynamique que constitue la qualité de fonctionnement de l'école. L'implication de chacun à son propre niveau, du directeur aux membres du réseau en passant par les enseignants généralistes, est essentielle. Le bien-être de l'élève amène le désir d'apprendre.

L'effet maître implique la personne et au-delà l'éthique de la profession, il s'agit des qualités professionnelles et humaines des enseignants. L'effet maître est le résultat, pour Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, de la conjugaison de quatre éléments : « les compétences didactiques et pédagogiques, les compétences organisationnelles dans la menée d'une classe, les compétences relationnelles, et, enfin, l'engagement politico-pédagogique »⁹⁷. Ces quatre éléments réunis permettent à l'enseignant de faire réussir tous les élèves quel que soit leur niveau.

Nous pouvons citer de nombreux éléments et de nombreuses stratégies permettant de lutter contre l'échec scolaire. Nous nous limitons aux plus récurrentes et à celles que nous rencontrons sur le terrain. Les enseignants font de leur mieux pour aider tous les élèves mais il est impossible de prendre en compte tous les paramètres. Il n'est pas souhaitable de multiplier les stratégies, l'école devient alors le lieu d'activités uniquement palliatives et méthodologiques et les apprentissages sont secondaires par manque de temps. L'aide pédagogique à l'école élémentaire prend plusieurs formes dont la plus courante est celle dispensée par un enseignant spécialisé.

Chapitre 4. Les modes de traitement de la difficulté d'apprentissage

Dans et hors l'école, trois types d'aide sont apportés à l'élève pour prévenir les difficultés d'apprentissage. Le premier niveau de prévention concerne les activités d'aide, de remédiation et d'individualisation des apprentissages dispensées en classe par le ou les enseignants concernés par l'élève en difficulté. Le second niveau de prévention concerne les maîtres spécialisés de l'école et est souvent prodigué en dehors de la classe de

⁹⁶ CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. 1995. *A l'école des banlieues*, Paris, ESF.

⁹⁷ CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. 1995. *A l'école des banlieues*, Paris, ESF.

l'élève. Le troisième niveau de prévention n'est plus du ressort de l'école. Nous ne le traitons pas, relevant des compétences de professionnels des troubles et difficultés spécifiques. Le rôle de l'école, dans ce niveau trois de la prévention, est de contribuer à faire connaître ses différents aspects aux parents et de les guider.

Le présent chapitre s'appuie sur nos pratiques de terrain et celles observées ainsi que sur trois textes de référence :

- la circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés » ;
- la loi 89.082 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation » ;
- la loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

Les deux premiers textes sont déjà anciens, mais sont toujours en vigueur. La loi d'orientation de 1989⁹⁸, récemment complétée par celle de 2005⁹⁹, pose les fondements du fonctionnement actuel de l'école. Le contenu de ces trois textes est fondamental pour la prise en charge de la difficulté à l'école ainsi que de son évolution.

4.1. Le niveau un de la prévention : une pédagogie de soutien en classe

« Comment accroître l'efficacité de l'école, en organisant le service public de l'éducation en fonction des élèves »¹⁰⁰.

Il s'agit d'intervenir sur le système, de se centrer sur les difficultés et non sur l'individu. Ce dispositif limite l'effet d'étiquetage des élèves concernés puisqu'il ne les sort pas de leur groupe-classe. En mettant en place cette aide, on permet à chacun de tirer le meilleur profit de sa scolarité. Il est nécessaire, à ce niveau de la prévention, de changer les regards et les attitudes de tous. « Le maître de la classe est le premier concerné par ce dispositif puisqu'il a en charge la mise en place d'une première aide dans le cadre de la pédagogie différenciée »¹⁰¹. L'élève est dans son milieu scolaire ordinaire : la classe.

D'une façon plus large, cela implique la collaboration des autres maîtres du cycle qui décident de la mise en place d'une aide pédagogique adaptée. Cette aide, sous forme de pédagogie différenciée, peut revêtir divers aspects comme le décloisonnement, les échanges de service, l'aide individualisée. Ces mesures modifient le comportement de l'enfant signalé par le maître. La loi d'orientation de 2005¹⁰² « officialise » ce premier niveau de prévention par la mise en place du P.P.R.E. : Programme Personnalisé de

⁹⁸ Loi 89.082 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

⁹⁹ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

¹⁰⁰ **Loi 89.082 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».**

¹⁰¹ Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés ».

Réussite Educative. Ce « programme » d'aide concerne aussi bien les usagers que les acteurs de l'école. Sa partie rédigée consigne et valide les différents dispositifs mis en place dont on prévoit la durée ainsi que la fréquence de son évaluation.

En tant que membre du R.A.S. (le R.A.S. est défini dans le paragraphe suivant) et du conseil de cycle, le maître E participe à la réflexion commune, donne son avis et contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets pédagogiques et du P.P.R.E. L'ensemble des maîtres du cycle, y compris les membres du R.A.S., tentent de différencier la pédagogie, de personnaliser les apprentissages, d'en rendre l'enfant acteur, de favoriser le développement des compétences transversales, d'apporter une aide méthodologique aussi bien aux élèves qu'aux enseignants, d'intégrer la réalité de l'environnement aux dispositifs pédagogiques.

« On peut dire que les activités d'aide en classe s'apparentent aux activités de soutien. Le maître refait avec l'enfant ce qu'il n'a pas compris ou bien ce qui n'a pas marché »¹⁰³. C'est également le maître qui évalue le niveau de compréhension de l'élève, grâce à l'évaluation formative. Le maître E, pour ce premier niveau de prévention, peut être consulté par le conseil de cycle, il peut également intervenir en classe. Notre pratique du terrain nous a appris, qu'à ce niveau de la prévention, le maître E est très peu sollicité.

Une pédagogie de soutien en classe est efficace si l'enfant n'est pas isolé de par sa position dans la salle, ou par un maître qui oublie facilement ses besoins spécifiques. Il est nécessaire que l'enfant soit avec ses camarades, en position et en pensée. La ségrégation, tout comme le gavage pédagogique, ne donnent pas de résultats positifs.

Si les actions d'aide mises en place à ce niveau de la prévention aboutissent à un résultat positif, si l'élève sort de sa difficulté et retrouve une relation positive avec les apprentissages, si ceux-ci ne posent pas de problème particulier, on peut dire que ces actions ont été suffisantes et efficaces. En revanche, si les difficultés persistent et si l'élève ne change pas d'attitude face aux apprentissages il sera nécessaire de passer au niveau deux de la prévention.

4.2. Le niveau deux de la prévention : le maître E, ses pratiques spécifiques et ses terrains d'intervention

« Répondre aux différences particulières des élèves »¹⁰⁴.

La nécessité de passer au second niveau de la prévention apparaît, lorsque, malgré les modifications d'organisation apportées par le conseil de cycle, l'élève ne parvient pas à surmonter ses difficultés en classe. Il ne s'agit plus de difficultés d'apprentissage mais de

¹⁰² Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

¹⁰³ GUY H. 1997. *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*, Paris, Armand Colin, p. 15.

¹⁰⁴ *Circulaire 90.082 du 9 avril 1990* : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

difficultés scolaires.

Le second niveau de prévention, à l'école élémentaire, est de la compétence du Réseau d'aides spécialisées¹⁰⁵. Au sein de ce réseau c'est le maître E qui est chargé des aides à dominante pédagogique. Les activités du réseau et de ses différents maîtres suivent les directives de la circulaire 90-082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ». Cette circulaire définit clairement les objectifs de l'aide : « les aides à dominante pédagogique -ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite. Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part ». Nous décrivons les différentes formes que les aides à dominante pédagogique peuvent prendre à l'école en nous appuyant sur les textes officiels et sur les pratiques de terrain.

« A tout moment de sa scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école [...] propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative »¹⁰⁶.

La démarche consiste à se préoccuper de l'élève et à déterminer ce qui fait obstacle pour lui dans la situation scolaire. « Le repérage et l'analyse des éventuelles difficultés permettent de concevoir et d'organiser des interventions nécessaires. Ces interventions prennent effet avant que les difficultés quelques fois mineures ne s'accroissent et ne deviennent durables »¹⁰⁷.

L'aide spécialisée demande au maître de mettre en œuvre des démarches pédagogiques complexes s'appuyant sur les référents théoriques des sciences cognitives, des neurosciences et tenant compte d'une approche cognitive et psychoaffective des apprentissages. Ces diverses démarches d'approche de l'enfant nécessitent des connaissances spécifiques de la part du maître E, qui justifie ainsi son qualificatif de « spécialisé ». Rejoignant un des points de notre hypothèse de recherche, nous développons plus avant dans notre thèse le fait que des relations jalouses entre maîtres généralistes et maîtres spécialisés trouvent une origine dans cette qualification différente. Les apprentissages sont proposés à l'enfant selon son profil cognitif. L'aide proprement dite est précédée d'une démarche d'investigation déterminant aussi bien la difficulté que la structure psychologique et cognitive de l'enfant.

¹⁰⁵ R.A.S.E.D. ou R.A.S. ou Réseau : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. Le R.A.S.E.D. est constitué d'un psychologue scolaire, d'un ou plusieurs maître (s) « G » chargé (s) de l'aide à dominante rééducative, d'un ou plusieurs maître (s) E chargé (s) de l'aide à dominante pédagogique. Le R.A.S.E.D. est implanté sur plusieurs écoles, toute école peut bénéficier de l'aide du Réseau. Compte tenu du nombre peu important de ces Réseaux, l'Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription décide, en concertation avec les praticiens, des priorités d'intervention.

¹⁰⁶ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

¹⁰⁷ Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

Si l'on se réfère uniquement à la circulaire 90.082, l'aide à dominante pédagogique peut être dispensée sous deux formes : la classe d'adaptation fermée et le réseau d'aides spécialisées. Nous décrivons les pratiques de terrain qui montrent une plus grande diversité dans les modalités d'intervention.

Observons le texte officiel. Les aides à dominante pédagogique peuvent être organisées :

- « par la constitution de classes à effectifs réduits rassemblant de manière permanente des élèves en difficultés. Ces classes d'adaptation, dont l'effectif ne pourra excéder quinze élèves, ont pour objectif de réinsérer, le plus rapidement possible, dans une classe ordinaire correspondant à leurs possibilités nouvelles, les élèves qui y ont accompli un séjour ;
- par l'organisation de regroupement d'adaptation rassemblant de manière temporaire des élèves en difficulté qui continuent à fréquenter la classe ordinaire dans laquelle ils demeurent régulièrement inscrits. Ces regroupements d'adaptation répondent à des besoins pédagogiques spécifiques. Leurs modalités de fonctionnement sont définies par le conseil des maîtres et s'inscrivent dans le cadre du projet d'école dont le directeur est garant »¹⁰⁸.

Le premier dispositif résulte souvent de la fermeture des classes de perfectionnement quand celles-ci ne se sont pas transformées en CLIS¹⁰⁹, à partir de 1992¹¹⁰. Sur le terrain, ces classes accueillent des élèves qui sortent de grande section de maternelle et ne peuvent pas encore suivre un cours préparatoire. Les élèves ayant déjà suivi une année de cours préparatoire et qui ont besoin de renforcer leurs compétences fragiles, sont également inscrits en classe d'adaptation. Le séjour dans ces classes d'adaptation n'excède généralement pas une année, les élèves poursuivent ensuite un cursus scolaire ordinaire ou sont orientés vers une structure adaptée.

On rencontre aussi sur le terrain des classes semi-ouvertes. « Elles accueillent par demi-journée le noyau d'enfants le plus en difficulté dans l'école, et à d'autres moments, des petits groupes d'élèves en provenance des classes ordinaires qu'elles font travailler en soutien spécialisé, pendant que leurs camarades inscrits en adaptation rejoignent ces classes pour des activités communes »¹¹¹.

Le troisième type de structure, de loin le plus répandu, est le regroupement d'adaptation – R.AD. – (encore appelée classe d'adaptation ouverte). Le maître E travaille soit au sein d'un R.A.S.E.D., soit de façon isolée dans un groupe scolaire. Sous cette dernière forme, le maître E doit faire partie du réseau, mais la réalité du terrain montre

¹⁰⁸ Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

¹⁰⁹ CLIS : Classe d'Intégration Scolaire. Ces classes accueillent des enfants déficients, elles ont leurs spécificités (déficiences intellectuelle, auditive, visuelle, motrice).

¹¹⁰ Circulaire 91.304 du 18.11.1991: « Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS) ».

¹¹¹ GILLIG J.-M. 1998. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod, p. 97.

qu'il en est souvent tout autre. Qu'il soit au sein d'un réseau ou non, le maître E en regroupement d'adaptation rassemble des groupes d'élèves pendant environ une heure plusieurs fois par semaine. Dans le meilleur des cas, c'est l'équipe de cycle qui définit les modalités d'intervention, la plupart du temps, c'est le maître E en concertation avec le maître généraliste. Les groupes de besoin sont composés d'élèves ayant le même type de difficultés : inappétence, immaturité, problèmes de logique, de raisonnement. Sont définies les modalités de fonctionnement des groupes afin de perturber le moins possible la vie des classes auxquelles appartiennent les élèves. Ils peuvent ainsi se créer des repères par rapport aux interventions.

Quelle que soit la forme retenue, les modalités de fonctionnement de ces structures sont définies dans le cadre de l'articulation projet d'école/projet de réseau d'aides spécialisées.

Considérant que l'aide scolaire spécialisée dispensée par le maître E au sein d'un R.A.S.E.D. est la forme d'intervention la plus répandue, nous orientons nos écrits et notre recherche vers cette structure.

Le R.A.S.E.D. s'interroge sur les actions à mettre en place pour aider l'enfant à partir de ce qui est déjà fait. Il est « au cœur des préoccupations et tous les partenaires l'aidant, qu'ils soient enseignants ou non, font partie de façon temporaire du R.A.S.E.D. »¹¹². Un travail d'équipe basé sur les échanges est recommandé pour mener à bien une action d'aide. On est dans un processus où l'attitude et les résultats de l'enfant au sein de sa classe sont les éléments essentiels de l'évaluation de l'aide.

On détermine de quel intervenant (maître E ou G) relève la difficulté de l'élève, avant d'élaborer un projet d'aide spécialisée. Si le maître E travaille de façon isolée, il décide seul si l'élève a besoin d'une aide spécialisée à dominante pédagogique. Si l'enfant ne relève pas de ce type unique d'aide, il ne peut malheureusement pas bénéficier d'une action de remédiation dans l'école. Un climat de tensions s'installe entre les enseignants, situation que nous développons dans les troisième et quatrième parties de notre recherche.

Lorsqu'il est établi que les difficultés des élèves relèvent du maître E, l'action est de courte durée, de façon à ne pas avoir pour effet d'étiqueter l'enfant. Le maître E intervient pour une aide pédagogique plus intense et plus « spécialisée » que celle engagée par le conseil de cycle. L'objectif premier est de permettre à l'enfant de s'adapter aux exigences de l'institution scolaire et aux programmes tout en favorisant le retour à une situation de réussite scolaire.

Les écrits d'Hervé Guy¹¹³ sur la spécificité des maîtres E, permettent d'entrevoir des différences qui peuvent engendrer des conflits entre les maîtres généralistes et les maîtres E. Nous comparons les pratiques de classes et celles de regroupement d'adaptation. Pour les pratiques des maîtres E, nous nous appuyons aussi bien sur notre pratique que sur la présentation d'Hervé Guy¹¹⁴.

¹¹² GUY H. 1997. *Intervenir en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en difficulté*, Paris, Armand Colin, introduction p. XVI.

¹¹³ GUY H. 1997. *Intervenir en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en difficulté*, Paris, Armand Colin.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

LES PRATIQUES DU MAÎTRE E	LES PRATIQUES DU MAÎTRE GÉNÉRALISTE
Travaille avec l'enfant sur les prérequis nécessaires à l'acquisition des compétences scolaires de sa classe d'âge.	Travaille sur l'acquisition des compétences de la classe d'âge de l'enfant. Les apprentissages sont perçus mécaniques, du reste ne leur est pas leur sens donné.
Établit un « état des lieux » des connaissances de l'enfant. Ce repérage permet de travailler sur les compétences défaillantes et sur les stratégies à mettre en œuvre pour les acquies.	Enseigne le programme de la classe d'âge de l'enfant. Quand une aide est apportée au niveau un de la prévention, elle compense les défaillances.
Aide à mettre en place des compétences et des stratégies nécessaires aux exigences scolaires. Travaille sur la responsabilité.	Travaille sur les performances qu'enseigne chaque point de programme.
Par des techniques d'entretien, restaure chez l'enfant l'expérience de la réussite en dialoguant sur les difficultés. Le maître travaille sur le désir d'apprendre et de travailler.	Compte tenu du nombre, les élèves par un temps de parole limité, il est impossible de tenir compte des difficultés de chacun. Travailler sur le désir est difficile, tous les enfants n'investissent pas l'école de la même façon.
Individualise les apprentissages.	Différencie les apprentissages.
Encourage le désir d'apprendre.	Encourage les apprentissages.

Le maître E en regroupement d'adaptation ne se contente pas de « réparer des manques » mais travaille sur la restauration d'une dynamique face aux apprentissages. Il fait en sorte que l'élève les appréhende de façon positive. Pour pouvoir les affronter avec confiance, l'élève exprime les difficultés qu'il ressent. Le maître E, par sa double action d'enseignement et d'observation, au fur et à mesure de l'expression de l'enfant, repère les mécanismes qui ont conduit à l'incompréhension. La démarche du maître E est une articulation entre l'affectif et le cognitif, là est le vrai sens de son action. Il est maintenant facile de dissocier les activités de soutien du niveau un de la prévention des activités de remédiation du niveau deux : les premières vont être pratiquées par l'enseignant dans sa classe et consiste en une répétition de ce qui n'a pas été compris, alors que les secondes s'orientent vers des stratégies privilégiant la relation. C'est l'affectif qui est préféré dans le second dispositif, avec une pratique de l'auto-évaluation (ou évaluation formatrice), celle où l'enfant peut constater lui-même ses acquisitions et le chemin qu'il lui reste à parcourir.

Revenons au tableau précédent. L'objectif des deux maîtres est la réussite scolaire de l'élève. Leurs approches pédagogiques sont spécifiques et complémentaires. Le maître de la classe dispense un enseignement et évalue les progrès ou les échecs de l'élève. Le maître E travaille sur les démarches cognitives à mettre en place pour apprendre. Il fait naître le désir, permet de surmonter les difficultés en valorisant les progrès. Le maître E apprend à l'enfant à devenir élève.

Le maître E n'est pas un maître de soutien, son travail n'est pas de reprendre après l'enseignant généraliste, une leçon mal comprise. Rappelons ici que l'idée essentielle de la loi d'orientation de 1989 stipule « qu'un enfant en difficulté doit continuer de fréquenter

¹¹⁴ GUY H. 1997. Ibid. p. 5.

sa classe avec ses camarades. La première aide qui lui est apportée, le soutien, niveau un de la prévention, est celle du maître de la classe à qui on demande une pédagogie différenciée »¹¹⁵.

Le rôle du maître E est d'aider l'élève à appréhender les connaissances, à trouver des stratégies cognitives efficaces, à retrouver l'envie d'apprendre par une meilleure connaissance des buts et des enjeux de l'apprentissage. De fait, l'intervention d'un maître E est limitée dans le temps ; elle ne dépasse pas en général, une année scolaire. Il apparaît également que l'essentiel de son travail doit se faire avec des petits groupes ne dépassant pas cinq à six élèves dans une « salle » spéciale dont l'aménagement se différencie d'une salle de classe ordinaire.

4.3. L'aide à dominante pédagogique

L'aide à dominante pédagogique s'adresse plutôt à des élèves de cycle deux. Leur rapport aux apprentissages est actif et ils présentent des déficits dans l'acquisition des compétences fondamentales en maîtrise de la langue, des concepts logico-mathématiques, en développement de l'imaginaire. Ces élèves ne manifestent normalement pas de troubles associés tel qu'un dysfonctionnement au niveau de la constitution psychique de la personnalité, pas d'envahissement affectif dépendant. Ils ont besoin d'activités d'étayage qui vont soit les aider dans l'acquisition des compétences de base, soit leur apporter les éléments de méthodologie qui leur manquent. Il s'agit de proposer des activités qui influent sur le fonctionnement mental et facilitent l'entrée dans les apprentissages.

Les enseignants décrivent ainsi les enfants qui bénéficient de l'aide à dominante pédagogique : ils sont plutôt lents en classe et donnent l'impression de ne pas écouter, ce qui nécessite une attention plus importante de la part des enseignants dans les répétitions et dans les rappels à l'ordre. Ils paraissent absents, perdus dans leurs pensées. Ils perturbent parfois la classe de par leur attitude inattentive. Les résultats scolaires, sans être catastrophiques, ne sont pas très brillants.

« On s'attache principalement au langage oral et écrit et aux mathématiques. L'aide pédagogique vise, en effet, à combler des lacunes, à faciliter chez l'élève la construction d'outils à tous les niveaux de l'école élémentaire. Au niveau du cycle deux, à la jonction GS/CP¹¹⁶, l'aide pédagogique contribue également à bien fixer les préalables aux acquisitions scolaires, en insistant sur le développement des compétences transversales : discipliner le regard, anticiper, mémoriser, fixer l'attention et l'écoute. Telle est bien sa fonction d'adaptation et de prévention »¹¹⁷.

L'aide à dominante pédagogique prend effectivement forme une fois que des activités d'investigation ont eu lieu. Il s'agit de mettre en place pour l'élève un projet d'aide

¹¹⁵ Loi 89.082 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

¹¹⁶ Grande section de maternelle/ cours préparatoire.

¹¹⁷ GILLIG J.-M. 1998. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod, p. 99.

individualisée. Ce projet tient compte des avis des différents partenaires : le maître généraliste, le maître E, les parents, l'élève, le psychologue scolaire. Les activités mises en place diffèrent de celles proposées en classe, l'aide ne se fonde pas seulement sur ce qui n'a pas été compris en classe. Il y a souvent confusion chez les différents partenaires : l'aide à dominante pédagogique est assimilée au soutien scolaire – d'où la possibilité de conflits déjà évoquée –. Les activités pédagogiques proposées sont de type « médiationnel », le maître E est un médiateur entre l'enfant en difficulté et les apprentissages. Le travail de médiation est essentiellement relationnel et laisse une large part à l'oralisation. L'enfant en difficulté, pour prendre conscience aussi bien de ses lacunes que de ses capacités cognitives, explicite ses représentations mentales de la tâche à accomplir ainsi que le choix de ses stratégies. Il comprend ainsi ce qui ne fonctionne pas et modifie sa démarche. Cette oralisation permet au maître E de relever des indices quant aux difficultés éprouvées par l'élève et y apporter une remédiation. Ces deux activités sont presque simultanées. Ainsi, si ses maîtres et ses pairs accordent le droit de parole et surtout écoutent l'enfant en difficulté, les regards sur celui-ci changent et c'est seulement par ce changement que l'élève est en mesure de progresser.

Le fait de quitter sa classe pour « aller travailler dans une autre est essentiel pour que l'enfant progresse. Il va faire des acquisitions qui vont lui permettre de prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite »¹¹⁸. De retour dans sa classe d'origine, il se sent plus fort, prouve qu'il est en mesure « de faire comme les autres ». L'élève réussit avec le maître spécialisé là où le maître généraliste est impuissant. A ce dernier de ne pas se sentir atteint dans ses compétences professionnelles. Si l'on considère que le travail effectué auprès de l'élève en difficulté n'est pas un travail d'équipe, alors une situation de jalousie peut s'installer, mettant en péril l'action d'aide.

Les tâches du maître E sont multiples : actions sur les apprentissages scolaires, mise en place de relations de confiance favorisant, entre autre, le désir d'apprendre, aide au changement du regard de tous. Ce dernier point peut donner lieu à des frictions dues aux différences de point de vue et à la rigidité des personnes. Cet élément rejoint notre hypothèse de recherche. L'aide du maître E, pour être pleinement efficace, s'accompagne d'une collaboration étroite entre les acteurs et les usagers du système éducatif. Cette collaboration souvent difficile, nous amène à nous interroger sur ce qui fait obstacle à de bonnes relations au service de l'élève aidé.

Chapitre 5. De l'objet à sa problématisation

5.1. Du questionnement multiple à la question nodale

Le questionnement multiple énoncé en introduction ne permet pas, à lui seul, de donner une orientation à la recherche. Clarifions-le en classant les thèmes qui en émergent et

¹¹⁸ Circulaire 90.082 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

permettent de dégager trois axes. Ceux-ci nous éclairent sur le passage de la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire : les relations entre enseignants, le regard porté sur l'aide spécialisée à l'école, le regard porté sur l'élève et ses différents niveaux de difficulté.

Le premier thème retenu, celui des relations entre enseignants, est complexe dans la mesure où l'on a affaire à deux populations qui travaillent ensemble au service de l'enfant. Ce travail « d'équipe » est difficile de par la différence de statut entre les enseignants généralistes et les enseignants spécialisés, différence que nous exposons plus avant. Nous observons les clivages qui sont à l'origine des dysfonctionnements.

Le second thème est l'aide à dominante pédagogique telle que pratiquée à l'école. Les différences de points de vue amènent les maîtres généralistes et les maîtres E à envisager différemment les activités pédagogiques spécialisées. Pour les uns, il s'agit d'une médiation ; pour les autres, il s'agit de combler un manque.

Le troisième thème concerne les niveaux de difficultés rencontrées par les élèves. Si l'on se réfère aux textes officiels, ils devraient être limités par les multiples formes que prend la prévention à l'école. L'enfant bénéficiant d'une aide à dominante pédagogique n'est pas en échec scolaire, il est en difficulté d'apprentissage. Nous nous interrogeons sur ce que ces difficultés évoquent chez les enseignants et comment, par le jeu des représentations sociales et des différentes images que l'on se fait de l'aide à l'école, cette difficulté peut se transformer en échec scolaire. Les directives ministérielles permettent de garder une orientation sans céder aux exigences de chacun.

Ces trois thèmes qui donnent corps à la recherche nous amènent à une interrogation. Compte tenu des représentations sociales divergentes des maîtres généralistes et des maîtres E concernant l'enfant aidé à l'école, des différences de points de vue sur les interventions pédagogiques de chacun, des représentations sociales et professionnelles que les maîtres généralistes et les maîtres E se font de leurs pratiques respectives, dans quelle mesure l'aide pédagogique spécialisée proposée aux enfants en difficulté d'apprentissage dérive-t-elle de l'objectif visé ? Comment, de passagère, la difficulté d'apprentissage glisse-t-elle vers l'échec scolaire « institutionnalisé » ?

5.2. L'hypothèse de recherche

Notre pratique nous amène à énoncer une hypothèse portant sur les raisons de l'inefficacité des aides à dominante pédagogique à l'école. Appartenant à deux groupes sociaux différents, les maîtres généralistes et les maîtres E exercent deux métiers propres au sein de la même profession. De par l'identité professionnelle de chaque groupe social d'appartenance, des représentations professionnelles spécifiques se sont faites jour et divergent quant au regard porté sur les notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire. Ces conceptions singulières entraînent des vues différentes sur les modalités d'intervention auprès de l'enfant en difficulté d'apprentissage, engendrant parfois une impossibilité de travail commun. Les conflits ont une répercussion directe sur l'enfant aidé : à cause de leurs différends d'ordre identitaire, les uns et les autres amènent (involontairement) l'enfant d'une position de difficulté passagère à une situation d'échec

scolaire durable.

On observe deux situations paradoxales: doublement investi, l'enfant est l'objet d'une « surenchère » pédagogique : le maître généraliste lui présente les apprentissages de sa classe d'âge, bien qu'il n'ait pas les capacités psychiques de les acquérir, alors que le maître E le fait travailler sur des compétences transversales et méthodologiques chez lui défailtantes mais nécessaires à une scolarité « normale ». A court terme, les performances médiocres de l'élève risquent petit à petit de le mettre en situation d'abandon. Abandon pédagogique : l'enfant ne va plus être pris en considération par le maître généraliste qui se sent désinvesti de sa mission éducative, le maître E n'aborde pas les compétences de sa classe d'âge. Abandon social : l'enfant est placé au cœur de querelles identitaires et professionnelles.

5.3. Le cadre d'investigation

D'un point de vue épistémologique, les sciences de l'éducation se singularisent dans le domaine des sciences humaines. Elles ont leurs thèmes de recherche, leurs questionnements et leurs méthodologies. Elles s'intéressent plus particulièrement à l'influence de l'action éducative sur un sujet. Notre recherche met à jour des représentations sociales à partir de l'éclairage de la psychologie sociale que Madeleine Grawitz définit ainsi : « la psychologie sociale cherche à répondre à cette question centrale : comment l'individu peut-il influencer ce qui l'entoure, les institutions, la société dont il fait partie, alors que celles-ci, en même temps le conditionnent ? »¹¹⁹. Citons également Serge Moscovici : « la plupart du temps ce sont des pratiques – celles de la psychologie sociale – d'observation directe de relations ou de gestes, de réactions affectives ou symboliques des individus les uns vis-à-vis des autres dans une situation précise »¹²⁰. Partant de ces définitions, nous étudions des représentations communes générées par des individus et enrichies des représentations d'autrui par le jeu des relations sociales. Ces relations humaines s'inscrivent dans un environnement social organisé, celui de l'école. Cernons maintenant cet environnement social, théâtre des relations interindividuelles.

Synthèse de la première partie

A l'issue de cette première partie, plusieurs lignes forces apparaissent.

- Jusqu'à l'après deuxième guerre mondiale, les notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire n'existent pas, ou, du moins, ne sont pas observables. Pour des raisons politiques et économiques, il est souhaitable de ne pas trop éduquer une

¹¹⁹ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, p. 192.

¹²⁰ MOSCOVICI S.(dir.). 1998. *Psychologie sociale* (7^e éd.), Paris, PUF, p. 10.

certaine catégorie sociale. Les études longues sont réservées à la classe dirigeante lettrée. L'école ne mêle pas les classes de la société.

- Au début des années soixante, avec la démocratisation de la scolarisation, apparaissent les notions de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire. L'institution est mise en cause, on commence à dénoncer l'idéologie des dons.
- Au début des années soixante-dix, la montée de l'industrialisation réduit le besoin en main d'œuvre ouvrière et agricole. Le secteur de l'enfance inadaptée se développe, l'échec scolaire « dérange ».
- Les lois d'orientation de 1989 et 2005 centrent l'action de l'institution sur l'élève et insiste sur l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. L'apparition des P.P.R.E. valide un parcours pour l'élève en difficulté.

Dans la littérature pédagogique, l'échec scolaire est peu distingué de la difficulté d'apprentissage.

- C'est un écart à la norme moyenne qui est constaté : aspect mécanique.
- C'est un refus inconscient ou non de réussir : aspect psychologique et psychanalytique.
- C'est un écart entre les ambitions de la personne et/ou de son entourage et les réussites ou échecs constatés : aspect affectif.

Les lois de 1975 et 1989, par la mise en place de structures et la prise en compte des élèves à besoins spécifiques, amènent à distinguer les concepts de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire.

- La difficulté d'apprentissage est inhérente à tout apprentissage, elle affecte temporairement une partie de la personne.
- L'échec scolaire est une situation stable, finale et irréversible affectant l'ensemble de la personne.

Les facteurs responsables de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire sont de divers ordres.

- Sociaux et scolaires : la société et l'école sont exigeantes quant aux résultats scolaires. Un écart trop important par rapport à la norme supérieure stigmatise l'élève et affecte la construction de sa personnalité.
- Familiaux et personnels : les attentes familiales relatives aux résultats scolaires peuvent être causes de difficulté et d'échec tout comme un fonctionnement perturbé de la cellule familiale.

La prévention de la difficulté d'apprentissage compte trois niveaux.

- L'individualisation des apprentissages, dans la classe de l'élève, constitue le niveau un.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

- Le niveau deux concerne le maître E, maître spécialisé chargé de l'aide pédagogique. Il apporte une aide à l'élève en suivant un projet individuel.
- Le niveau trois est du ressort de thérapeutes qui interviennent en dehors de l'école.

Ces éléments nous amènent à nous interroger sur les différences existantes dans les représentations sociales que se font les maîtres généralistes et les maîtres spécialisés sur l'enfant aidé à l'école.

Deuxième partie. La méthode d'analyse et de recueil : les représentations sociales pour saisir le glissement de la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire

Chapitre 1. Les fondements et la justification de la démarche

Nous devons à Emile Durkheim¹²¹ la genèse du concept de représentations sociales. Ses recherches, menées à la fin du 19^{ième} siècle, portent sur le passage des représentations individuelles aux représentations collectives. Le terme de représentations sociales n'est pas encore employé. Serge Moscovici¹²², au début des années soixante, introduit le

¹²¹ DURKHEIM E. 1898. « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI.

courant de la psychologie sociale et, dans son sillage, celui des représentations sociales. Denise Jodelet¹²³ conceptualise cette nouvelle théorie. Depuis, les représentations sociales occupent une place essentielle, dans la psychologie sociale. Deux orientations complémentaires apparaissent, celle de l'analyse du fonctionnement des représentations sociales et celle de leur analyse structurale. Citons, dans ce second courant, les travaux de Jean-Claude Abric, Claude Flament, Christian Guimelli, Michel-Louis Rouquette, Pascal Moliner, Alain Degenne et Pierre Verges, travaux sur lesquels nous nous appuyons directement pour notre recherche.

1.1. Le recours aux représentations sociales

La notion de difficulté d'apprentissage évolue au cours du demi-siècle écoulé. Elle n'est pas stable car les représentations sociales sont influencées par les courants sociaux. Pour proposer des actions efficaces, la connaissance de la structure interne de la représentation sociale est nécessaire. Nous devons en connaître ses constituants pour pouvoir agir sur les pensées. La résignation des enseignants, le fait de se sentir impuissant, l'exclusion des élèves stigmatisés restent des éléments importants à l'école. Une évolution des représentations sociales, au profit des élèves, est nécessaire. La représentation sociale dictant l'action, ce n'est pas l'élève qui est considéré, mais il est observé avec l'idée que l'on se fait de sa difficulté. Celle-ci – la représentation sociale – est relative au contexte professionnel et est conditionnée par le lieu d'enseignement, l'âge des enfants, les exigences parentales et sociétales.

Notre investigation bibliographique nous ayant permis de cerner la notion de représentation sociale, présentons maintenant les définitions sur lesquelles nous nous appuyons. Auparavant, un rapide historique de la notion montre comment celle-ci passe de représentation individuelle à représentation collective, puis, à représentation sociale.

1.2. D'Emile Durkheim à la psychologie sociale moderne

Pour Emile Durkheim¹²⁴, le sujet exprime difficilement ses représentations car elles restent mal définies, il ne ressent que de vagues impressions. Toute personne se représente un objet, mais ces « représentations » sont parfois très sommaires et ne correspondent souvent que de façon très lointaine au réel. C'est la relation que la personne entretient avec l'objet de représentation, l'usage qu'il en fait, qui en conditionnent la définition. C'est lors d'interactions que ces représentations individuelles prennent corps, se structurent, deviennent exprimables et se transforment en représentations collectives en prenant le caractère intemporel, universalisable qui définit

¹²² MOSCOVICI S. 2004. *La psychanalyse, son image et son public* (3^e éd.), Paris, PUF, 512 p.

¹²³ JODELET D. (dir.). 1997. *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, 447 p.

¹²⁴ DURKHEIM E. 1967. « Représentations individuelles et représentations collectives », *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, pp 1-38.

un groupe social. L'expérience collective joue un rôle important dans la production d'images qui deviennent fédératives : pour se faire comprendre, on se base sur l'expérience des autres. On se construit ainsi une « culture sociale » et des références.

Les représentations personnelles sont évolutives, elles changent souvent et ne se stabilisent que pour une durée déterminée dans le temps. La représentation individuelle, de par sa souplesse, prépare la personne à structurer et intégrer les représentations sociales communes à un groupe lors d'interactions. Serge Moscovici considère que les représentations individuelles se « modélisent » et passent à un savoir partagé, social. Elles deviennent des représentations collectives propres à un groupe, notamment à un groupe professionnel.

On considère le caractère collectif et social d'une représentation à partir du moment où elle est produite dans un groupe et « de par son extension dans une collectivité »¹²⁵. Pour Serge Moscovici, la structuration d'une représentation dans le domaine social correspond à un besoin et à une demande de la société. Il est nécessaire, à un moment donné de l'évolution d'un groupe, de la société, que le réel subisse une modification. Dictant les conduites, la représentation sociale prend corps.

Enfin, on peut dire que la psychologie sociale distingue la représentation collective de toute autre représentation. Comme elle est générée et activée lors d'interactions, elle fonctionne et évolue lors de ces mêmes interactions, on la qualifie maintenant de « représentation sociale ». Elle est l'aboutissement d'une culture de groupe.

1.3. Les définitions proposées

Tournons-nous vers les chercheurs en psychologie sociale, afin de relever, dans leurs différentes définitions, les points communs.

Pour Claude Flament, « une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet »¹²⁶. Denise Jodelet affirme que « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. [...] Elles apparaissent comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles »¹²⁷. « Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus,

¹²⁵ MOSCOVICI S. 1976. *La psychanalyse, son image et son public* (2° éd.), Paris, PUF, p. 305.

¹²⁶ FLAMENT C. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 37.

¹²⁷ JODELET D. 1998. « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7° éd. mise à jour), Paris, PUF, p. 361-382.

des opérations mentales et de la logique »¹²⁸. « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité comme à un ensemble social »¹²⁹. Elles sont des « images qui condensent un ensemble de signification, systèmes de références qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire. [...] Une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale »¹³⁰. Pour Jean-Claude Abric, elles sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique »¹³¹. « Les représentations fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes »¹³². Serge Moscovici annonce qu'elles sont « envisagée comme un ensemble ordonné d'assertions évaluatives portant sur des points spécifiques, la représentation sociale constitue un univers d'opinions. L'attitude est une des dimensions de cet univers, les deux autres étant l'information et le champ de représentation. L'information – dimension et concept – a trait à l'organisation des connaissances que possède un groupe au sujet d'un objet »¹³³. Et également que « par représentations sociales nous désignons un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne. Elles sont l'équivalent, dans notre société, des mythes et des systèmes de croyance des sociétés traditionnelles ; on pourrait même les considérer comme la version contemporaine du sens commun »¹³⁴. D'après Pierre Verges, « elles sont une première appropriation, une production idéologique associée à la pratique. [...] Ce travail est constitué d'une gestion de formes de pensée, d'interprétations, remontant à des époques antérieures, étagées par le long terme de

¹²⁸ JODELET D. 1998. Ibid.

¹²⁹ JODELET D. 1998. « Représentations sociales, un domaine en expansion », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 47-78.

¹³⁰ JODELET D. 1998. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7^e éd.), Paris, PUF, pp 361-382.

¹³¹ ABRIC J.-C. 1997. « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris, PUF, pp 59-82.

¹³² ABRIC J.-C. 1997. « Les représentations sociales : aspects théoriques », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 11-36.

¹³³ MOSCOVICI S. 1976. *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.), Paris, PUF, p. 284.

¹³⁴ MOSCOVICI S., in FORGAS J.-P. (éd.). 1981. *Perspectives on every day understanding*, Londres, Academic Press, pp 181-209.

l'histoire et actualisées par la culture et la mémoire collective de chaque groupe social »¹³⁵. Pour P. Rateau, elles correspondent à « une forme de connaissance permettant à un individu ou à un groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à partir de son propre système de référence et de s'y adapter »¹³⁶. Enfin, terminons par Bernard Schiele et Louise Boucher, qui estiment que « les représentations sont élaborées, à la fois collectivement et individuellement par les acteurs sociaux. Ils nomment, appréhendent et transforment leur environnement, en partie grâce à ce cadre d'accueil. Véritable modalité de connaissance, il permet d'attribuer un sens aux êtres et aux choses. De manière scientifique, le concept de représentation désigne l'organisation personnelle du savoir d'un individu tendant à l'élaboration d'un système explicatif et opératoire mettant en jeu des catégories et des relations particulières pour structurer son expérience personnelle »¹³⁷.

La représentation sociale correspond à la construction d'une forme de pensée à partir d'un objet de représentation. Cette activité cognitive est sociale car trouve sa forme, se construit, évolue et est activée lors d'interactions face à un stimulus social. Le sujet, à partir des codes, des modèles, des croyances et des valeurs de son groupe social, donne du sens à son expérience du monde. Les représentations sociales permettent, selon le groupe qui les utilise, d'interpréter la réalité et d'y adapter un comportement. Cette forme de connaissance est partagée par les membres d'un groupe mais, par sa structure, permet des prises de position individuelles. Ainsi, le contenu et l'organisation de la représentation sociale ont la même importance, elle est un ensemble organisé et cohérent. Elle est constituée de deux types d'éléments ayant chacun leur importance : le noyau central et les éléments périphériques, structure que nous présentons dans le chapitre suivant.

Les représentations permettent d'évaluer le monde, d'en organiser ses différents caractères et autorisent un positionnement, la réalité peut se lire et prendre forme. Pour le sujet qui active des représentations sociales de son groupe, elles constituent un savoir commun et favorisent le développement identitaire de la personne et du groupe.

1.4. Le rôle, les caractères et les fonctions identitaires

Modélisant des objets sociaux – il n'y a pas d'objet sans représentation et inversement – les représentations sociales constituent une forme de savoir et se caractérisent par des propriétés spécifiques nécessaires à la communication.

¹³⁵ VERGES P. 1997. « Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 407-428.

¹³⁶ RATEAU P. 1995. « Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 26, pp 29-52.

¹³⁷ SCHIELE B., BOUCHER L. 1997. « L'exposition scientifique : une manière de représenter la science », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales*(5^e éd.), Paris, PUF, pp 429-447.

- D'une part, à la communication intra-individuelle par confrontation des représentations individuelles et celles reçues de l'extérieur. On est alors dans la phase constructive d'appropriation, de modification de la réalité d'un groupe, de lecture de la réalité de ce même groupe.
- D'autre part, communication inter-individuelle. C'est la phase d'activation et d'utilisation des représentations sociales constituées et assimilées par l'individu.

Partant de cela, quatre propriétés interdépendantes des représentations sociales sont dégagées.

- Le caractère historique représente la première propriété. Les représentations sociales sont constituées de l'histoire individuelle, de l'histoire d'un groupe. Elles se construisent par nos expériences, nos savoirs, nos modèles de pensée, nos traditions, notre éducation.
- La construction de la réalité constitue la seconde propriété. Cette construction est commune à un ensemble social, culturel ou professionnelle.
- La représentation sociale autorise une interprétation partagée de la réalité garantissant une évolution harmonieuse dans un groupe tout en dictant les conduites individuelles et en régulant les interactions. Ce point constitue la troisième propriété.
- La quatrième et dernière propriété concerne la participation à la vie sociale. Les représentations sociales sont le résultat d'un processus interactif. En interaction avec les facteurs personnels, elles agissent tantôt comme des facilitateurs, tantôt comme des obstacles à la communication. Leur rôle régulateur est d'une grande importance et permet rapidement de résoudre et d'identifier des problèmes. Elles servent de repères et constituent une conduite à suivre. Pour Denise Jodelet, « elles interviennent dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales »

138 .

Si une personne intègre un groupe défini et structuré, elle adhère aux représentations sociales de ce groupe par appropriation de ses modèles de pensée et d'action. Ces représentations sociales marquent les liens entre les personnes. Sans adhésion, la personne se marginalise et s'exclut elle-même du groupe. L'évolution d'une représentation sociale est dépendante du dynamisme des différents groupes sociaux qui l'active.

Le mode d'activation d'une représentation sociale montre son implication dans un groupe défini. Un même objet (avec des représentations sociales propres à chaque groupe) a un rôle et des implications différentes selon les communautés. Pour certains, la représentation sociale permet simplement de catégoriser un objet, pour d'autres, elle représente un modèle de conduite. L'intériorisation de ces modèles, de ces pratiques et de ces expériences revêt un caractère anthropologique dans la construction de l'identité de la personne.

¹³⁸ JODELET D. La représentation sociale met en interaction constante un groupe défini et la société.

Ce dit groupe s'ajuste aux exigences sociales en tenant compte des changements et des demandes. Les représentations sociales suivent les changements sociaux. Leur caractère d'adaptabilité sous-tend une dynamique sociale au sein des différents groupes qui les activent. C'est le caractère stimulant qui permet aux groupes sociaux et professionnels de se pérenniser (ou de disparaître s'il n'y a plus de demande sociale). Le fait qu'elles soient partagées, qu'elles aient un caractère dynamisant, caractérise un groupe. « Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres »¹³⁹.

Abordons maintenant la structure interne des représentations sociales.

Chapitre 2. Les concepts et les structures

2.1. Une structure hiérarchisée

Les représentations sociales permettent à l'individu de se conduire en société, d'en comprendre l'organisation et de maîtriser l'environnement, c'est leur aspect fonctionnel. L'influence sur le fonctionnement cognitif est certaine. Pascal Moliner considère que les représentations sociales fonctionnent comme des « grilles de lecture du monde »¹⁴⁰. La personne dispose d'un certain nombre de grilles qui lui permettent de comprendre et de prendre position dans une situation déterminée. Si la grille qu'il a choisi d'utiliser ne correspond pas à la situation rencontrée, alors, il a la possibilité d'en activer une autre, plus appropriée. De la même façon, Christian Guimelli considère que « les représentations sociales sont constituées d'un certain nombre de schèmes qui sont autant d'informations disponibles pour le sujet »¹⁴¹. Ces schèmes sont prescripteurs et jugent la légitimité des pratiques et des conduites.

La représentation sociale est un réseau dont chaque élément ne tire sa signification que de l'ensemble des autres éléments auxquels il est relié. La similitude caractérise ces relations. La représentation sociale construit une vraisemblance, une cohérence, un modèle opératoire et souvent efficace d'interprétation des pratiques. Les cognitions des représentations sociales sont hiérarchisées, elles occupent une place spécifique et ont un rôle précis. Notre recherche dégage la structure interne de la représentation sociale pour

¹³⁹ JODELET D. 1984 « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie » in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp 361-382.

¹⁴⁰ MOLINER P. 1989. « Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 387, pp 759-762.

¹⁴¹ GUIMELLI Ch. 1995. « Valence et structure des représentations sociales », in *Bulletin de psychologie*, 422, pp 58-72.

en comprendre chacun de ses éléments. Ces connaissances fines permettent de proposer des actions pouvant modifier les éléments négatifs. C'est ainsi que nous concevons notre recherche : déterminer pour agir au bon endroit.

Venons-en maintenant aux deux éléments qui constituent les représentations sociales : le noyau central et les éléments périphériques.

2.2. Le noyau central et les éléments périphériques

La « théorie de la centralité » est attribuée à Jean-Claude Abric¹⁴², qui, en 1976, est le premier à modéliser la structure en deux types d'éléments de la représentation sociale. Le noyau central est consensuel : il est partagé. Il est constitué d'éléments normatifs et d'éléments fonctionnels. Les cognitions constitutives d'une représentation sociale sont organisées autour de ce noyau dont Jean-Claude Abric¹⁴³ dégage trois fonctions.

- « C'est le noyau central qui donne son sens, qui détermine la valeur de la représentation, il crée et transforme les éléments périphériques, c'est la fonction génératrice.
- C'est ce même noyau qui structure les liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Ainsi, il unifie et stabilise la représentation, c'est la fonction organisatrice et structurante.
- Dans la mesure où il est la base commune, celle qui est partagée par tous : c'est la fonction consensuelle »¹⁴⁴.

Le noyau central est l'élément fondamental de la représentation sociale qui s'organise autour de lui en assurant sa stabilité. Il détermine son sens ainsi que sa fonctionnalité. Il contient les informations sociales, historiques, sociologiques et idéologiques. Il définit les normes et les valeurs des individus et des groupes dans un système social déterminé. Jean-Claude Abric et Emile Tafani¹⁴⁵ montrent la grande valeur sociale du noyau central. C'est le référent des valeurs d'un groupe, il donne le cadre dans lequel production de jugements et évaluation de l'objet considéré sont émis par le sujet quand il est confronté à un objet de représentation. Constitué de plusieurs éléments, le noyau central est activé par le contexte et l'insertion sociale du groupe : il donne un sens aux éléments du champ représentationnel. « Partager la même représentation, c'est donc, pour les membres d'un groupe, partager un ensemble de croyances organisées autour d'un noyau commun. En ce sens, le noyau a bien une fonction consensuelle. C'est par lui que se définit l'homogénéité d'un groupe social »¹⁴⁶.

¹⁴² ABRIC J.-C. 1976. *Jeux, conflits et représentations sociales*, thèse d'Etat, Aix-en-Provence, Université de Provence.

¹⁴³ ABRIC J.-C. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 73-83.

¹⁴⁴ ABRIC J.-C. 1994. Ibid.

¹⁴⁵ ABRIC J.-C., TAFANI E. 1995. « Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, pp 22-31.

Le noyau central représente l'unité commune du groupe et organise les autres éléments : les éléments périphériques. Ces derniers permettent une individualisation des croyances et concernent ainsi les attitudes. Le système périphérique, de par sa souplesse (lié aux pratiques et pensées individuelles) autorise une appropriation personnelle de la représentation. Les éléments périphériques lisent le contexte immédiat – ils sont le lien avec le contexte social – et renseignent le noyau central. Contrairement à ce dernier, c'est la flexibilité et l'évolutivité qui les caractérisent. Ils permettent des « modulations individualistes »¹⁴⁷. Par ces éléments, les différents membres d'un groupe affirment leur individualité alors que le noyau central est garant de l'intégrité des croyances de tous les membres du groupe et en constitue l'homogénéité. Le caractère évolutif des éléments périphériques assure une fonction régulatrice à la représentation sociale en protégeant le noyau central. Ils permettent l'intégration de nouveaux éléments sans pour autant mettre en péril l'ensemble de la représentation. Ils participent ainsi à son économie cognitive.

En terme de comparaison, nous reproduisons ci-après le tableau de Jean-Claude Abric : « caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale »¹⁴⁸.

Système central	Système périphérique
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Permet l'intégration des expériences et idées individuelles.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Consensus – définit l'homogénéité du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Supporte l'hétérogénéité du groupe.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Stable. ■ Cohérent. ■ Rigide. ■ Résiste au changement. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Souple. ■ Supporte les contradictions. ■ Évolutif.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Peu sensible au contexte immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sensible au contexte immédiat.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Fonctions : généralise le signifié de la représentation, détermine son organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fonctions : - permet l'adaptation à la réalité concrète ; - permet la différenciation du contenu ; - protège le système central.

2.3. Une définition adaptée

¹⁴⁶ ABRIC J.-C. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 73-83.

¹⁴⁷ ABRIC J.-C. 1994. Ibid.

¹⁴⁸ ABRIC J.-C. 1994. Ibid.

Demandons-nous maintenant à quoi sert la représentation sociale et comment elle se construit.

La représentation sociale dresse rapidement le contour de l'objet concerné lors d'interactions, elle a un rôle social permettant de se représenter un objet, de prendre position par rapport à lui et d'adopter une conduite, elle est propre à un groupe. Elle permet de justifier une position professionnelle parmi les membres d'un groupe. Enfin, la représentation sociale autorise une maîtrise raisonnée de l'environnement. Elle se construit à partir d'une image idéale de l'objet, ses caractéristiques saillantes sont amplifiées. Si l'objet de représentation fait partie de l'environnement social et professionnel de l'individu, alors la représentation est plus précise et s'approche de la représentation sociale (celle partagée par un groupe établi), elle n'est plus une représentation personnelle. Le sujet consolidant sa représentation personnelle – pour en faire une représentation sociale –, par appropriation ou professionnalisation¹⁴⁹, a alors deux choix à sa disposition.

La représentation du groupe n'est pas trop éloignée de l'image idéale initiale, le sujet peut la faire évoluer.

Elle est trop éloignée de l'image idéale et on assiste alors à la naissance d'une nouvelle représentation personnelle adoptant la structure de la représentation du groupe : on arrive alors à l'appropriation de la représentation sociale.

La personne activant la représentation n'est pas surprise lors de la rencontre d'une situation qui ne dépasse pas des limites extrêmes fixées. C'est pourquoi on dit que la représentation sociale fonctionne comme une grille de lecture de la réalité, et qu'elle dicte les conduites. Elle se construit et s'enrichit par une interaction permanente entre l'histoire de l'individu et celle du groupe. Dans notre recherche, nous évoquons souvent le concept de professionnalisation, c'est l'illustration de l'interaction entre l'histoire de l'individu et celle du groupe. Dans sa construction, la dimension sociale de la représentation est primordiale : si le sujet est seul face à l'objet de représentation, celui-ci n'évolue pas, reste figée.

Maintenant définies les caractéristiques et les propriétés des représentations sociales, venons-en à nos méthodologies de recueil et d'analyse.

Chapitre 3. Le cadre et la population : des entretiens

Les méthodologies de recueil et d'analyse des données utilisées pour la mise à jour de la représentation sociale « l'enfant aidé à l'école » s'inspirent de plusieurs méthodologies mais nous nous référons essentiellement à la démarche de Jean-Claude Abric¹⁵⁰ qui préconise une étude en trois étapes :

¹⁴⁹ La professionnalisation est définie dans le chapitre 4 de la troisième partie.

¹⁵⁰ ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^{ème} éd.), Paris, PUF, 223 p.

- la définition de la population ;
- la mise à jour de la structure interne de la représentation sociale ;
- la vérification de la centralité des éléments.

L'émergence des représentations sociales et l'analyse de leurs constituants nécessitent un traitement tant qualitatif que quantitatif. Les démarches méthodologiques que nous mettons en œuvre s'inspirent des divers chercheurs, déjà cités, spécialistes des représentations sociales. Nous construisons une méthode permettant une approche la plus rigoureuse de notre problématique. Les différentes étapes de la méthodologie sont en cohérence les unes avec les autres pour que les éléments analysés nous amènent à émettre, d'abord des hypothèses, ensuite des conclusions, sans ambiguïté. La méthodologie est souvent réajustée, notamment lors du passage d'une étape à une autre, dans un souci de cohérence et de faisabilité. Jacky Singery nous conforte dans la complémentarité et le chevauchement des méthodologies existantes et n'hésite pas à dire « qu'il est nécessaire de s'éloigner d'un formalisme existant pour adapter et singulariser la méthodologie du chercheur à l'objet de recherche »¹⁵¹. Notre démarche est originale et singulière et s'adapte aussi bien à l'objet de recherche qu'à la population concernée. Elle nous permet surtout de vérifier l'hypothèse émise.

3.1. La définition des groupes sociaux d'appartenance

Notre hypothèse part du principe que deux groupes professionnels existent : celui des maîtres généralistes et celui des maîtres E. Comme le préconise Jean-Claude Abric, dans une première étape, nous définissons le groupe social d'appartenance des deux populations observées. Nous commençons ainsi la vérification de l'hypothèse.

Notre expérience du terrain et les années d'observation de nos pairs, nous permettent d'établir un premier questionnaire, non hiérarchisé, testé auprès de quatre personnes. A cette occasion, nous prenons des notes sur le questionnaire lui-même afin de le compléter et de le modifier. A ce propos Raymond Quivy et LucVan Campenhoudt nous disent que « les entretiens exploratoires ont donc pour fonction principale de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en évidence »¹⁵².

Nous classons les questions par groupe d'indices et le questionnaire prend alors la forme finale ci-après. Il est proposé, indifféremment, aux maîtres généralistes et aux maîtres spécialisés. Cette démarche permet l'analyse des similitudes et des divergences des représentations des deux groupes sociaux. Nous poursuivons la vérification de l'hypothèse.

¹⁵¹ SINGERY J. 1997. « Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (2^{ème} ed.), Paris, PUF, pp 179-216.

¹⁵² QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^o éd.), Paris, Dunod, p. 63.

GRILLE DE QUESTIONS DE L'ENTRETIEN DIRIGE : DEFINITION DU GROUPE SOCIAL D'APPARTENANCE

· INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA PROFESSION

- Quand on vous demande quelle est votre profession, que répondez-vous ? 1.
- Comment avez-vous été amené à faire ce métier ? 2.
- En quoi consiste votre travail ? 3.
- A qui s'adresse votre action ? 4.
- Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ? 5.
- A votre avis qu'est-ce que vous connaissez de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur 6.
- A votre avis quels sont ou devraient être les points communs à tous les instituteurs ? 7.
- Dans quelle catégorie sociale et salariale vous classez-vous ? 8.
- 8 bis- Etes-vous personnel d'exécution ou personnel d'encadrement ? 9.
- Que pensez-vous de votre salaire ? 10.

· INDICATEURS SUR L'USAGE SOCIAL DE LA PROFESSION

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ? 1.
- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ? 2.
- Pour les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de votre profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ? 3.
- Mettez-vous votre profession en avant ? 4.
- Est-ce quelque chose que vous souhaitez donner à voir ? 5.
- Si vous n'aviez pas été instituteur est-ce qu'il en aurait été de même ? 6.
- En quoi est-ce que l'on peut reconnaître en vous que vous êtes instituteur ? 7.
- Etes-vous fier de faire ce métier ? 8.

· INDICATEURS SUR LES PRATIQUES

- Pouvez-vous citer des éléments facilitant votre travail ? 1.
- Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ? 2.
- Le métier comprend-il des contraintes ? 3.
- Quels sont pour vous les moments les plus formateurs pour votre métier ? 4.
- 21 bis-Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient (en cours de carrière) ? 5.

- A votre avis peut-on être formés par des gens qui ne sont pas de la profession ? 6.
- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les 7.
membres du groupe instituteur ?
- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait 8.
différent du vôtre, ou bien vous arrive-t-il à vous d'avoir l'impression que vous faites
un travail différent de celui des autres ?
- Quelles relations entretenez-vous avec les parents ? 9.
- Pour vous quelle place les parents devraient-ils avoir dans l'école ? 10.
- Pour vous une collaboration parents/enseignants est-elle possible, souhaitable ? 11.
- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes actuels ? 12.
- Les méthodes et programmes actuels vous conviennent-ils ? 13.
- Pour vous, est-ce l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des 14.
enfants en difficulté ?
- Pour vous, l'école est-elle en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes 15.
et responsables ?

· INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA HIERARCHIE

- Sentez-vous des différences de statuts au sein du groupe instituteurs ? Si oui, 1.
comment cela se manifeste-t-il ?
- Pour vous, qu'est-ce que la hiérarchie, son rôle ? 2.
- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ? 3.
- Sentez-vous des gens en dessous de vous ? 4.
- Sentez-vous une hiérarchie dans le groupe instituteur ? 5.

· INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

- 1 - Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ?
- 37 bis - Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ? Est-ce le cas actuellement ?
- 2 - Dans le fonctionnement actuel de l'école, êtes-vous favorable ou défavorable au
fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ?
- 38 bis - En gardant un référent ?
- 3 - Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ? Le souhaitez-vous ?

3.2. Le regard porté sur l'enfant aidé et sur les relations entre enseignants

Afin de vérifier que les représentations sociales sur « l'enfant aidé à l'école » présentent des divergences entre les deux populations, nous établissons deux questionnaires. Nous

distinguons, cette fois, celui des maîtres généralistes et celui des maîtres spécialisés. Ils approchent au plus près le sujet proprement dit. En effet, les indices recherchés portent cette fois sur les regards que les uns portent sur les autres ainsi que la façon dont est perçu l'enfant en difficulté à l'école.

Le questionnaire précédent et celui-ci ne sont pas proposés aux mêmes personnes l'un après l'autre. Nous différons le second afin d'éviter une « surcharge cognitive » qui aurait pu apporter des réponses « bâclées ».

Regard porté sur l'élève bénéficiant d'une aide spécialisée à l'école, et sur le maître E

· INDICATEURS PORTANT SUR L'ELEVE

- | | |
|---|----|
| Quels élèves peuvent, à l'école, bénéficier de l'aide scolaire spécialisée ? | 1. |
| Existe-t-il un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ? | 2. |
| Considérez-vous le passage chez le maître E comme ordinaire ou comme un élément significatif dans la scolarité de l'enfant ? | 3. |
| A votre avis, l'élève ayant bénéficié d'une aide à un moment ou à un autre de sa scolarité est-il marqué par ce passage ? | 4. |
| Considérez-vous que les élèves ayant bénéficié d'une aide un jour ou l'autre dans leur scolarité ont autant de chance de réussir que les autres ? | 5. |
| Savez-vous quels élèves ont été aidés dans votre classe ? | 6. |
| Ces élèves bénéficient-ils, de votre part, d'un traitement particulier/un regard particulier ? | 7. |
| Quelles sont les personnes impliquées dans un projet d'aide ? | 8. |

· INDICATEURS PORTANT SUR LE MAITRE E

- | | |
|---|-----|
| Comment appelez-vous le maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ? | 1. |
| En trois mots, que fait-il à l'école ? | 2. |
| Savez-vous quel travail il fait ? | 3. |
| A votre avis, ce travail est-il différent du vôtre ? | 4. |
| Quel est le but de l'aide ? | 5. |
| Telle qu'elle est dispensée à l'école, pensez-vous que l'aide est efficace ? | 6. |
| Qu'attendez-vous du maître dispensant l'aide spécialisée à l'école ? | 7. |
| Quelles relations professionnelles entretenez-vous avec le maître E ? | 8. |
| Aimeriez-vous être maître E ? | 9. |
| Sentez-vous une différence de statut entre vous et le maître E ? | 10. |
| Le maître E est-il un enseignant ? | 11. |
| Le maître E travaille-t-il le même nombre d'heures que vous ? | 12. |

A-t-il le même salaire ? 13.

ENTRETIEN DIRIGE POUR LES MAITRES E

· INDICATEURS PORTANT SUR LES RELATIONS

Définissez les relations que vous entretenez avec le maître généraliste 1.

Aimeriez-vous faire le même travail que le maître généraliste ? 2.

Sentez-vous une différence de statut entre vous et les maîtres généralistes ? 3.

Vous arrive-t-il de sentir des tensions ? 4.

· INDICATEURS PORTANT SUR L'ELEVE ?

Quels élèves peuvent bénéficier d'une aide spécialisée ? 1.

Pensez-vous qu'il existe un profil type d'élève bénéficiant de l'aide spécialisée ? 2.

Pensez-vous que l'élève qui a bénéficié d'une aide spécialisée à un moment ou à un autre de sa scolarité est étiqueté ? 3.

3.3. La méthodologie de recueil des données

Parmi les méthodologies de recueil des représentations sociales présentées par Alain Blanchet¹⁵³, Madeleine Grawitz¹⁵⁴, Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt¹⁵⁵, nous retenons celle de « l'entretien à questions ouvertes »¹⁵⁶. Cette méthodologie, compromis entre l'entretien et le questionnaire, nous semble la plus pertinente pour le recueil d'indices que nous traitons qualitativement.

Nous ne mettons pas en pratique l'entretien non dirigé car la quantité d'informations obtenues par l'utilisation de cette méthodologie n'est pas forcément utile pour l'objectif visé. L'entretien non dirigé ne permet pas toujours d'accéder à la structure interne des représentations sociales : le noyau central et les éléments périphériques, mis à jour par une analyse quantitative des données. Sans la présence des deux parties en jeu, les questions ne sont pas toujours comprises dans le sens où elles sont émises et l'on obtient des données inutilisables. Jean-Claude Abric conforte notre position : « un autre avantage – non négligeable – du questionnaire, a trait à la standardisation, qui réduit à la fois les risques subjectifs de recueil (comportements standardisés de l'enquêteur) et les variations interindividuelles de l'expression des sujets (standardisation des enquêtés, thèmes

¹⁵³ BLANCHET A. 1997. *Dire et faire dire l'entretien* (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 169 p.

¹⁵⁴ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz.

¹⁵⁵ QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.), Paris, Dunod, 287 p.

¹⁵⁶ GRAWITZ M. 1996. *Ibid.*, p. 589.

abordés, ordre des thèmes, modalités de réponse) »¹⁵⁷.

Le questionnaire parlé connaît également des limites : l'enquêteur peut amener où il veut l'interviewé. Nous prenons donc garde, lors des passations, de laisser l'interviewé s'exprimer aussi longuement qu'il le souhaite. Nous encourageons également la personne par des questions de relance, afin d'obtenir les réponses les plus complètes possibles. Notre attitude est une « attitude d'écoute positive plutôt qu'une attitude passive ou de jugement qui aurait pu déstabiliser »¹⁵⁸. Le contact direct permet de retirer le maximum d'informations pertinentes pour la recherche. Chaque entretien est enregistré puis transcrit dans son intégralité. Nous faisons le choix de recueillir des réponses spontanées – sans réflexion – afin d'observer les représentations dans ce qu'elles ont de plus pur, donc de plus crédible. Un temps de réflexion aurait peut-être donné des réponses plus élaborées donc moins objectives et n'auraient pas forcément reflété la pensée spontanée.

Pour cette première partie du recueil des données, nous nous définissons un échantillonnage le plus représentatif possible de la population enseignante française. Les données statistiques du Ministère de l'Education nationale sont précieuses.

3.4. La définition de l'échantillonnage

Outre le fait d'interroger deux types différents de population – maîtres généralistes et maîtres E – la représentation sociale de la profession est influencée et déterminée par divers facteurs :

- le milieu d'exercice : maternelle et primaire pour les maîtres généralistes ;
- le lieu géographique d'exercice : urbain, rural, ZEP, pour les deux populations ;
- le statut des enseignants du premier degré : instituteur ou professeur des écoles, pour les deux populations ;
- l'ancienneté dans la profession, pour les deux populations.

Nous contactons des maîtres de plusieurs horizons, conformément aux statistiques transmises par le Ministère de l'Education nationale. Souhaitant recueillir un nombre assez important de corpus, nous rencontrons quarante enseignants généralistes et vingt maîtres E. Nous avons adapté l'échantillonnage aux éléments statistiques fournis. Cependant, nous ne possédons pas de données concernant l'ancienneté dans la profession, nous considérons donc tous les âges de la profession (débutants, personnes en cours de carrière, personnes en fin de carrière).

Le même échantillonnage, ci-après présenté, a été utilisé pour les trois entretiens.

¹⁵⁷ ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris, PUF, p. 62.

¹⁵⁸ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, p. 603.

316 498 enseignants du premier degré

		Total des enseignants du premier degré	♀	♂	INSTITUT	PROF DES ECOLES
TOUTES ZONES GEOGRAPHIQUES COMBINEES	généraliste	27,09 %	54 %	5 %	59,4 %	10,5 %
	primaire	72,20 %	72,4 %	27,4 %	53,6 %	41,4 %
	spécialisé	0,02 %	57,7 %	35,4 %	77,9 %	62,7 %
	TOTAL	100 %	78 %	22 %	61 %	39 %
ZONES PARTICULIÈRES	zone urbaine (hors ZEP)	63 %	franchises nationales			
	ZEP	15 %	78 %	22 %		
	zone rurale	22 %	77 %	23 %		
			75,3 %	24,7 %		

Données statistiques AU 1er janvier 2001 - Enseignants du premier degré -

Les tableaux suivants répartissent le nombre de personnes à interroger par catégorie en respectant les données précédentes.

Légende des tableaux :

Le premier tableau ci-dessous concerne les enseignants spécialisés. Les données statistiques pour cette population sont moins précises que pour les enseignants généralistes. Pour la répartition en zones géographiques, nous ne pouvons nous référer aux données nationales. En effet, les maîtres spécialisés se trouvent en plus grand nombre en zone urbaine ZEP, en raison du besoin plus important dans ces zones défavorisées. Nous interrogeons donc un plus grand nombre de ces maîtres exerçant en ZEP.

Le second tableau, ci-après, concerne les enseignants généralistes du premier degré. En croisant les données statistiques, nous construisons une représentation sous forme d'arborescence. Nous arrondissons les données brutes pour obtenir un nombre

cohérent de personnes à interroger.

Nombre de personnes à interroger	DONNEES BRUTES EXPRIMEES EN PERSONNES		Nombre de personnes à interroger par catégorie
	Calculées à partir des données statistiques		
20	titulaires administratifs	Sexe	
	instituteurs	hommes	3
	9,53	3,30	
	professeurs des écoles	100%	
	10,42	6,19	6
		hommes	4
		3,67	
		100%	
		6,74	7

Données brutes exprimées en personnes calculées à partir des données statistiques

Deuxième partie. La méthode d'analyse et de recueil : les représentations sociales pour saisir le glissement de la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire

Nombre de personnes à interroger	DONNÉES BRUTES DÉFINIES À PARTIR DES DONNÉES STATISTIQUES				Nombre de personnes à interroger par catégorie
	Niveau d'interrogation	Niveau d'interrogation	Statut administratif	Sexe	
40	zone urbaine (Lycée ZEP) 26,2	maternelle 6939	enseignants	hommes	0
				filles	4
			professeurs des écoles	hommes	0
				filles	2
				inconnus	3
		élémentaire 18,070	professeurs des écoles	hommes	8
				filles	1
			inconnus	hommes	3
				filles	0
				inconnus	1
	maternelle 7874	professeurs des écoles	hommes	0	
			filles	1	
		inconnus	hommes	1	
			filles	1	
			inconnus	1	
	zone rurale 13,8	maternelle 2400	inconnus	hommes	1
				filles	1
		élémentaire 4894	professeurs des écoles	hommes	1
				filles	1
			inconnus	hommes	1
filles	1				
zone rurale 13,8	maternelle 2400	inconnus	hommes	1	
			filles	1	
	élémentaire 4894	professeurs des écoles	hommes	1	
			filles	1	

3.5. L'ordonnancement des données

Les entretiens effectués permettent de définir le groupe social d'appartenance des deux populations concernées. « C'est une première étape, dans l'analyse de la représentation sociale : à qui a-t-on affaire ? »¹⁵⁹.

Jean-Claude Abric¹⁶⁰ souligne le fait qu'actuellement aucune méthodologie ne permet d'observer conjointement les trois éléments d'une représentation sociale : le contenu, la structure interne, le noyau central. A ce sujet, les théories de nos référents, « sans réellement s'opposer mais sans réellement être complémentaires non plus, laissent une part à l'interprétation du chercheur »¹⁶¹, part à laquelle nous fixons des

¹⁵⁹ ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris, PUF.

¹⁶⁰ ABRIC J.-C. 1997. *Ibid*, p. 79.

limites. Nous observons d'abord le contenu de la représentation sociale, ce qui nous permet de faire l'hypothèse de la centralité de certains éléments ; ensuite, c'est l'implication statistique entre variables qui vérifie cette hypothèse à partir des données nécessaires à l'analyse quantitative.

Une fois tous les entretiens transcrits, nous procédons à un regroupement des réponses voisines. Nous tentons de rester le plus objectif possible dans le relevé de ces données, sans pour autant multiplier au maximum les types de réponses. Ainsi, à la question trois de l'entretien « définition du groupe social d'appartenance » « En quoi consiste votre travail ? », les réponses : « enseigner un programme ; transmettre des connaissances ; aider les enfants à s'approprier des connaissances » sont considérées sous la même réponse : « enseigner, transmettre des connaissances et des savoirs ». L'analyse de contenu tente de mettre en évidence des tendances thématiques. Nous rédigeons ensuite une synthèse de ces réponses en tenant compte des éléments les plus récurrents donc les plus significatifs.

Notre investigation bibliographique ne nous a pas permis de retenir de méthode quant à l'analyse qualitative des données écrites. En fait, il n'en existe pas de particulière. Les référents en la matière – Alain Blanchet ¹⁶², Madeleine Grawitz ¹⁶³, Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt ¹⁶⁴ – ne préconisent rien et reconnaissent qu'une telle analyse est laissée à l'entière subjectivité du chercheur.

Une fois tous les thèmes analysés, nous obtenons la définition des deux groupes sociaux d'appartenance. Ce mode de traitement des données permet d'émettre des hypothèses quant à la centralité des éléments les plus récurrents. Mais il serait trop simple de réduire l'analyse des constituants d'une représentation sociale à une seule analyse qualitative des données. La deuxième partie de l'investigation s'avère donc indispensable. Un autre écueil rencontré est celui de la superficialité des réponses. Le croisement des données de questions similaires, dans la deuxième phase de l'analyse statistique, aide souvent à lever certaines ambiguïtés.

Si les entretiens nous permettent de définir les deux groupes sociaux d'appartenance, il nous faut passer à une autre méthode pour progresser dans l'analyse de la représentation sociale. Les questionnaires, écrits cette fois, constituent la deuxième étape de la définition : l'analyse de la structure interne de la représentation.

Chapitre 4. La mise à jour des éléments constitutifs :

¹⁶¹ MOLINER P. 1995. « Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 44-55.

¹⁶² BLANCHET A. 1997. *Dire et faire dire l'entretien* (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 172 p.

¹⁶³ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, 920 p.

¹⁶⁴ QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.), Paris, Dunod.

des questionnaires

Les entretiens à questions ouvertes recueillent des données faisant apparaître des facteurs généraux et récurrents. Nous avons donc un premier aperçu, peu défini, de la structure de la représentation. C'est alors, dans la première phase d'analyse quantitative, que nous mettons à jour les constituants des représentations sociales, à savoir : le noyau central et les éléments périphériques.

Nous n'orientons plus les questions vers un regard porté spécifiquement sur le maître E. En effet, la passation des premiers entretiens et l'analyse quantitative qui en découle nous montrent que le maître E se mettant volontairement à part est victime de l'exclusion qu'il déplore. Les questionnaires pour l'analyse quantitative mettent les deux populations sur un même pied d'égalité, les questions sont formulées de la même façon. Les maîtres généralistes et les maîtres E réfléchissent identiquement sur leurs représentations des divers éléments recherchés.

4.1. La vérification de l'hypothèse

Les entretiens de la première partie de notre recherche nous permettent de pratiquer une analyse qualitative, nous recueillons, cette fois, des données autorisant une analyse quantitative. Le questionnaire de type fermé à questions préformées¹⁶⁵ correspond bien au but recherché : mettre à jour la structure interne des représentations sociales.

Pour construire ces questionnaires (un par groupe social d'appartenance), nous nous appuyons sur les données précédemment recueillies en ne retenant que les points récurrents restés flous et ambigus. Nous centrons également les questions sur les hypothèses quant à la centralité de certains éléments. Il nous est nécessaire d'obtenir des données analysables quantitativement, un second entretien à questions ouvertes n'est ni nécessaire, ni adapté. La définition qualitative des groupes sociaux d'appartenance met à jour des points importants, jugés comme des indicateurs forts à utiliser pour l'analyse quantitative.

Notre choix est guidé par Madeleine Grawitz qui souligne le fait que « le choix de la question ouverte ou fermée dépendra aussi de la connaissance qu'a l'enquêteur de la situation. Si l'on n'a pas une idée précise des problèmes avant de composer le questionnaire, il est utile de faire des interviews à réponses libres, donc ouvertes, pour recueillir les données »¹⁶⁶. Le questionnaire de type fermé à questions préformées s'avère adapté.

Pour établir les questionnaires, nous retenons les points servant au plus près la

¹⁶⁵ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, p. 622.

¹⁶⁶ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, p. 621.

problématique et l'hypothèse de recherche. Les questions s'orientent vers trois axes de recherche : l'enfant en difficulté d'apprentissage et sa considération, les pratiques pédagogiques de chacun et les relations entre maîtres. Les entretiens constituent la phase préparatoire de ces questionnaires. Pour chaque question fermée, nous établissons une batterie d'items de réponses possibles sans omettre l'item « Je ne sais pas », laissant toujours ce choix-là au répondant.

Les deux questionnaires fermés à questions préformées sont présentés ci-après.

QUESTIONNAIRE A CHAQUE ENSEIGNANT Maîtres généralistes	
1 - Avez-vous l'impression de séparer en classe ?	10 - Pensez-vous différencier la pédagogie dans votre classe ?
<input type="checkbox"/> séparation de filles	<input type="checkbox"/> oui, je pense que je le fais
<input type="checkbox"/> séparation de garçons	<input type="checkbox"/> non, je ne pense pas que je le fais
<input type="checkbox"/> aucun des deux groupes de parents	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	11 - Différenciez-vous les évaluations de l'élève ?
2 - Pensez-vous qu'il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire ?	<input type="checkbox"/> oui, je différencie
<input type="checkbox"/> oui, il y a une différence	<input type="checkbox"/> non, je ne différencie pas
<input type="checkbox"/> non, il n'y a pas de différence	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	12 - Vous êtes-il arrivé de sentir des tensions entre vous et le maître E.V ?
3 - Supposez-vous que maître E et E aidés par rapport à des difficultés scolaires seraient en tension par rapport à des difficultés d'apprentissage ?	<input type="checkbox"/> oui, c'est arrivé
<input type="checkbox"/> différentes points scolaires	<input type="checkbox"/> non, je n'ai jamais senti
<input type="checkbox"/> différentes points globaux	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	13 - Si le maître E et le maître E aidés par rapport à des difficultés scolaires seraient en tension par rapport à des difficultés d'apprentissage ?
4 - Les maîtres aident-ils les élèves plus représentatifs que d'autres quand on parle de difficultés scolaires ?	<input type="checkbox"/> oui, je pense
<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non, je ne pense pas
<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	14 - Pensez-vous être plus responsable des tensions scolaires entre vous et le maître E.V ?
5 - Avez-vous connu des élèves difficiles d'apprentissage et il plus de cela en tant qu'enseignant ?	<input type="checkbox"/> oui
<input type="checkbox"/> au cycle II	<input type="checkbox"/> non
<input type="checkbox"/> au cycle III	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> aucun des deux dans les deux cycles	15 - Pensez-vous que le maître E est plus responsable de ces tensions ?
<input type="checkbox"/> à l'apogée de l'un des deux cycles	<input type="checkbox"/> oui
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	<input type="checkbox"/> non
6 - Pensez-vous que les enfants en difficulté d'apprentissage sont ?	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> plutôt les enfants de cycle II	16 - Considérez-vous que le maître E est un enseignant ?
<input type="checkbox"/> plutôt des enfants de cycle III	<input type="checkbox"/> oui
<input type="checkbox"/> aucun des deux dans les deux cycles	<input type="checkbox"/> non
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
7 - Considérez-vous qu'il existe un profil type d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ?	17 - Mais comment vous différenciez les maîtres E ?
<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> oui
<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> non
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
8 - Dans votre classe, vos élèves considèrent les maîtres pour les bons élèves et ceux plus en difficulté ?	18 - Maîtres E et E aidés, quel est le rôle de maître E ?
<input type="checkbox"/> oui, mais seulement avec les élèves	<input type="checkbox"/> oui, il est plus difficile
<input type="checkbox"/> non, mais seulement avec ceux qui les aident	<input type="checkbox"/> non, il n'est pas difficile
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	<input type="checkbox"/> la difficulté n'est pas la même
9 - Considérez-vous différencier les enfants aidés par le maître E.V ?	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
<input type="checkbox"/> oui	19 - Comment percevez-vous la tension de maître E.V ?
<input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> plutôt non concédée
<input type="checkbox"/> je ne sais pas	<input type="checkbox"/> plutôt oui concédée
	<input type="checkbox"/> je ne sais pas
	20 - Le travail d'équipe avec le maître E est-il ?
	<input type="checkbox"/> plutôt difficile
	<input type="checkbox"/> plutôt facile
	<input type="checkbox"/> je ne sais pas

Deuxième partie. La méthode d'analyse et de recueil : les représentations sociales pour saisir le glissement de la difficulté d'apprentissage à l'échec scolaire

21 - Le travail d'équipe, pour être fonctionnel, volontaire et efficace dépend :

- de l'école des enseignants
- de l'encadrement des enseignants
- du sexe des enseignants
- de la formation des enseignants
- du statut (généraliste ou PLI, généraliste ou spécialisé)
- du lieu géographique d'enseignement
- autre
- je ne sais pas

22 - Pour vous, l'inspecteur et le hiérarchie c'est :

- je ne vois pas de différence, j'envisage des relations d'égal à égal

- c'est utile dans l'institution
- c'est une entrave à la liberté d'action
- j'ai peur de l'inspecteur et de la hiérarchie
- autre
- sans avis

Renseignements complémentaires

Sexe :

Ancienneté (2^e année d'IUFM comprise)

Statut (généraliste) :

Zone géographique d'intervention : rural urbain ZEP

Cycle de votre classe :

Nombre d'années de formation post-bac (sans compter l'IUFM)

QUESTIONNAIRE A CHOIX FERMES
(Maitres I)

1 - Avez-vous l'impression d'accueillir :

- davantage de filles
- davantage de garçons
- autant de filles que de garçons
- je ne sais pas

2 - Pour vous, y a-t-il une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire ?

- oui, il y a une différence
- non, il n'y a pas de différence
- je ne sais pas

3 - Accueillez-vous des enfants par rapport à des difficultés seulement scolaires ou bien par rapport à des difficultés d'ordre global :

- difficultés plutôt scolaires
- difficultés plutôt globales
- je ne sais pas

4 - Certaines maîtres vous-elles plus représentatives que d'autres quand on parle de difficultés scolaires ?

- oui
- non
- je ne sais pas

5 - A votre avis, un enfant en difficulté d'apprentissage a-t-il plus de chances de sortir de cette situation :

- au cycle II
- au cycle III
- autant de chance dans les deux cycles
- il n'a pas de chance de rien sortir
- je ne sais pas

6 - Accueillez-vous :

- plutôt des enfants de cycle II
- plutôt des enfants de cycle III
- autant d'enfants des deux cycles

- je ne sais pas

7 - Envisagez-vous qu'il existe un profil type d'enfant prédisposé à être en difficulté d'apprentissage

- oui
- non
- je ne sais pas

8 - Vous est-il arrivé de sentir des tensions entre vous et le maître généraliste ?

- oui, c'est arrivé
- non, ce n'est jamais arrivé
- je ne sais pas

9 - Si sentiez il y a, pensez-vous qu'elles puissent avoir une incidence négative sur l'enfant généraliste et/ou ?

- oui, je pense
- non, je ne pense pas
- je ne sais pas

10 - Pensez-vous être parfois responsable des tensions existant entre vous et le maître généraliste ?

- oui
- non
- je ne sais pas

11 - Pensez-vous que le maître généraliste peut être parfois responsable de ces tensions ?

- oui
- non
- je ne sais pas

12 - Vous considérez-vous comme un enseignant ?

- oui
- non
- je ne sais pas

13 - Vous sentez-vous différent des maîtres généralistes ?

- oui
- non
- je ne sais pas

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

14 - Votre travail est-il plus facile que celui de maître généraliste ?

- oui
- non
- la facilité/difficulté est différente
- je ne sais pas

15 - Comment pouvez-vous être considéré par le maître généraliste ?

- plutôt bien considéré
- plutôt mal considéré
- je ne sais pas

16 - Le travail d'équipe avec le maître généraliste est il :

- plutôt facile
- plutôt difficile
- je ne sais pas

17 - Pour vous, l'inspecteur et la hiérarchie d'auto :

- je ne vois pas de différence, (entretien de relations d'égal à égal)
- c'est plus dans l'insécurité
- c'est une autorité à la limite d'action
- j'ai peur de l'inspecteur et de la hiérarchie
- autre
- aucune

18 - Le travail d'équipe, pour les fonctionnaires, volontaires et officiers dévoués :

- de l'âge des enseignants
- de l'ancienneté des enseignants
- du statut des enseignants
- de la formation des enseignants
- du statut (statutaire ou PE, généraliste ou spécialisé)
- du lieu géographique d'enseignement
- autre
- je ne sais pas

Renseignements complémentaires

Sexe :

Ancienneté (Année d'ITIPM comprise) :

Statut (statut. PE) :

Zone géographique d'intervention : rural urbain ZEP

Nombre d'années de formation post-bac (sans compter l'ITIPM) :

4.2. Le recueil des données

Nous diffusons les questionnaires par voie électronique. L'usage de l'Internet permet les échanges entre les personnes consultées et l'émetteur du questionnaire. Régulièrement, nous recevons des courriels de personnes contactées souhaitant connaître l'avancée du travail, les premières conclusions tirées.

Pour les questionnaires, nous ne retenons pas de critères particuliers de sélection des personnes. Le recueil des données se faisant par voie électronique, il n'est pas possible de choisir les personnes à enquêter. Nous faisons un simple bilan de la répartition de la population participante. De plus, un critère est désormais caduc, il s'agit de celui du statut administratif, la profession compte de moins en moins d'instituteurs, ces derniers deviennent professeurs des écoles. C'est davantage l'ancienneté dans la profession qui est à retenir comme critère susceptible d'influer sur les pratiques et les représentations.

Dans leur exposé sur les limites du fonctionnement du questionnaire à questions préformées, Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt déplorent le fait que ce dernier « ne peut servir que dans le cadre d'un traitement quantitatif »¹⁶⁷. Cette limite représente pour nous un intérêt non négligeable, voire même indispensable à la méthodologie définie et appliquée. Notre méthodologie mise en place : entretiens pour une analyse qualitative précédant des questionnaires pour une analyse quantitative, est donc appropriée.

Notre objectif est de couvrir l'ensemble du territoire national et de contacter l'ensemble des établissements du premier degré. Les données sont recueillies de cette façon pendant deux années. Trois cents maîtres généralistes et cent trente maîtres E répondent à notre appel. Nous fixons au préalable ces nombres de questionnaires, une fois le quota atteint, nous stoppons les diffusions.

4.3. Le premier traitement informatique

Les données recueillies sont rentrées sous Excel. Nous différencions les deux populations concernées, chacune a son propre fichier. Chaque fichier comporte trois feuilles de calcul où sont collectées la totalité des données. Travaillant dans le champ de la statistique descriptive, nous appelons désormais les questions : variables.

La première feuille de calcul recueille les réponses aux questions. Elle possède une colonne par variable, à chaque variable correspond le numéro de l'item précodé : variable 01 réponse 3 : code 3.

INDIVIDU	V01	V02	V03	V04	V05
Martine	2	1	2	2	3
Solange	4	1	2	1	3
Jean-Luc	3	1	1	1	1

La seconde feuille de calcul contient l'identité professionnelle des individus, ces données renseignent selon le sexe, l'ancienneté dans la profession, le statut administratif (professeur des écoles ou instituteur), le lieu d'exercice, le cycle d'enseignement et le nombre d'années d'études post bac. L'analyse montre que ces données nous informent mais ne sont finalement pas utilisées.

INDIVIDU	S01 SEXE	S02 ANNEE	S03 STATUT	S04 LIEU	S05 CYCLE
Martine	2	12	2 (Instit.)	3 (Rural)	3
Solange	2	2	1 (P.E.)	1 (Urbain)	3
Jean-Luc	1	12	2	2 (ZEP)	2

La troisième feuille de calcul est en relation avec la première, elle se remplit automatiquement par le jeu des relations entre feuilles de calcul. Dans cette feuille,

¹⁶⁷ QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.), Paris, Dunod, p. 192.

chaque variable possède autant de colonnes que de réponses précodées. Ainsi, la variable 01 comptant quatre items précodés, possède quatre colonnes. Si un individu répond à l'item 2 de la variable 03, le code 1 est attribué à la colonne 2 de la variable, tandis que le code 0 est attribué aux autres colonnes de la variable. Les « non réponses » ont, pour le calcul statistique des constituants des représentations sociales, autant d'importance que les réponses. C'est aussi bien à partir des réponses que des « non réponses » que l'analyse structurale s'effectue. C'est lors du transfert des données Excel sous le logiciel CHIC¹⁶⁸ que les calculs statistiques entrent en jeu et présentent, sous forme de graphes, les constituants des représentations sociales. Le noyau central représentant une communauté de pensée au sein d'un groupe, les réponses sont analysées dans leur globalité et non dans leur individualité, d'où l'importance de cette troisième feuille de calcul.

INDIVIDU	V01A	V01B	V01C	V01D	V02A
Martine	0	1	0	0	1
Solange	0	0	0	1	1
Jean-Luc	0	0	1	0	1

Après avoir saisi toutes les données dans les tableaux, nous passons à l'étape suivante qui consiste à croiser les données et poursuivre l'analyse structurale de la représentation sociale.

Chapitre 5. Les relations entre les éléments

5.1. Les tableaux croisés

Les tableaux croisés synthétisent des données en regroupant des résultats sous forme de tableaux en fonction de différents critères. Pour chaque population, nous croisons toutes les variables ayant des liens entre elles et nous obtenons une quarantaine de tableaux croisés pour chacune des populations.

Les croisements qui retiennent plus particulièrement notre attention sont ceux dont les variables présentent des paradoxes ou des zones d'ombre qui subsistent à la suite de l'analyse qualitative. Afin de percevoir la place et le rôle d'un élément de la représentation sociale, il nous est souvent nécessaire de comparer plusieurs tableaux. Nous qualifions de « centraux » tous les éléments stables obtenant des résultats récurrents, et classons parmi les éléments périphériques ceux qui ne sont pas stables et présentent des irrégularités. Certains éléments restent invariables quels que soient les croisements, d'autres prennent une forme différente selon l'influence des variables avec lesquelles ils sont croisés. Les croisements successifs permettent d'observer une interdépendance des

¹⁶⁸ Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive.

variables qui changent de sens selon l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres. Structuralement, la représentation garde le même aspect mais nous pouvons dire qu'influencé par une autre variable – que nous qualifions de situationnelle – l'élément périphérique a un lien plus ou moins fort avec le noyau central. Ces croisements multiples ont l'intérêt de révéler plusieurs facettes de la représentation sociale et de montrer que ses éléments ne sont pas figés mais réagissent selon la situation dans laquelle ils sont observés.

Les résultats de cette deuxième phase de l'analyse de la représentation sociale sont exposés dans la quatrième partie. Cette étape nous permet de dresser une image des deux représentations en distinguant les éléments du noyau central des éléments périphériques.

L'ultime étape de l'analyse : la vérification de la centralité des éléments, met en application la méthode de l'implication statistique entre variables.

5.2. L'implication statistique entre variables : la classification hiérarchique, implicative et cohésitive

Distinguons d'emblée l'implication statistique entre variables et la classification hiérarchique, implicative et cohésitive :

- l'implication statistique entre variables est une méthode ;
- la classification hiérarchique, implicative et cohésitive est le nom du logiciel (CHIC) analysant les données par la méthode de l'implication statistique entre variables.

Nous nous appuyons sur les travaux de Régis Gras ¹⁶⁹, qui a conçu la méthode et le logiciel, pour cette étape ultime de l'analyse des représentations sociales. Le logiciel est un outil de traitement de données qui permet de mettre en évidence des associations entre des variables comme des comportements observés, des réponses à des questionnaires, des opinions, des degrés d'intensité. De plus, « l'implication statistique est un outil puissant pour travailler sur les représentations sociales et mettre en évidence leur structure organisatrice » ¹⁷⁰. L'outil informatique produit un graphe qui structure en réseau l'ensemble des variables. Il fournit une hiérarchie des classes de variables qui se « regroupent » par leurs ressemblances ou par leurs implications, « le graphe implicatif qui structure les variables considérées en chemin, signe d'une certaine nécessité d'une relation entre les comportements » ¹⁷¹. Il est adapté à la mise en évidence du noyau central et des éléments périphériques. Le graphe produit est un graphe de similitude ¹⁷² qui visualise la hiérarchie des différents constituants de la représentation sociale.

¹⁶⁹ Les publications de Régis GRAS figurent dans la bibliographie.

¹⁷⁰ BAILLEUL M. 2001. « Des réseaux implicatifs pour mettre en évidence des représentations », *Mathématiques et Sciences humaines*, 154-155, pp 31-46.

¹⁷¹ GRAS R. 1996. *L'implication statistique Nouvelle méthode exploratoire de données*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 127.

« L'analyse statistique implicative, d'une part, permet de déceler les règles pertinentes à partir d'un test d'hypothèses sur des données variées, d'autre part, offre, selon une démarche calquée sur la classification hiérarchique classique, une représentation hiérarchique des métarègles et une analyse des contributions des attributs et individus aux différentes associations »¹⁷³.

L'implication statistique entre variables permet de « prédire la façon dont un individu ayant répondu à une variable répondra à d'autres variables »¹⁷⁴. Une attitude est dépendante d'une autre. Travaillant sur du matériel humain à démarche cognitive, nous avons tenu compte d'une non conformité de certaines réponses. Régis Gras parle de l'observation d'une « quasi-implication et que ce type d'écart est inhérent à toutes recherches s'appuyant sur une démarche cognitive »¹⁷⁵. L'implication statistique entre variables dégage la contingence entre les situations, son but est de hiérarchiser des réponses cognitives dans une structure, elle porte sur le croisement d'un ensemble de variables et d'un ensemble de sujets.

La méthode de l'implication statistique entre variables permet aussi bien de « valider et conforter des hypothèses formulées a priori, mais également quelques fois de les invalider »¹⁷⁶, elle a pour but :

- de dégager des règles entre les variables ;
- de mesurer la qualité de ces règles (c'est la quasi-implication) ;
- de représenter les structures issues des règles (graphes) et métarègles (hiérarchie) ;
- de mesurer la qualité des structures obtenues ;
- de mesurer la relation des éléments entre eux.

Pour obtenir tous ces éléments, l'implication statistique entre variables, par le calcul des variables mises en jeu, fournit :

- l'arbre des similarités, qui forme des couples de variables à un premier niveau. Les couples se constituent par un critère de similarité ou de ressemblance des variables. L'arbre associe ensuite des couples déjà formés (qui sont alors considérés comme une seule variable) pour former d'autres couples à un second niveau. Plus on avance dans l'analyse et moins les similarités sont fiables. A un certain niveau de l'analyse,

¹⁷² GUIMELLI Ch, ROUQUETTE M.-L. 1992. « Contribution des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 196-202.

¹⁷³ GRAS R., KUNTZ P., BRIAND H. 2001. « Les fondements de l'analyse statistique implicative et quelques prolongements pour la famille de données », *Mathématiques et Sciences humaines*, 154-155, pp 9-29.

¹⁷⁴ GRAS R. 1996. *L'implication statistique Nouvelle méthode exploratoire de données*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 11.

¹⁷⁵ Communication au colloque de l'Université Lumière Lyon 2 : statistiques en sciences sociales, juin 2002.

¹⁷⁶ GRAS R. 1996. Ibid, p. 128.

les associations ne sont plus à considérer compte tenu de leur fiabilité aléatoire. Les classes obtenues permettent au chercheur d'interpréter les associations ;

- le graphe implicatif, qui donne une image des liens existants. Un certain nombre de flèches apparaissent, permettant l'analyse de l'intensité de ces liens (CHIC propose quatre niveaux d'intensité) sachant qu'un comportement A va entraîner un comportement B. Dans le cas présent, Régis Gras¹⁷⁷ parle de « quasi-implication » : A entraîne presque B ;
- l'arbre cohésitif, qui associe les variables en classes de variables, dégage leur cohésion. Il se traduit par une hiérarchie descendante qui emboîte les classes. Plus on « descend » dans les associations et moins elles sont fiables.

Ces trois éléments sont utilisés dans le quatrième chapitre de la quatrième partie de notre thèse et permettent un retour sur l'hypothèse émise.

Synthèse de la deuxième partie

Cette seconde partie expose la théorie des représentations sociales et les éléments méthodologiques utilisés pour les mettre à jour.

- Au début des années soixante, avec le courant de la psychologie sociale, apparaît la notion de représentation sociale.
- La représentation sociale d'un objet est influencée par la relation plus ou moins distante que la personne ou le groupe entretient avec lui.
- Dans le cadre professionnel, notamment, la représentation sociale est partagée par un groupe.
- La représentation sociale dicte les conduites tout en agissant comme une grille de lecture de la réalité.

La représentation sociale se construit et évolue lors d'interactions entre les membres d'un même groupe. Structuralement, elle est constituée :

- du noyau central : il structure la représentation sociale et en assure la stabilité ;
- des éléments périphériques : ils sont en lien direct avec les éléments du noyau central, ils permettent une individualisation et concerne donc les conduites.

Pour étudier la représentation sociale nous concernant : « l'enfant aidé à l'école », nous utilisons une pluri-méthodologie s'inspirant, pour une large part, de celle de Jean-Claude Abric qui préconise la mise en œuvre d'une méthodologie en trois étapes que nous respectons.

- La définition des groupes sociaux d'appartenance :

¹⁷⁷ GRAS R., L'implication statistique Nouvelle méthode exploratoire de données, Grenoble, La pensée sauvage, 1996, p. 83.

- recueil des données : deux entretiens dirigés, le premier concernant tous les enseignants du premier degré, le second propre à chaque population. Les points abordés permettent, d'une part de cerner la population, notamment au niveau des relations entre pairs généralistes et spécialisés, d'autre part, de comprendre la perception de l'enfant aidé à l'école
 - analyse des données : analyse qualitative des réponses obtenues par un ordonnancement des données.
- L'étude de la structure interne de la représentation sociale :
- recueil des données : un questionnaire à questions précodées propre à chaque population, diffusé par l'Internet et couvrant le territoire national.
 - analyse des données : analyse quantitative de tableaux croisant les données brutes, étude des relations entre les éléments.
- La vérification de la centralité des éléments :
- analyse des données : mise en œuvre de « l'implication statistique entre variables » par le logiciel CHIC : Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésitive qui analyse les liens entre les variables donc les éléments de la représentation sociale.

Nous caractérisons notre méthodologie de la façon suivante :

entretiens à questions ouvertes et questionnaires à questions précodées : complémentarité du traitement qualitatif et du traitement quantitatif dans l'analyse structurale des représentations sociales.

Troisième partie. Les interactions entre les maîtres généralistes et les maîtres E

Chapitre 1. Les populations concernées

Cette première approche qualitative s'appuie sur un classement et un ordonnancement des données obtenues à partir des entretiens. Nous percevons la façon dont les enseignants du premier degré se définissent et quelles représentations sociales ils ont de leur profession. La place qu'ils pensent occuper dans la société ainsi que la façon dont ils ont l'impression d'y être perçus, sont également dégagées.

1.1. Comment les maîtres généralistes se perçoivent

Actuellement, parmi les enseignants du premier degré, il en reste très peu ayant encore le statut administratif d'instituteur. La plupart sont professeurs des écoles, soit parce qu'ils ont passé le concours¹⁷⁸ après 1989, soit parce qu'ils sont intégrés sur liste d'aptitude ou par voie de concours interne. Les « anciens instituteurs » n'ont pas de formation initiale

¹⁷⁸ C.A.P.E. : Certificat d'aptitude au professorat des écoles.

universitaire. Qu'ils soient instituteurs (de par leur formation initiale) ou professeurs des écoles, la différence de nom semble peu importante pour les enseignants généralistes du premier degré. Ils se font appeler encore souvent « instituteur » plutôt que « professeur des écoles ». On note, cependant, une certaine évolution ces dernières années. Pour les enseignants ayant changé de statut en cours de carrière, l'appellation « instituteur » est également largement utilisée. La désignation « professeur des écoles », il est vrai, s'installe lentement dans les mentalités. Le professeur est enseignant en collèges et lycées ; dans le premier degré, on se réfère au terme d'instituteur.

Si le nom de la profession ne gêne personne, les différences de statut administratif et de salaire ennuient les personnes qui considèrent faire le même métier. Les professeurs des écoles ne disent pas, dans les entretiens, qu'ils ressentent, ou installent eux-mêmes, une différence. Elle est beaucoup plus nettement perçue par les anciens instituteurs. Ceux-ci se sentent dévalorisés et avouent ressentir une certaine infériorité intellectuelle : ils ne sont pas allés à l'université. Les professeurs des écoles, quant à eux, préfèrent parler d'une hiérarchie de compétence due à l'ancienneté, plutôt que d'une hiérarchie intellectuelle qu'ils acquièrent lors de leur cursus universitaire. Nous observons que la représentation que les instituteurs ont d'eux-mêmes est de l'ordre de la dévalorisation, de la différence intellectuelle. Autant les jeunes professeurs des écoles annoncent avoir besoin des plus anciens, autant les « ex-instituteurs » se prennent et ont l'impression d'être pris pour des personnes intellectuellement inférieures. Dans la mesure où la représentation sociale, par définition, guide les personnes dans leur façon d'agir, cette conduite est faussée et peut engendrer des comportements qui n'ont pas lieu d'être. L'analyse fait ressortir que les instituteurs en veulent aux professeurs des écoles, alors que ceux-ci n'installent pas de différence statutaire. La conduite des instituteurs est donc dictée par ce qu'ils croient être pensé d'eux.

Si la différence de statut administratif entraîne une modification des comportements dans le milieu professionnel, la plupart des enseignants interrogés disent ne pas ressentir de hiérarchie au sein de leur groupe d'appartenance. Quand elle est citée, c'est une hiérarchie due à l'ancienneté qui est avancée, sans conséquence sur les pratiques et sur la position de chacun dans le groupe. Cette différence est ressentie comme bénéfique et nécessaire à la formation des nouveaux arrivants dans le métier. Certains, cependant, ressentent une hiérarchie au sein de l'équipe de travail à laquelle ils appartiennent. Pour ceux-là, elle est l'affaire de personnes ayant une place plus importante dans l'équipe de travail, dynamisant le groupe, s'investissant dans les décisions à prendre, prenant part activement à la vie de l'établissement sans se limiter à leur propre classe.

En revanche, une autre forme de hiérarchie est bien présente dans les mentalités des enseignants du premier degré : il s'agit de la hiérarchie administrative qui est différemment perçue selon les personnes interrogées. L'analyse des données fait apparaître quatre points de vue distincts de l'inspecteur ¹⁷⁹, représentant de l'administration.

¹⁷⁹ L'inspecteur de l'Education nationale visite pour une inspection notée les enseignants du premier degré environ tous les quatre ans.

- Le premier regard est de l'ordre de l'indifférence. L'administration n'est pas vécue comme un point négatif, l'inspecteur est une personne à qui l'on peut s'adresser d'égal à égal dans le cadre des relations professionnelles.
- Le second regard est de l'ordre de l'utilité, de l'usage positif de l'administration. L'inspecteur est considéré comme un élément indispensable de l'institution, c'est le côté fonctionnel qui est avancé.
- Le troisième regard est beaucoup plus agressif. L'administration et son représentant sont considérés comme tout à fait inutiles, comme dégradant pour l'individu, comme une entrave à la liberté d'action.
- Enfin, le quatrième et dernier regard traduit une certaine peur. Les enseignants du premier degré, pour une bonne part, n'ont jamais quitté l'école. D'élèves, ils deviennent normaliens puis instituteurs. Quand le supérieur hiérarchique arrive, ces enseignants se mettent dans une position infantilisée, redeviennent des élèves obéissants et soumis.

Une unité apparaît dans la définition que les enseignants généralistes donnent de leur métier et la façon dont ils perçoivent leur mission éducative. La notion de transmission des savoirs ainsi que celle, assez voisine, d'aide à l'acquisition de connaissances, apparaissent majoritairement en réponse aux questions : « En quoi consiste votre travail ? Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ? ». Deux nuances se détachent cependant : celle de la transmission pure et celle de l'aide à l'acquisition des connaissances par l'apport d'outils méthodologiques.

La préparation à la vie sociale arrive en seconde position, tout comme la relation qui entre en jeu dans l'acte d'enseigner. Ces deux points sont difficilement dissociables, les enseignants menant ces actions de front. Nous avons remarqué, lors du relevé des données, que les enseignants exerçant en Z.E.P. (Zone d'Education Prioritaire) s'attachent davantage à l'aspect civique et social de leur mission éducative. On passe donc d'une fonction d'enseignement à une fonction d'éducation.

L'enseignant généraliste du premier degré se considère comme une personne chargée de transmettre des connaissances en aidant à la maîtrise d'outils cognitifs. Il contribue à former des citoyens capables d'évoluer de façon positive dans la société.

Les jeunes enseignants du premier degré s'estiment bien payés. Ils se comparent aux personnes de leur classe d'âge qui sont moins bien rémunérés dans leur premier emploi. Au contraire, les plus anciens considèrent être insuffisamment payés. Ils font référence aux personnes de leur âge travaillant dans le secteur privé et atteignant, au bout du même nombre d'années, un salaire beaucoup plus élevé. Les personnes jeunes dans la profession citent les horaires avantageux et les vacances fréquentes pouvant justifier un salaire moindre. Ces points ne sont pas reconnus comme des avantages par les gens ayant plus d'ancienneté. Ces derniers, en se comparant à d'autres corps de métier, regrettent les avantages qu'ils n'ont pas : partir en vacances hors périodes scolaires, le comité d'entreprise, les primes, entre autres. En général, nous constatons, par les entretiens, que les personnes jeunes dans la profession se plaignent moins que leurs aînés.

La plupart des personnes interrogées se placent dans la classe sociale « moyenne ». En revanche, malgré la création du statut de professeur des écoles qui classe les enseignants du premier degré dans la catégorie des « cadres B », ces derniers ont du mal à se situer en tant que personnel d'exécution ou personnel d'encadrement. Les personnes de la profession oscillent en permanence entre les deux statuts : encadrement car ils ont la charge d'enfants et ont une certaine liberté d'action, exécution car ils sont soumis aux programmes et à la hiérarchie.

Le marquage social est fortement ancré dans les mentalités. Les enseignants du premier degré donnent une image de leur métier à travers leur façon d'évoluer dans la vie. Ils sont persuadés qu'on devine leur profession à leur façon d'appréhender la vie et les choses. Le fait de toujours penser à la classe, de toujours parler de leur travail et de leurs élèves les amène à se forger une représentation sociale de l'image que véhicule la profession. Ils se sentent observés, et, de par ce fait, ils n'évoluent pas comme ils le souhaitent, font attention à une certaine « image de marque », se sentent à part dans la société.

Le métier comprend des contraintes que les personnes interrogées ont exposées diversement. Nous sommes en présence d'une multitude de réponses variées, il n'est pas possible de les exposer toutes, nous commentons celles qui reviennent fréquemment. Les réponses obtenues aux questions « Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ? Le métier comprend-il des contraintes ? », révèlent que les enseignants ne sont pas toujours satisfaits de leur situation. Si le travail entre collègues par des échanges est un point largement cité comme « facilitant le travail », cet élément est celui ayant la plus grande fréquence d'apparition à la question concernant « les éléments gênants ». Les enseignants du premier degré souhaitent travailler ensemble, apprécient quand cela se fait et le déplorent quand cela ne se fait pas. Le manque de temps est également un point plusieurs fois cité comme élément gênant dans le travail au quotidien.

Le travail en équipe est donc un des éléments facilitant le travail. La plupart des enseignants souhaitent fonctionner ainsi. Les jeunes en particulier pensent qu'il est indispensable au bon fonctionnement de l'école. La solitude de classe leur fait peur, alors qu'elle est appréciée par les personnes plus avancées dans la profession, qui voient là une liberté d'action appréciable. Ces derniers, même s'ils trouvent agréable le travail d'équipe, ne se sentent pas le courage de le mettre en place, craignant que cela prenne beaucoup de temps. Ils attendent que les plus jeunes impulsent un certain dynamisme dans les équipes.

Nous avons relevé trois dysfonctionnements qui peuvent nuire à la bonne pratique du métier ainsi qu'à la réussite de tous les élèves. Ces points négatifs concernent les relations avec les parents d'élèves, la place de l'enfant en difficulté à l'école et le rôle de la formation au civisme.

En ce qui concerne les relations avec les parents d'élèves, si la plupart des enseignants estime entretenir de bonnes relations, les avis sont partagés quant à la place qu'ils occupent ou devraient occuper dans l'école. Actuellement, pour certains, leur importante présence nuit aux pratiques de classe. Les enseignants se sentent observés, jugés, et vivent cet élément comme une entrave à la liberté de leurs pratiques éducatives.

S'il est nécessaire de travailler avec les parents dans l'intérêt de l'enfant, les enseignants ne sont pas pour autant prêts à leur accorder trop de place et d'importance. Cependant, Jacques Lévine et Guy Vermeil disent qu'il est inacceptable de penser que « la pédagogie est la seule affaire des enseignants »¹⁸⁰. La loi d'orientation de 2005¹⁸¹ renforce la place des parents dans l'école et dans le projet éducatif de leur enfant.

L'enfant en difficulté est au cœur des préoccupations, aussi bien au niveau des instances ministérielles qu'à celui des enseignants. A la question : « Pour vous, est-ce que c'est l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ? », la majorité des personnes interrogées estime que l'école accueille des enfants en difficulté, l'accroît et contribue ainsi à mettre l'élève en situation délicate. D'après les personnes interrogées, l'école ne garantit pas le succès à tous, elle s'adresse à une élite, en négligeant ceux qui ont le plus besoin d'elle. En revanche, être conscient du fait que l'école ne donne pas les mêmes chances à tous n'entraîne pas forcément un désir de voir changer les programmes. Ces programmes ne sont pas mis en cause au niveau de la difficulté d'apprentissage, ils apparaissent comme des contraintes incontournables, il faut « boucler le programme ».

Le troisième point concernant les dysfonctionnements révèle le fait que l'école n'est plus en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes et responsables. La personne est assistée en permanence et les enseignants constatent que des programmes d'aide et de soutien en tous genres apparaissent, aussi bien dans, que hors, l'école. Les citoyens prennent l'habitude d'être épaulés et pris en charge par diverses instances. Le comportement d'autonomie s'observe de moins en moins dans la société. De la maternelle à la fin de la vie, chacun peut bénéficier d'un étayage qui, d'une quelconque manière, contribue à la déresponsabilisation. « L'assistantat » est même avancé par certains. En revanche, plusieurs personnes pensent que ce n'est pas le rôle de l'école primaire de former de futurs citoyens. Pour ceux-là, les enfants ne sont pas assez mûrs et ils préfèrent laisser cette tâche au collège et au lycée.

Ces trois dysfonctionnements sont ceux que les enseignants interrogés ont le plus à cœur. Ces difficultés concernent directement l'enfant qui ne trouve pas forcément une place adéquate dans la société à venir, alors qu'il en fera partie.

Si l'on se tourne du côté de la formation, qu'elle soit initiale ou continue, les enseignants du premier degré manifestent un désir de partager les pratiques par l'observation d'autrui sur le terrain, ainsi que par une prise de distance de ses propres pratiques. La formation initiale dispensée à l'IUFM donne peu de satisfaction et nombreux sont ceux qui veulent la voir se transformer en une formation où alternent pratiques de terrain, échanges, et analyses des difficultés rencontrées. Ces dernières, et la façon de les résoudre, sont citées comme « éléments formateurs ». D'autre part, les personnes interrogées estiment pouvoir être formées par des gens qui ne sont pas enseignants, des professionnels de matières entrant dans les programmes de l'école (informatique, musique, arts plastiques, sciences).

¹⁸⁰ LEVINE J., VERMEIL G. 1980. *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, p. 3.

¹⁸¹ Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

Avant d'évoquer les maîtres E et pour conclure ce paragraphe qui dresse un premier profil du groupe social « enseignant généraliste du premier degré », disons que la plupart des personnes appartenant à ce groupe se sentent bien dans le métier, l'aiment, le pratiquent du mieux qu'ils peuvent et en sont fiers. Ils sont animés d'un désir de transmission des savoirs. L'amour des enfants, cité par la majorité des personnes, est un point commun à tous les membres du groupe d'appartenance. Ils pratiquent ce métier parce qu'ils ont choisi de le faire et ont envie d'enseigner. Ils pensent avoir une bonne connaissance de l'enfant, de sa psychologie et de sa façon d'apprendre. La notion de polyvalence reste très forte chez la plupart des personnes qui considèrent que leur action s'adresse à tous les enfants et pas seulement à ceux de la classe dont ils ont la charge. Si l'adaptabilité des personnels enseignants est souhaitée par tous, elle n'est pas une réalité observable sur le terrain. Une grande part des personnes consultées estime que les enseignants du premier degré ne savent pas ou ne désirent pas s'adapter aux changements. La rigidité est avancée et elle semble être le frein majeur au travail en équipe qui est cependant souhaité et considéré comme efficace.

1.2. Vers la définition d'un profil des maîtres E

S'agissant du nom de leur métier, la moitié des personnes interrogées tient à sa spécialisation et la mentionne. Les maîtres E sont spécialisés avant d'être enseignants, un métier d'enseignant particulier dans la profession.

Cette différence installée représente pour les maîtres E un statut à part entière au sein du groupe instituteur. Ils citent des reproches entendus : les maîtres généralistes les pensent paresseux, marginaux et décidant seuls de ce qu'ils doivent faire. Les maîtres E disent que la différence vient du regard qu'on leur porte et qu'ils ne l'installent pas eux-mêmes. Tous considèrent travailler différemment des maîtres généralistes, deux personnes vont même jusqu'à dire que seuls les spécialisés sont capables de s'adapter aux différentes situations rencontrées. Nous faisons l'hypothèse que les maîtres E se considèrent eux-mêmes comme à part dans la profession d'enseignant du premier degré. Ce dernier point est retenu dans l'analyse des causes des tensions lors de la vérification de l'hypothèse de recherche.

Des différences de points de vue sur un enfant sont considérées comme source de mésentente entre les généralistes et les spécialisés. Respectivement, les uns considèrent les lacunes des enfants, alors que les autres, mettent davantage l'accent sur les progrès. Une tâche plus aisée que dans les classes généralistes est reconnue par les maîtres E.

D'autres différences de statut, cette fois hiérarchique, sont évoquées par les maîtres E. Un quart seulement des personnes interrogées ne sentent pas de hiérarchie dans le groupe instituteur. Un autre quart évoque à nouveau les statuts de professeur des écoles et d'instituteur comme responsables de différences ressenties sur le terrain. Plusieurs personnes sentent une hiérarchie dans l'équipe d'école. Elle est jugée comme pesante car constituée de relations de savoirs et de savoir-faire assimilées à de l'agressivité, chacun défendant sa position, mettant son ancienneté en avant. C'est cette ancienneté qui est le plus souvent avancée comme facteur installant une hiérarchie. Une position forte dans l'équipe, une implication plus importante dans la vie de l'école est

également comparée à une forme de hiérarchie. Celle due à la spécialisation est très peu avancée.

Les personnes interrogées sont satisfaites de leur salaire, toutes tranches d'âge confondues. Un quart seulement considère être insuffisamment rémunéré. Ce point de vue sur les salaires permet à une majorité, encore une fois, de se classer dans la classe moyenne des salariés.

La représentation que les maîtres E se font de leur profession est fortement empreinte de marquage social. L'image de l'enseignant leur colle à la peau, ils s'imaginent qu'on les distingue des autres membres de la société, il n'est pas utile d'avancer sa profession, elle se devine. Certains pensent véhiculer une image négative d'eux-mêmes et de la profession en général. Ils ont l'impression d'être mal considérés, d'être qualifiés de « râleurs ». Nous considérons donc que les maîtres E mettent en avant leur spécificité, dans le cadre professionnel, mais pas en société. La différence installée se confirme ici, elle est purement professionnelle et volontaire.

Les contraintes inhérentes au métier sont multiples. Le manque de temps (au détriment de l'enfant), la multiplicité des lieux d'intervention (qualité de travail moindre), le décalage entre enseignants généralistes et enseignants spécialisés ainsi que les jugements portés sur les élèves, sont les éléments ayant la plus grande fréquence d'apparition. En revanche, le travail en équipe et les échanges entre collègues sont cités par 80 % des personnes interrogées comme facilitant le travail, le rendant agréable.

A partir de l'analyse des entretiens, trois points apparaissent comme révélateurs d'un dysfonctionnement dans l'école française. Il s'agit de la capacité d'adaptation des membres de la profession, des programmes, et de la formation à l'autonomie et à la responsabilité.

- Le premier point, celui de la capacité d'adaptation, révèle que 90 % des personnes interrogées ne la considèrent pas comme un élément caractérisant les membres du groupe instituteur. En revanche, le fait que deux personnes pensent que dans le spécialisé seulement la capacité d'adaptation est observable, contribue à l'auto stigmatisation et à l'installation volontaire d'une différence.
- Le second point révélateur de dysfonctionnements concerne les programmes. La plupart des personnes interrogées les déprécient et aimeraient les voir allégés.
- Le troisième point concerne la capacité de l'école à former de futurs citoyens. Trois personnes seulement considèrent que l'institution s'acquitte correctement de cette mission. Pour les autres, ce n'est pas à l'école que l'on forme des citoyens.

La quasi-totalité des personnes interrogées souhaite accorder une place aux parents dans l'école. Cette place est appréciée sous diverses formes et, sans la désirer trop importante, une collaboration pour l'intérêt de l'enfant est majoritairement évoquée. Faire entrer les parents dans l'école leur permet de se rendre compte de la réalité du terrain et ainsi de faire évoluer la représentation qu'ils en ont.

Les maîtres E avancent diverses causes des difficultés des élèves dont ils ont la charge. Celles-ci peuvent être générées et/ou accentuées par l'école qui révèle des

problèmes existants. Dans ce cas, ce sont des difficultés d'ordres social et affectif qui sont avancées, marquant l'enfant. L'école est souvent mise en cause car ne s'adresse pas à tous. Il est considéré que seuls les enfants issus d'un « milieu équilibré » sont en mesure de suivre correctement.

Le dernier point de cette approche du groupe social d'appartenance des maîtres E concerne la formation. Les échanges autour des pratiques sont des éléments estimés formateurs et enrichissants au quotidien, même si la théorie et la prise de recul ne sont pas rejetées. Enfin, une formation dispensée par des personnes non enseignantes est reconnue comme positive, à l'unanimité.

Pour conclure cette approche de la définition du groupe social d'appartenance des maîtres E, l'analyse des entretiens révèle des enseignants heureux de leur position professionnelle et aimant leur métier. Le secteur de l'A.I.S. leur convient, ils y sont entrés un jour par hasard et y restent volontairement. Un certain confort du métier est souvent reconnu, comme les faibles effectifs, par exemple. Une bonne connaissance de l'enfant, de sa psychologie et de sa façon d'apprendre est avancée. Des dysfonctionnements sont gênants pour la pratique quotidienne mais peu de solutions sont proposées pour voir évoluer le fonctionnement actuel.

La mission des maîtres E, même si certaines variantes apparaissent, tourne autour de la notion d'aide. Celle-ci s'oriente en priorité vers les enfants mais peut également concerner les parents d'élèves et les enseignants.

Les maîtres E avancent une différence professionnelle et se mettent à part dans la profession d'enseignant. L'analyse des corpus fait ressortir le fait que les maîtres E parlent beaucoup des autres, critiquent facilement les maîtres généralistes mais ne se remettent que très peu en cause. La différence est installée et contribue à renforcer l'impression que l'on commence à se faire de la représentation sociale au niveau des relations : si conflits il y a, il est fort possible qu'ils soient générés par l'attitude et les pensées des maîtres E eux-mêmes.

Le tableau ci-après présente les éléments constitutifs de l'identité du groupe social d'appartenance.

ELEMENTS COMMUNS A TOUS LES MEMBRES DU GROUPE SOCIAL D'APPARTENANCE	ELEMENTS PERMETTANT UNE PERSONNALISATION
Les maîtres L se mettent à part avec le groupe enseignant ou premier degré	<ul style="list-style-type: none"> - importance du nom de la professeur - les autres les mettent à part, - le ma maître à part volontairement; - le considèrent, ou voir différemment
On mesurément, comparables entre les maîtres E et les maîtres généralistes	<ul style="list-style-type: none"> - les pratiques sont différents - des différences de regard - in équilibre contact; - une hiérarchie de compétences générale - les statuts administratifs génèrent des conflits
La mission des maîtres L est d'aider.	<ul style="list-style-type: none"> - aide aux enfants; - aide aux adultes
Les maîtres L sont accablés. Le maître comprend des contraintes.	<ul style="list-style-type: none"> - les jugements portés sur les élèves - le manque de travail en équipe; - le respect des idées des autres.
Le travail en équipe est important.	
Instabilité contact des élèves, notamment graves. L'entant est mis en difficulté.	<ul style="list-style-type: none"> - la capacité d'adaptation des élèves gravement affecté, - les programmes de l'école; - la formation à la citoyenneté et à l'autonomie - les difficultés sont d'ordre social; - les programmes de l'école ne s'adressent pas à tous

Éléments constitutifs de l'identité du groupe social d'appartenance.

1.3. Le regard des uns et des autres sur l'élève aidé

Par les deux paragraphes précédents, nous observons comment les maîtres généralistes et les maîtres E se définissent. Deux groupes sociaux d'appartenance se dégagent. Voyons d'abord comment les maîtres généralistes considèrent l'enfant en difficulté et l'aide spécialisée à l'école, pour ensuite nous intéresser aux maîtres E.

Dans les entretiens, six questions nous ont permis de recueillir et de traiter des informations sur le regard porté par les maîtres généralistes sur l'enfant aidé à l'école.

- Quels élèves peuvent, à l'école, bénéficier de l'aide scolaire spécialisée ?
- Existe-t-il un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ?
- Considérez-vous le passage chez le maître E comme ordinaire ou comme un élément

significatif dans la scolarité de l'enfant ?

- A votre avis, l'élève ayant bénéficié d'une aide à un moment ou à un autre de sa scolarité est-il marqué par ce passage ?
- Considérez-vous que les élèves qui ont bénéficié d'une aide ont autant de chances de réussir que les autres ?
- Les élèves aidés de votre classe bénéficient-ils d'un regard/traitement particulier de votre part ?

Sur la totalité des personnes interrogées, peu d'entre elles pensent que tous les élèves peuvent bénéficier d'une aide spécialisée. Les enfants « en difficulté d'apprentissage et faibles » sont accueillis par le maître E. La moitié des personnes considère qu'il n'existe pas de « profil type d'élèves pouvant bénéficier de l'aide spécialisée ». Quand il est mentionné comme particulier, ce profil est déterminé par un milieu familial et social peu porteur, où des difficultés de tous ordres ne permettent pas d'accorder à la scolarité l'importance qu'elle demande. Le milieu est jugé comme pouvant engendrer des difficultés à l'école. Les enseignants généralistes n'ont pas une image préétablie de l'élève en difficulté. Quand celui-ci est décrit comme particulier, les propos sont très relatifs, un portrait type n'est pas dressé. En revanche, la notion d'enfant en difficulté est davantage ressentie, la personne est considérée dans sa globalité. Le rapport à la norme est plusieurs fois évoqué comme caractérisant les enfants pouvant avoir besoin d'une aide spécialisée. Les notions de programme, de compétences d'une classe d'âge sont sous-jacentes.

L'aide spécialisée n'est pas considérée comme un élément significatif dans la scolarité, l'élève n'est pas marqué par le passage au réseau. C'est le côté positif qui est avancé : l'aide est considérée comme une chance.

L'élève aidé n'a pas le même traitement que les autres en classe. Si ses chances de réussir à l'école sont évaluées comme identiques à celles des élèves ne bénéficiant pas d'aide spécialisée, le regard que lui porte le maître généraliste est particulier, l'attention plus soutenue, il est considéré comme fragile. Le milieu familial est mentionné comme influant sur la scolarité de l'enfant. Dans ce cas, ce n'est pas l'élève aidé qui va bénéficier d'un regard particulier de la part du maître, c'est l'enfant qui n'est pas suivi à la maison.

Selon les maîtres généralistes, sans dégager de caractéristiques très précises, l'aide scolaire spécialisée est plus particulièrement réservée aux enfants en difficulté, ceux qui sont lents et qui ont besoin d'une attention particulière. Une attention que les maîtres généralistes ont en classe à l'égard des enfants accueillis au réseau. S'il n'existe pas de profil type d'enfant en difficulté et si le passage en aide spécialisée n'est pas significatif dans la scolarité, le milieu familial est considéré tout de même souvent comme influant.

Intéressons-nous maintenant au regard des maîtres E. Le deuxième entretien auquel ils répondent comporte trois questions sur les représentations de l'enfant en difficulté.

- Quels élèves peuvent bénéficier d'une aide spécialisée ?
- Pensez-vous qu'il existe un profil type d'élève bénéficiant de l'aide spécialisée ?
- Pensez-vous que l'élève qui a bénéficié d'une aide spécialisée à un moment ou à un

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

autre de sa scolarité est étiqueté ?

L'analyse des réponses ne nous permet pas de définir un premier profil de ces élèves. Trois questions ne peuvent, à elles seules, permettre de dégager les constituants d'une représentation sociale. Nous attendons beaucoup de la suite de l'analyse structurale.

Nous obtenons une grande diversité de réponses. Nous ne retenons que quelques points caractéristiques.

Très peu de maîtres E considèrent que « tous » les élèves peuvent avoir besoin d'eux un jour ou l'autre, sans distinction des difficultés. Aucun profil type ne peut être présenté, compte tenu du nombre important de réponses différentes. Il semble qu'il n'existe pas d'unité à ce sujet dans la représentation sociale des maîtres E.

Il en va de même pour le marquage que l'élève aidé peut véhiculer. Là encore, les réponses obtenues ne sont pas significatives. On peut penser que les personnes sont influencées par les lieux d'exercice et les situations rencontrées. La durée de l'aide renforce l'effet de stigmatisation : si celle-ci est courte, alors elle est considérée comme normale, si elle dure plus longtemps (plusieurs années), alors elle a un effet stigmatisant.

Maintenant pratiquée une première approche des deux groupes sociaux d'appartenance, comparons leurs pensées afin de continuer à émettre des hypothèses quant à l'incidence de divergences sur l'élève aidé.

1.4. Des différences de points de vue

Il est difficile de comparer les regards des deux groupes sociaux concernés compte tenu de la diversité des réponses obtenues, notamment dans le groupe des maîtres E. Nous avançons cependant que les maîtres généralistes n'attachent pas la même importance à la difficulté d'apprentissage que leur collègue maître E. Ces élèves de leur classe, pour lesquels l'individualisation est plus importante, ne sont pas considérés comme « à part ». Plus avant dans la recherche, nous voyons que le maître E aimerait intervenir plus tôt dans les difficultés rencontrées par l'élève. Nous mentionnons qu'aux regards des entretiens, la tendance est de rendre responsable le milieu familial de la situation scolaire de l'élève. Si un profil type d'enfant en difficulté d'apprentissage n'est pas clairement énoncé, l'enfant prédisposé à l'être est, lui, bien défini. De par l'influence du milieu familial et social, l'enfant est considéré comme « gagnant » ou « perdant » dès son arrivée à l'école. Pour les élèves aidés à l'école, un travail de collaboration entre maîtres généralistes et maîtres E est souhaité afin que cette action revête son entière efficacité.

Le regard porté sur l'élève aidé commence à se définir timidement à ce point de la recherche. Nous avons, pour l'instant, trop peu d'éléments pour vérifier fermement notre hypothèse de recherche. L'avancée dans notre thèse apporte un éclairage plus solide.

Voyons maintenant comment cela se passe sur le terrain, si une collaboration est envisagée et ce qui est mis en œuvre par les personnes concernées pour que l'élève sorte de sa position de difficulté d'apprentissage.

Chapitre 2. Les relations possibles

2.1. Ce que les maîtres généralistes entendent par « niveau deux de prévention »

- Quel est le but de l'aide ?
- Qu'attendez-vous du maître E ?
- Quelles relations professionnelles entretenez-vous avec le maître E ? »

La grande diversité de réponses à ces questions nous amène à traiter ces points avec une grande prudence. Nous ne pouvons ici parler de représentations sociales car ces représentations, de par leur diversité, ne présentent pas une unité, ne sont pas partagées par tous. Nous recherchons les points communs ou légèrement nuancés, afin de donner du sens aux divers éléments relevés.

Le but de l'aide, malgré, là encore, un nombre important de réponses différentes, tourne autour de l'uniformité dans la classe. C'est-à-dire, donner la possibilité à tous les élèves de suivre le programme normalement en apprenant les exigences et contraintes de l'école. Plusieurs personnes évoquent également le fait qu'elles font appel au maître E quand elles se sentent impuissantes face aux difficultés de l'enfant, quand elles perçoivent que celui-ci a besoin d'une attention plus particulière qui ne peut lui être donnée en classe. Cette représentation correspond à celle mentionnée dans les textes définissant le rôle et la fonction du maître E. Il apparaît que le souci premier des maîtres généralistes est de permettre aux élèves en difficulté de suivre normalement le programme de leur classe d'âge.

Les attentes des maîtres généralistes à l'égard du maître E concernent l'aide. Elle intéresse les élèves bien sûr, mais plusieurs personnes souhaitent recevoir des conseils du maître spécialisé, que celui-ci intervienne aussi bien au niveau des élèves qu'au leur. Un désir de mise en place d'une collaboration est énoncé.

Enfin, le troisième point concerne les relations professionnelles que les maîtres entretiennent. La presque totalité des maîtres généralistes interrogés considèrent que les échanges et la collaboration constituent la base des relations professionnelles. Ils en semblent satisfaits et les jugent efficaces quant à l'action sur les élèves. La régulation du projet d'aide est plusieurs fois évoquée dans un souci d'harmonisation des pratiques.

Optimiser l'aide apportée aux élèves à l'école en la rendant la plus efficace possible est la préoccupation principale des maîtres généralistes. Leurs attentes vont dans ce sens, une collaboration est appréciée. Les maîtres généralistes ne signalent pas de relations conflictuelles, ne ressentent pas de hiérarchie de statut due à la spécialisation. Le travail d'égal à égal est préféré aux relations basées sur des différences. Si celles-ci apparaissent au niveau des compétences, elles sont jugées comme normales, il est

nécessaire de travailler ensemble au profit de l'enfant, et chacun est en mesure de le faire selon des savoir-faire différents mais complémentaires.

Voyons maintenant comment les maîtres E conçoivent la collaboration.

2.2. L'éthique des maîtres E

Nous exposons les relations existantes ou idéales qui facilitent ou faciliteraient le travail des maîtres E. Nous affinons ainsi la définition de l'éthique du maître E et ses attentes à l'égard des maîtres généralistes.

Plus de la moitié des maîtres E rencontrés décrit des relations de travail basées sur des échanges autour de l'élève en difficulté. Le maître E prélève des indices qui permettent de dresser un premier diagnostic. Il se renseigne, met en avant sa spécificité. Deux personnes constatent que ce dialogue n'est pas un échange pédagogique d'égal à égal. Cette situation confirme la distance volontaire évoquée lors de la définition du groupe social d'appartenance des maîtres E. Bien que le désir de la forme « deux maîtres pour un élève » soit souvent sous-jacent dans les propos des maîtres E, il apparaît que certains ne facilitent pas sa mise en place, confirmant la marge déjà plusieurs fois rencontrée. L'établissement conjoint du projet d'aide spécialisée et le besoin de renseignements sur l'attitude de l'enfant en classe sont nécessaires. Cependant, très peu de maîtres E avancent le besoin de communiquer sur l'attitude de l'élève lors des séances et sur ses performances. La relation pédagogique est rompue, l'élève a, dans cette situation, deux maîtres qui mènent avec lui des activités peut-être complémentaires, peut-être pas. Une rupture dans le projet d'aide est constatée, les progrès éventuels de l'élève sont remarqués de part et d'autre sans pour autant être confrontés. Nous sommes dans une relation à sens unique, les exigences sont avancées, mais pas les devoirs. La relation est ambiguë et se définit comme une forme de hiérarchie instituée. Certains disent même, de façon implicite, qu'ils sont en mesure de prodiguer des conseils pédagogiques pour un élève mais déplorent que ceux-ci ne soient souvent ni entendus ni appliqués. La notion de compromis semble rejetée. Le jugement du travail du maître généraliste est également évoqué.

Malgré ces remarques sur les échanges entre les maîtres, les relations, même rares, sont jugées comme riches. L'enfant reste majoritairement la préoccupation première des partenaires.

La collaboration est souhaitée par les maîtres E, tant au moment de l'établissement du projet d'aide individualisée que lors du déroulement de la prise en charge. Les maîtres E prélèvent des informations sur l'enfant auprès des maîtres généralistes. Ces échanges sont nécessaires, les relations établies sont, la plupart du temps, jugées comme bonnes. Un compromis entre les attentes des maîtres généralistes et les pratiques des maîtres E est impossible. Les maîtres E se situent à un carrefour entre les directives de la circulaire de référence¹⁸², leurs pratiques spécifiques et les attentes des maîtres généralistes. La position n'est pas confortable et génère souvent les conflits que nous avons, pour

¹⁸² Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

l'instant, que très peu évoqués. Il est difficile de ne pas « céder », notre pratique du terrain nous apprend qu'il est souvent nécessaire de rappeler les objectifs de l'aide pour ne pas s'en éloigner.

2.3. Des points de vue différents

Le tableau ci-dessous synthétise les attentes des uns et des autres. Les points en gras correspondent à des éléments partagés.

Attentes des maîtres généralistes	Pratiques des maîtres E
Le but de l'aide est de permettre à l'enfant de suivre normalement dans sa classe	Le but de l'aide est de permettre à l'enfant d'acquiescer des méthodes de travail
Les généralistes font appel aux maîtres E quand ils se sentent dépassés. Les généralistes attendent une aide de la part du maître E, pour les élèves et pour eux-mêmes	Une relation à sens unique est mise en place
Une collaboration est souhaitée.	
Les échanges et la collaboration sont à la base de relations professionnelles efficaces.	
Les pratiques sont harmonisées.	
Une hiérarchie est ressentie	Une distance est volontairement installée.
La différence au niveau des compétences est jugée comme normale	Le maître E juge le travail du maître généraliste
Les relations sont jugées comme bonnes quand elles sont au service de l'enfant.	

Attentes et pratiques des maîtres généralistes et des maîtres « E »

Les entretiens montrent le caractère de conciliation des maîtres généralistes alors que la « rigidité professionnelle » définit les maîtres E. Notre pratique du terrain nous apprend également que pour travailler au service des élèves, de tous les élèves en difficulté d'apprentissage, des compromis sont nécessaires. L'analyse des corpus nous montre que le maître E refuse ces compromis, installe ainsi volontairement une situation de friction. Cette attitude fermée du maître E génère des conflits, certains maîtres généralistes, trop impuissants, ne vont plus s'occuper, dans leur classe, des élèves en difficulté. Outre ces différences de points de vue, d'autres éléments font qu'un travail concerté et partagé au profit de l'élève n'est pas toujours observable.

Chapitre 3. Les conflits générés

Au cours de l'analyse qualitative, nous observons qu'entre ce qui est pensé et ce qui est réellement pratiqué, des contradictions apparaissent. Nous faisons donc bien la différence entre les pensées et les pratiques. Ainsi, les actions sur le terrain diffèrent des

représentations idéales énoncées. Les membres des deux groupes sociaux ont souvent l'impression d'être perçus d'une façon qui n'est pas exprimée par l'autre population. Ils évoluent en étant influencés par des représentations sociales de ce qu'ils imaginent que l'on pense d'eux.

3.1. Des divergences et des convergences dans les représentations

Comparons d'abord les éléments qui apparaissent dans les deux populations :

- le nom de la profession ;
- le statut administratif ;
- la hiérarchie et l'administration ;
- les salaires et la classe sociale ;
- le marquage social ;
- les difficultés scolaires de certains enfants ainsi que la considération de leur origine ;
- les programmes de l'école ;
- la formation des futurs citoyens ;
- la formation professionnelle.

En ce qui concerne le nom de la profession, les enseignants généralistes du premier degré préfèrent conserver l'appellation « instituteur » qui leur convient bien. Le nom de « professeur des écoles » ne peut être, pour l'instant, compris que par les membres de la profession. Il est vrai que pour la majorité des gens le nom « professeur des écoles », qui est une dénomination récente, n'est pas connu, il l'est dans le cadre de l'école mais soulève encore des polémiques et des jalousies, les « anciens instituteurs » se sentant dévalorisés. Les maîtres E mettent la différence dès le nom de la profession puisqu'ils rajoutent la notion de « spécialisé » : « instituteur spécialisé », « enseignant spécialisé », la démarcation est très nette et volontaire dans le nom de la profession. Il est possible que cette mise à part entraîne les tensions manifestées par les enseignants généralistes à l'égard des spécialisés. En revanche, tout le monde est d'accord pour considérer que la différence de statut « professeur des écoles/instituteur »¹⁸³ est injuste et est source de mécontentement. Si certains en veulent à l'institution, d'autres incriminent directement les personnes concernées qui mettent en avant une certaine supériorité intellectuelle. La représentation du nom de la profession ou du statut semble influencer la conduite de chacun.

La hiérarchie dans l'équipe se manifeste essentiellement, dans les deux populations rencontrées, par une place plus prépondérante dans le groupe due à l'ancienneté dans la profession. Un souhait de complémentarité entre les jeunes et les plus anciens est souvent exprimé. En revanche, les maîtres E présentent parfois la hiérarchie due à l'ancienneté comme pesante dans l'équipe car constituée de rivalités sur les savoirs et les

¹⁸³ Nous avons indiqué en tête de cette partie que nous conservons l'appellation instituteur pour les personnes ayant été formées avant 1989, même si elles sont maintenant professeurs des écoles.

savoir-faire ; ce point-là n'apparaît pas chez les enseignants généralistes. Sur le terrain, il nous est fréquent d'entendre des maîtres E irrités par le fait que des enseignants généralistes croient tout savoir du fait de leur ancienneté dans la profession. Au regard des entretiens, ce qui fâche les maîtres E, c'est que des « enseignants non spécialisés » se permettent d'avancer des connaissances plus importantes.

L'inspecteur représente la hiérarchie directe et l'administration. Les maîtres E ne sentent pas de pression particulière et ne perçoivent pas l'inspecteur comme une personne « au-dessus d'eux ». L'administration et son représentant sont utiles pour la bonne marche de l'institution. Il n'en est pas de même pour les enseignants généralistes qui portent quatre regards différents : l'indifférence, l'utilité, l'agression par refus du jugement et la peur de l'inspecteur qui les met en position infantilisante. La hiérarchie est vécue de manières très différentes chez les maîtres généralistes, leur représentation sur ce point est complexe et comporte de nombreux éléments alors qu'elle est plus simple chez les maîtres E.

Au sujet des salaires, la population reste partagée. La majorité des personnes en est tout de même satisfaite sans pour autant les trouver forcément élevés. Cette position commune aux deux populations permet à chacun de ses membres de se classer dans une catégorie sociale moyenne.

La représentation de l'image véhiculée par la profession est identique chez les maîtres généralistes et les maîtres E. Ceux-ci sont conscients de former un groupe à part dans la société, le sentiment de marquage social est puissant. Ils se sentent observés, parfois critiqués, et se rendent compte que les avantages de la profession font des envieux. Le métier pratiqué se devine, il n'est pas utile de l'annoncer. Cette représentation amène les personnes concernées à préserver une certaine image et à faire en sorte de limiter les pensées négatives qu'ils croient que la profession véhicule.

L'enfant en difficulté préoccupe beaucoup les maîtres généralistes qui considèrent que, malgré tout ce qui est déjà en place, l'école n'est pas encore suffisamment efficace pour eux. Ces derniers sont parfois dans l'incapacité de suivre les programmes qui sont jugés trop lourds. Malgré ce fait, une minorité d'enseignants généralistes souhaitent les voir allégés. Le paradoxe reste donc entier par rapport aux programmes. Les maîtres E sont, quant à eux, fermes : pour l'intérêt de tous les enfants, les contenus des programmes doivent être revus à la baisse. Pour eux aussi, l'école est discriminante et ne s'adresse pas à tous. Dans la pensée des maîtres E, il est nécessaire, pour bien évoluer scolairement, d'être issu d'un milieu familial équilibré, l'école mettant à jour les difficultés sociales des enfants. Dans une population comme dans l'autre, il est considéré que l'institution ne s'adresse pas à tous.

L'école n'est pas en mesure de former de futurs citoyens. Cette représentation est commune aux deux populations qui pensent que la société assiste trop les gens qui ne se prennent plus en charge seuls. Il est également avancé que ce n'est pas forcément le rôle de l'école de former au civisme.

Peu de différences apparaissent entre les groupes en ce qui concerne la formation professionnelle en cours de carrière. Les uns et les autres s'entendent pour dire que des échanges de pratiques, des confrontations et des observations d'autrui sont de bons

éléments formateurs. Le quotidien et les difficultés rencontrées (et dépassées) sont également considérés comme formateurs par les deux populations. La prise de distance est communément souhaitée. Il est possible d'envisager que la représentation sociale, sur ce point, possède les mêmes éléments dans les deux populations.

Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre considèrent que les frictions entre les maîtres généralistes et les maîtres E « trouvent leur origine dans le désir inconscient de régler un problème personnel »¹⁸⁴. Il existe des jalousies, et ce point est à rapprocher du sentiment d'infériorité exprimé par les instituteurs à l'égard des professeurs des écoles. Notre analyse comparative des groupes sociaux d'appartenance ne va pas dans ce sens puisqu'elle considère que si les maîtres E sont peu estimés des maîtres généralistes, c'est parce qu'ils se mettent eux-mêmes à l'écart. Considérons que les différences de représentations, notamment au sujet de la difficulté d'apprentissage, peuvent entraîner des conflits. En effet, la plupart des maîtres E constatent, tôt au tard dans leur carrière, que les maîtres généralistes veulent les voir travailler sur la conséquence, sur les difficultés observables, à savoir les points du programme de la classe d'âge concernée. Les maîtres E, de par leur spécificité, travaillent sur les causes des difficultés. La différence de représentations entraîne des conflits. Certains maîtres généralistes ont besoin d'être déchargés, quelques heures par semaine, d'enfants dits « difficiles ». Ce désir de décharge est salutaire mais souvent mal perçu par les maîtres E qui voient-là, d'une part un ordre donné : « pendant que je ne le veux pas, tu vas faire ceci... », point les choquant dans leurs convictions professionnelles, et, d'autre part, un abandon fantasmatique considéré par les maîtres E comme un refus d'agir pour l'enfant, au niveau un de la prévention¹⁸⁵ ; le niveau deux étant la situation tout de suite envisagée. Ce sentiment de refus d'agir est renforcé par le fait, qu'actuellement, la prise en compte de tous les enfants en difficulté, quel que soit leur âge, tend à se rationaliser. Les dispositifs en place, dont le niveau un de la prévention, le R.A.S., le P.P.R.E., tentent de répondre aux besoins des enfants, des familles et des enseignants. Malgré la cohérence recherchée, le R.A.S. est actuellement victime de sa liberté d'action.

3.2. Des pratiques spécifiques

Poursuivons notre comparaison des deux populations par la spécificité des pratiques en abordant :

- la mission éducative ;
- les éléments facilitant le travail et les contraintes du métier ;
- les relations avec les parents d'élèves ;
- la considération de la profession ;

¹⁸⁴ BONJOUR P., LAPEYRE M. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions aux actes*, Toulouse, Erès, p. 147.

¹⁸⁵ Nous distinguons trois niveaux de prévention : niveau un : aide apportée par le maître de la classe ; niveau deux : aide apportée par le maître spécialisé ; niveau trois : aide donnée en dehors de l'école.

- la capacité d'adaptation de chacun.

La mission de chacun diffère dans les mentalités, les positionnements, sur ce point, sont différents. Les maîtres généralistes s'adressent aux élèves, la transmission des savoirs, l'acquisition d'outils et la formation des citoyens, même si l'école s'acquitte mal de cette mission, sont des éléments phares. Pour les maîtres E, la mission tourne autour de l'aide scolaire et méthodologique. Elle s'adresse en priorité aux élèves, mais peut également concerner les enseignants généralistes et les parents d'élèves.

Une grande diversité dans les contraintes inhérentes au métier apparaît aussi bien chez les maîtres généralistes que chez les maîtres E. Il ne nous est donc pas possible de les comparer. Disons simplement que presque toutes les personnes interrogées en ont citées. Le manque de travail en équipe est vécu, dans les deux populations, comme élément gênant. Quand il est observé et présent, il est apprécié, c'est pourquoi nous le retrouvons également dans les éléments facilitant le travail, nous le développons à ce moment-là. Les maîtres E considèrent que le décalage entre enseignants généralistes et enseignants spécialisés les gêne dans le travail, ce point n'est pas cité par les maîtres généralistes. Ces derniers n'abordent pas non plus le regard négatif porté sur l'élève en difficulté alors qu'il contrarie les maîtres E.

Comme précisé précédemment, le travail en équipe est considéré par les deux groupes comme facilitant la tâche au quotidien. Il est jugé nécessaire par les maîtres généralistes et indispensable par les maîtres E, une nuance apparaît donc dans les représentations. Ce travail en équipe est davantage souhaité par les personnes jeunes dans la profession qui ont peur de la « solitude de la classe ».

Les relations avec les parents d'élèves nous amènent des éléments divers dans les représentations. La plupart des enseignants des deux groupes souhaitent travailler avec les parents sans pour autant leur accorder une place trop importante dans l'école. Les enseignants généralistes se sentent observés et jugés et aimeraient collaborer autrement avec les parents, à condition que ceux-ci aient un autre regard sur l'école et les enseignants. Les représentants des deux groupes souhaitent un changement dans les mentalités avant de pouvoir collaborer efficacement avec les parents. Pour l'instant, ceux-ci sont encore souvent perçus comme une gêne. Un souhait de participation fait donc l'unanimité auprès des deux populations en insistant sur le fait que chacun garde sa place.

Les deux populations reconnaissent que la capacité d'adaptation doit caractériser les membres du groupe instituteur. Malheureusement, il n'en va pas ainsi dans les pensées et on considère que peu d'enseignants en sont capables, au détriment des élèves. Les maîtres E se distinguent encore sur ce point en avançant que la capacité d'adaptation se manifeste dans le spécialisé, mais pas parmi les enseignants généralistes.

Abordons les différences qui se sont installées dans les mentalités des maîtres généralistes et des maîtres spécialisés afin de comprendre l'intérêt et le plaisir qu'ont les maîtres E à travailler auprès d'élèves en difficulté.

L'analyse qualitative des corpus des maîtres E laisse apparaître le fait que ces enseignants accordent, dans l'acte pédagogique, une plus grande importance à la relation

que leurs collègues généralistes. Ces derniers s'adressent à un groupe en mettant en place une différenciation au niveau des contenus, mais les performances attendues sont uniformes. Les maîtres E, de par la spécificité de leur action, s'attachent à mettre en place des relations individuelles et privilégiées avec les élèves qu'ils accueillent. Nous qualifions cette attitude de « relation pédagogique » puisque les supports utilisés restent scolaires. Même si cette relation privilégiée a une incidence sur la formation de la personnalité de l'enfant, l'objectif principal reste de faire progresser l'élève sur le plan scolaire. Ainsi, le maître E adapte son action aux performances de l'élève en s'attachant à l'ajuster en permanence. Contrairement à la tâche du maître généraliste, il ne mène pas un groupe vers un objectif commun – les compétences du cycle – mais conduit l'élève, en tant qu'individu, à un dépassement de ses difficultés passagères, celles-ci n'étant pas forcément en rapport direct avec les éléments du programme. Marie-Agnès Simon souligne le fait que « le maître spécialisé restreint sa capacité de transmission des savoirs au profit d'une qualité relationnelle autre, permettant à l'élève de progresser sur le plan scolaire ¹⁸⁶ ». C'est par un regard différent porté sur l'enfant, par une considération autre de ses capacités et de son anamnèse que le maître E mène l'enfant vers une situation autre, « une situation de réussite » préconisée par la circulaire du 9 avril 1990 ¹⁸⁷. L'attitude du maître E aide l'enfant à se ressaisir en sentant que l'adulte a confiance en lui. Une restauration narcissique chez l'enfant est à l'origine de son regain d'intérêt pour les apprentissages scolaires.

Les enseignants généralistes se sentent tenus par le programme, ce qui les empêche partiellement de prendre en considération la réalité sociale de l'élève. Le maître généraliste est le gardien du savoir, il lui est difficile, compte tenu du nombre d'élèves, de s'intéresser à chacun aussi souvent que cela serait nécessaire pour « se rapprocher d'eux » ¹⁸⁸. Le maître E met en place une pédagogie où la relation individuelle est privilégiée, où le vécu de l'enfant est mis en avant pour être utilisé. C'est une relation affective aux apprentissages qui permet aux élèves de progresser, de dépasser des difficultés dans des domaines trop abstraits dans lesquels ils ne peuvent se retrouver. La position de maître généraliste n'est pas confortable : il doit enseigner un programme, c'est sa mission. Le maître E peut alors facilement mettre en cause ses collègues généralistes qui « appliquent » sans aider, ce programme qui devient une contrainte incontournable. La tâche du maître E est, à ce niveau-là, beaucoup plus aisée, il n'a aucune contrainte imposée et travaille sur un besoin réel de l'enfant.

Le maître E, de par sa formation et sa pratique, analyse les mécanismes d'apprentissage des élèves, définit les opérations cognitives mises en œuvre ainsi que différentes démarches d'évaluation ¹⁸⁹. Ces éléments de connaissance ne sont pas forcément à la disposition des maîtres généralistes.

¹⁸⁶ SIMON M.-A. 1999. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, Toulouse, Erès, p. 28.

¹⁸⁷ Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

¹⁸⁸ JUHEL J.-Ch. 1998. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, p. 13.

¹⁸⁹ GUY H. 1997. *Intervenir en Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté*, Paris, Armand Colin, p. 3.

Yves de la Monneraye, dans un ouvrage de Jean-Claude Barrat, nous dit qu'il « s'agit d'instituer des relations claires entre maître et maître de soutien... il faut que ce soit une structure ouverte... permettant que la situation d'apprentissage soit conçue comme triangulaire »¹⁹⁰.

Enfin, et pour conclure ces deux paragraphes, nous pouvons dire que l'amour du métier et des enfants est un élément de la représentation sociale commune aux deux groupes, que les personnes concernées exercent cette fonction par choix, aussi bien en A.I.S. que dans le milieu généraliste. Chacun estime avoir une bonne connaissance de l'enfant, de sa psychologie et de sa façon d'apprendre. Pour les maîtres E, le confort de travail est parfois avancé et est considéré comme un avantage par rapport aux maîtres généralistes. Les maîtres E se sentent et se mettent à part dans la profession d'enseignants, la comparaison aux maîtres généralistes est fréquente.

Le tableau de la page suivante synthétise les différences et les similitudes des représentations sociales des pensées et des pratiques des deux groupes. Les éléments en gras sont les points partagés.

¹⁹⁰ BARAT J.-C. 1990. *La rééducation dans l'école*, Paris, Armand Colin, p. 154.

MAÎTRES GÉNÉRALISTES	MAÎTRES E
<p>On se fait appeler « instituteurs » ou « professeurs des écoles ».</p> <p>Ils considèrent que les statuts de professeurs des écoles et d'instituteurs sont injustes et sont source de conflits.</p>	<p>On se fait appeler « enseignants spécialisés » ou « enseignants spécialisés ».</p>
<p>Une hiérarchie dans l'équipe de travail existe, elle est due à l'ancienneté.</p>	
<p>La hiérarchie dans l'équipe due à l'ancienneté n'est pas pesante.</p>	<p>La hiérarchie due à l'ancienneté est parfois pesante, des rivalités de savoirs et de savoir-être sont possibles.</p>
<p>La recherche administrative et surtout l'inspection sont unies, dévalorisées, agressive, infériorisante.</p>	<p>L'inspecteur, représentant de la hiérarchie administrative, n'est pas une instance « au-dessus ».</p>
<p>Le salaire est humilié, sans pour autant être très élevé.</p>	
<p>La classe sociale moyenne est la classe socio-économique d'appartenance.</p> <p>Le mariage social est très fort, la profession sacerdotale, il est nécessaire de préserver une certaine image de marque.</p>	
<p>L'école ne s'adresse pas à tous les milieux socio-économiques, elle est discriminatoire.</p>	
<p>L'école accueille des enfants en difficulté et ne fait pas grand chose pour eux.</p> <p>Les attentes des élèves sont basses en général.</p> <p>Les programmes de l'école sont trop difficiles et conduisent à une élite, peu de préparations de changement.</p>	<p>Pour limiter l'échec de l'école, il faut établir un milieu familial équilibré.</p> <p>Les progrès des enfants sont plus en considération.</p> <p>Les programmes doivent être adaptés pour l'intérêt de l'enfant.</p>
<p>L'école n'est pas en mesure de former de futurs citoyens, ce n'est pas forcément son rôle, les parents en sont de plus en plus conscients.</p>	
<p>Les échanges de pratiques, les confrontations, l'observation d'autrui, les difficultés rencontrées et la prise de distance sont des éléments formateurs.</p>	
<p>La relation s'adresse aux enfants.</p>	<p>La relation s'adresse en priorité aux enfants mais peut concerner les enseignants et les parents d'élèves.</p>
<p>La transmission des savoirs, l'aide à l'acquisition d'outils méthodologiques et la formation de citoyens sont prioritaires.</p>	<p>Les outils scolaires et méthodologiques sont généralistes.</p>
<p>Le manque de travail en équipe est contraignant.</p>	
<p>Le travail en équipe est nécessaire.</p> <p>Il est nécessaire de travailler avec les parents sans pour autant leur accorder une place trop importante dans l'école.</p>	<p>Le dialogue entre généralistes et spécialisés est gênant pour la pratique.</p> <p>Le travail en équipe est indispensable.</p> <p>Le travail en équipe est adaptable.</p>
<p>Il est nécessaire que les parents aient un autre regard sur l'école et les enseignants pour permettre l'évolution et l'épanouissement.</p>	
<p>La capacité d'adaptation de travail caractérise les membres du groupe instituteur mais peu de personnes en sont capables.</p>	
<p>La capacité d'adaptation s'observe parmi les maîtres E, pas chez les enseignants généralistes.</p>	
<p>L'enseignement des enfants est caractéristique, le maître est pratiqué par tous.</p>	
<p>La connaissance de l'enfant, de sa psychologie et de sa façon d'apprendre sont bonnes.</p>	
<p>Le statut de travail est reconnu, il est en avantage par rapport aux maîtres généralistes.</p>	
<p>Les maîtres E se sentent à part dans la profession.</p>	

Différences et similitudes des représentations sociales des pensées et des pratiques des deux groupes.

Les différences professionnelles et personnelles sont clairement mises en avant. Chacun défend son territoire d'évolution sans accepter franchement que l'autre empiète sur cet endroit protégé. Apparaissent donc des différences de positions sociales typiquement hiérarchiques et idéologiques se rapprochant de la norme, des croyances et des valeurs. Christian Guimelli nous dit que, et c'est le cas dans la présente recherche, « si deux groupes d'une même population se distinguent, il est évident que certains points de la représentation sociale du groupe d'appartenance seront communs alors que d'autres divergeront »¹⁹¹. C'est dans ces distinctions que nous recherchons les causes de conflits. Les éléments communs se retrouvent dans le noyau central de l'un et l'autre groupe, alors que les éléments périphériques sont bien différents. On émet également

¹⁹¹ GUIMELLI Ch., in GUIMELLI Ch (dir.). 1994. *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 23.

l'hypothèse, à ce moment de la recherche, que des éléments centraux d'une représentation sociale sont des éléments périphériques de l'autre.

3.3. Une collaboration souhaitée mais difficile

L'analyse des corpus du groupe social « enseignants généralistes » révèle qu'un fort souhait de travail commun émerge. Ce travail d'équipe est considéré de deux façons : il représente un avantage quand il existe et un inconvénient lorsqu'il ne se pratique pas. Les membres du groupe sont d'accord sur sa nécessité. Malgré cette dernière remarque, il est déploré qu'il ne soit pas observable sur le terrain. Peu de personnes, nous l'avons déjà dit, se mobilisent pour le mettre en place. On s'interroge alors sur sa faible observation sur le terrain qui se limite à quelques échanges entre une poignée de collègues d'un même cycle. Les enseignants du premier degré sont prêts pour penser leur travail de façon collective mais ne le mettent pas encore en pratique. Cependant, parmi les jeunes enseignants, ceux qui débutent dans la profession, on observe plus fréquemment des activités partagées (échanges de service, décloisonnement, spécialisation dans une matière). Ces échanges restent limités car les débutants ne forment pas l'ensemble des membres d'une équipe. Il est intéressant de voir comment la profession évolue et il nous est d'ores et déjà possible d'imaginer le profil qu'elle prendra dans quelques années.

Le texte régissant les R.A.S.E.D. – la circulaire 90.082 du 9 avril 1990 – stipule que le travail d'aide doit se penser en équipe et qu'un projet d'aide individualisé doit être rédigé par les enseignants ayant la charge de l'élève : maître généraliste et maître E. Or, ce travail de rédaction, si l'on se tourne cette fois du côté du terrain et des entretiens, est effectué par le maître E seul, et, dans le meilleur des cas, proposé à l'enseignant généraliste une fois rédigé. Cette action d'équipe semble difficile à mettre en place, les enseignants généralistes la considèrent comme une surcharge. Dans la suite de notre travail, nous observons ce point comme pouvant générer des conflits. Le cloisonnement des tâches est bien défini : si le maître E a la charge d'un élève, c'est tout le travail gravitant autour de l'aide qui lui incombe. Il n'est pas facile de définir clairement où s'arrête l'action du maître généraliste afin qu'il n'empiète pas sur les compétences du maître E. Afin d'assurer une cohérence entre les actions menées en classes et celles du réseau, la collaboration est essentielle et sert l'élève aidé.

Le travail d'équipe est reconnu comme difficile au sein d'un même groupe, s'il doit se faire entre les membres de deux groupes différents, il l'est davantage. D'autres éléments entrent alors en jeu : l'observation des différences de pratiques des uns et des autres – la responsabilité des actions éducatives et pédagogiques n'étant pas commune à tous les partenaires –, le cloisonnement des tâches, les différences de représentations sur le rôle et la pratique de l'aide scolaire, font que l'enfant est au cœur du conflit. Inconsciemment, celui-ci sera rendu responsable de ses difficultés d'apprentissage et, de par son innocence, n'est pas le médiateur entre les différents partenaires. Il est récepteur, voire catalyseur, des tensions de chacun des membres des deux groupes.

Nous entrevoyons comment des représentations divergentes et des relations

conflictuelles desservent l'élève aidé. Nous continuons nos investigations dans ce sens, afin de vérifier si ces relations ne contribuent pas au glissement de la difficulté d'apprentissage à celle d'échec scolaire. L'enfant devient une victime, il est l'illustration des reproches proférés : c'est la capacité à agir sur lui qui va être mise en cause dans les deux parties, chacun se sentant plus compétent que l'autre.

Revenons sur le désir du maître généraliste à travailler en collaboration avec le maître E. Les entretiens montrent la difficile réalité de cette collaboration de par le fait que les maîtres spécialisés mettent en avant leurs spécificités professionnelles. La collaboration est considérée comme un « service » que les maîtres généralistes rendent aux maîtres E, ces derniers attendant des informations sans pour autant en donner de leur côté. L'échange, nous l'avons déjà dit, est à sens unique. Les maîtres E se donnent le droit de juger le travail de leurs collègues généralistes et prodiguent également des conseils. Certains déplorent le fait que les maîtres généralistes « résistent » en ne suivant pas ces recommandations. Une hiérarchie de compétences s'installe donc, faisant naître des conflits. L'élève peut, là encore, être pris comme cible et subir les influences négatives des différences de points de vue.

Voyons maintenant comment les tensions sont ressenties par les membres des deux populations.

3.4. Des tensions ressenties et exprimées

Les maîtres E

Un peu plus de la moitié des maîtres E interrogés considère sentir une différence de statut entre les deux groupes sociaux. Ces différences engendrent des tensions qui nuisent aux relations et au bon déroulement d'une prise en charge. Ce statut différent est vécu comme un privilège, les maîtres E y trouvent un confort et un avantage certains. Ils ont l'impression que ces facilités font naître une jalousie chez le maître généraliste. Celui-ci travaille sous la contrainte des programmes avec le souci permanent de mener un maximum d'élèves « au bout du programme », alors que le maître E ne travaille que sur un groupe de compétences avec un très petit nombre d'enfants.

Les maîtres E ont l'impression qu'on les rend responsables de l'entière réussite d'un élève et que leur action gomme toutes ses difficultés d'apprentissage de l'enfant aidé. S'ils ont l'impression de porter à bout de bras la réussite des élèves, cela rejoint le fait qu'une collaboration avec le maître généraliste n'est pas mise en place. Une ambiguïté apparaît entre les pensées et les pratiques : le maître E souhaite travailler en équipe, ne met pas en place cette collaboration et déplore être seul responsable du projet d'aide de l'élève. Les conflits peuvent naître quand le maître E ne va faire progresser l'enfant que sur un seul point de ses besoins, le maître généraliste continuant à « subir » la masse des difficultés restantes. Il peut donc – le maître généraliste – douter de l'efficacité de l'aide spécialisée. Quelques maîtres E se sentent responsables de l'installation de différences, le fait de mettre la spécialisation en avant nuit à l'image et met une barrière quant à une collaboration d'égal à égal. On parle alors de hiérarchie dans les compétences, encore

soulignée par le fait que les maîtres E regrettent souvent le fait que les conseils prodigués ne soient pas appliqués en classe. Non seulement l'action d'aide a une incidence sur les élèves, mais les maîtres E désirent qu'elle en ait une également sur les adultes.

Résumons les points pouvant générer des conflits et que nous vérifions dans la suite de notre travail. Citons la directivité des maîtres E, leur liberté d'action, l'action limitée à un seul groupe de compétences, le nombre réduit d'élèves, la spécificité professionnelle toujours exposée comme supérieure, sont autant de points qui peuvent irriter les maîtres généralistes. Nous poursuivons l'analyse par ces entrées qui peuvent avoir une répercussion sur l'élève aidé. Le confort dans le travail est mis en avant par la presque totalité des maîtres E interrogés qui ne souhaitent pas faire le même travail que le maître généraliste.

Les maîtres généralistes

Contrairement aux maîtres E, les maîtres généralistes ne sentent pas de tensions générées par les différences de statut. Pour eux, cette différence est normale car les fonctions diffèrent, le regard sur l'élève n'est pas le même. Quelques personnes avancent des différences de salaire sans pour autant en exprimer une quelconque jalousie. En revanche, ils sentent qu'une distinction est installée quand les maîtres E ne s'impliquent pas dans la vie de l'équipe par manque de temps, quand ils ne sont que de passage. Il est normal d'apprécier l'efficacité d'une collaboration et des relations professionnelles d'égal à égal. Les maîtres généralistes ne revendiquent pas, n'expriment pas de jalousie. La majorité des maîtres généralistes interrogés exprime fermement ne pas vouloir être maître E, la situation n'est donc pas si enviable que cela.

L'existence de tensions vient d'être vérifiée. Ces dernières sont plus fortement ressenties et exprimées par les maîtres E, qui, nous le répétons encore, en sont responsables. Les maîtres généralistes ressentent une différence de statut, mais la considèrent comme normale : le travail n'est pas le même, la relation avec les enfants différente. Chacun est bien dans sa situation professionnelle, l'apprécie et peu de personnes envisagent d'en changer. La représentation dicte la conduite, les maîtres E évoluent dans le cadre de la représentation de ce qu'ils croient être pensé d'eux, ils ont une représentation erronée de la façon dont ils sont perçus par les maîtres généralistes.

L'analyse des corpus d'entretiens fait apparaître deux groupes sociaux d'appartenance différents. Deux métiers distincts, avec leurs tâches spécifiques, au sein de la même profession. Ces métiers se veulent complémentaires mais on observe des dysfonctionnements nuisibles à un travail d'équipe efficace à l'unique service de l'enfant. Afin d'avancer dans la compréhension du glissement de la position de difficulté à la situation d'échec, il nous est nécessaire de faire un détour par la construction de l'identité professionnelle des deux groupes concernés. Nous comprendrons ainsi la place qu'elle occupe dans les relations entre maîtres généralistes et maîtres E. Nous serons plus à même de cerner les enjeux de la « rivalité » entre les deux métiers, et la position accordée, par cette rivalité, à l'élève en difficulté.

Chapitre 4. Une même profession, deux métiers

Les concepts de métier et de profession sont mal définis. Selon les ouvrages consultés, on utilise un mot ou un autre pour désigner aussi bien la même chose que des concepts différents. Nous ne distinguons pas clairement une différence entre les deux termes. Pour notre recherche, et notamment à la suite de la définition des groupes sociaux d'appartenance, nous ne pouvons continuer à évoluer dans ce flou certain. La vérification de l'hypothèse de recherche ne peut faire l'économie de définitions précises. Raymond Bourdoncle se heurte à des définitions trop vagues dans le cadre d'une recherche sur la professionnalisation des enseignants, et dit que « l'on doit construire soi-même l'objet de son investigation scientifique, en fonction de sa théorie et en rupture avec l'objet de sa pratique quotidienne, si l'on veut éviter de tomber dans une sociologie de sens commun »¹⁹². Suivant ce précepte, nous ressentons, à ce niveau d'avancée de la recherche, le besoin de retourner vers la théorie afin de clarifier quelques éléments. Rester dans l'ignorance peut fausser nos analyses et apporter des conclusions comportant des inexactitudes. Une fois clarifiée cette question lexicale et théorisés les deux concepts, il nous sera nécessaire d'appliquer le vocabulaire défini à notre recherche.

4.1. Une clarification nécessaire

Les définitions rencontrées et les différents auteurs consultés usent tantôt du mot profession et tantôt du mot métier sans distinction de concepts, un mélange confus est observé. Nous ne pouvons nous appuyer sur ces définitions tant elles sont floues et mal cernées : « souvent les deux termes sont employés sans discrimination »¹⁹³ ; « on peut cependant retenir que le terme de profession désigne un métier présentant un certain prestige. »¹⁹⁴. Quand les deux mots sont cités en opposition, le métier « correspond à une activité manuelle et la profession à une activité intellectuelle »¹⁹⁵, cela apparaît aujourd'hui comme réducteur et quelque peu péjoratif. Si ces représentations sont définies ainsi pendant longtemps, elles sont actuellement trop simplistes de par l'évolution des concepts et de la société dans son ensemble. Nous avons besoin de plus de précisions pour notre recherche et nous ne nous contentons pas de ces concepts obsolètes. Citons tout de même deux définitions récentes qui nous paraissent plus valides, celle de Claude Dubar, d'abord : « une profession divise les tâches : les métiers,

¹⁹² BOURDONCLE R. 1991 « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 94, pp 73-92.

¹⁹³ DAVAU M., COHEN M., LALLEMAND M. 1975. *Dictionnaire du français vivant*, Paris, Bordas.

¹⁹⁴ BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 48.

¹⁹⁵ DUBAR C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd. revue), Paris, Armand Colin, p. 132.

ce que l'un ne peut pas faire, l'autre le peut par une formation spécifique »¹⁹⁶. Celle d'Alain Desrosières et Laurent Thevenot, ensuite : « profession : capacité professionnelle sanctionnée par un diplôme, métier : expérience professionnelle et connaissance de terrain »¹⁹⁷.

Avant d'entrer au cœur de la définition, faisons un petit détour nécessaire par l'histoire.

C'est au Moyen-âge que les termes de métier et de profession apparaissent. Le métier est apparenté à l'art, c'est-à-dire une activité manuelle noble et productive. C'est souvent dans cette direction que s'orientent les définitions actuelles. La profession est davantage intellectuelle. Les différents métiers se réunissent en guildes. Ces dernières garantissent la protection de ses membres. Une non-adhésion à la guilde entraîne une déconsidération et une non-protection de l'individu. Nous voyons, plus avant, que cette notion de guilde garante d'un savoir-faire est toujours active. Plus récemment, l'idéologie marxiste scinde radicalement les deux concepts : « d'un côté les membres de la profession, de l'autre les travailleurs de l'industrie : les ouvriers »¹⁹⁸. Jean-Michel Chapoulie¹⁹⁹ conserve la dimension marxiste dans sa définition. Pour lui, l'appartenance à une profession confère à l'individu une dimension de pouvoir. Elle permet la conservation du monopole de sa catégorie sociale élevée sur des catégories jugées inférieures. Nous n'allons pas plus avant dans l'étude historique des termes mais nous nous appuyons sur ces origines pour adapter les définitions à la recherche.

Le métier renferme une idée de production et d'action sur la matière. La profession revêt une dimension sociale regroupant l'ensemble des personnes d'une catégorie socioprofessionnelle ayant des intérêts communs. Dans le cas présent, nous parlons de profession d'enseignant et de métier d'instituteur et de professeur des écoles. Nous nous entendons avec les définitions consultées pour dire que la profession correspond à un état, une situation, et fait référence à l'appartenance à un corps.

Nous nous appuyons sur les référents théoriques de la sociologie et de la psychologie sans pour autant les distinguer. Notre recherche s'inscrivant dans le champ de la psychologie sociale, nous parlons de représentations sociales et de représentations professionnelles.

Opposé à métier, le terme de profession n'a pas de sens de production ou de fabrication. Il correspond à une position sociale, accompagnée d'une capacité de transmission des savoirs. Dans la langue administrative, la profession est un élément « de l'état civil d'une personne permettant son identification et son classement dans une catégorie sociale »²⁰⁰. Cette définition souligne aussi bien la dimension d'appartenance à

¹⁹⁶ DUBAR C. 1996. Ibid, p. 157.

¹⁹⁷ DESROSIERÈS A., THEVENOT L. 2000. *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte, p. 40.

¹⁹⁸ BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

¹⁹⁹ Cité par DUBAR C. 1996. Ibid, p. 140.

un groupe, que la reconnaissance sociale. Par la profession, l'identité de la personne est définie, elle est reconnue par autrui, et permet de s'affirmer : « la profession exprime l'idée de la classe à laquelle on appartient par ses occupations et qui est en quelque sorte avancée publiquement comme telle »²⁰¹.

Le mot profession ne développe pas de dimension lucrative, ce n'est pas par elle que l'on tire ses moyens d'existence, mais par le métier. Contrairement à ce dernier, la profession permet la singularisation et la distinction d'un ensemble d'individus en affirmant une position sociale. Les membres appartenant à une même profession s'identifient par des connaissances spécifiques qui permettent des interactions sociales entretenues hors du terrain d'exercice. Les savoirs avancés lors de ces interactions sont partagés : « les professionnels détiennent une spécificité technique associée à une composante identitaire »²⁰². On parle « d'appartenance à un corps » assurant la reconnaissance et la position sociale. Raymond Bourdoncle attribue clairement cette dimension sociale à la profession : « ce qui fait une profession c'est la reconnaissance sociale que lui confère la société. C'est un processus politique de contrôle de marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé »²⁰³.

La profession, dans un autre aspect, pose un cadre spécifique et limité. Les individus s'y reconnaissent et respectent les limites établies auxquelles ils adhèrent. Par une représentation sociale²⁰⁴ fortement ancrée dans les mentalités, toute dérogation aux règles établies entraîne un rejet pur et simple de la personne. D'ailleurs, on « quitte la profession » quand on ne veut plus en respecter les fondements. Les membres « de la profession » s'autorisent un droit de contrôle et de sanction sur l'ensemble de leur groupe professionnel, il est régi par des règles strictes. Ce point est confirmé par le modèle théorique de l'identité professionnelle de Jean-Michel Chapoulie²⁰⁵ qui insiste sur l'éthique de la profession. Celle-ci nécessite l'acceptation du code réglant l'exercice de l'activité professionnelle. Les membres de la profession sont les seuls compétents pour assurer un « contrôle technique » des activités exercées par un des leurs. La notion de guilde réapparaît ici. « Quelqu'un qui fait preuve de professionnalisme, c'est quelqu'un qui respecte dans sa pratique les normes établies par la profession »²⁰⁶.

Pour résumer, disons que la profession revêt un caractère social à double sens. Le

²⁰⁰ *Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXème et XXème siècles*. 1988 Paris, CNRS.

²⁰¹ *Dictionnaire Quillet de la langue française*, 1963.

²⁰² BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 15.

²⁰³ BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

²⁰⁴ Nous ne parlons pas encore de représentations professionnelles mais bien de représentations sociales, ce point concernant toutes les professions.

²⁰⁵ In DUBAR C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2° éd. revue), Paris, Armand Colin, p. 140.

premier, correspond à la personne qui se présente comme telle (et qui est perçue ainsi par la société) en revendiquant l'appartenance à un corps ; le second, concerne le regard de la société porté sur la personne. La profession est constituée d'une « communauté réelle des membres partageant des « identités » et des « intérêts » spécifiques »²⁰⁷.

Après avoir défini la profession dans sa dimension sociale, présentons le métier dans sa dimension productive.

Au regard des différentes définitions consultées, le métier possède une dimension de productivité, d'action sur la matière en la transformant, de reproduction de gestes. Il se caractérise par une formation spécifique et par l'acquisition de savoir-faire de haut niveau de fonctionnalité. Ce savoir-faire permet l'affinement d'une pratique tout au long de la carrière, et permet à l'individu de montrer la maîtrise de son « art ». Nous rejoignons ainsi la définition du mot métier telle qu'elle est donnée dès le Moyen-âge. Michèle Descolonges conserve la dimension « d'exercice de l'art : c'est un point commun à tous les métiers, que ceux-ci soient exercés en entreprise, en libéral ou ailleurs »²⁰⁸.

Dans un métier, sont mises en jeu des compétences multiples quel que soit leur niveau (« de base » ou compétences élevées, notions que nous développons ci-après). Ces compétences maîtrisées sont acquises à la suite d'une formation initiale affinée par la pratique. « Le métier se définit par une compétence techniquement et scientifiquement fondée »²⁰⁹. Si ces actions sont très différentes d'un individu à l'autre, l'objectif à atteindre est identique. On ne peut, dans le cas de la fonctionnalité du métier, parler de représentations professionnelles, ce dernier étant considéré dans sa dimension productive ; nous empruntons à Jean-François Blin, le terme de « représentations fonctionnelles »²¹⁰. Elles ont la même structure que les représentations sociales et les représentations professionnelles : un noyau central (l'objectif à atteindre, c'est à dire une action de transformation) et des éléments périphériques permettant une personnalisation des savoir-faire fonctionnels. Ces représentations fonctionnelles possèdent un référentiel commun appartenant au noyau central : le langage spécifique (ou encore « technique ») et les savoir-faire de base. Ce référentiel commun est constitué d'éléments partagés dans la dimension collective du métier. Il est décrit par Jean-François Blin²¹¹. Il comprend le langage spécifique mobilisé dans la situation de travail et les représentations fonctionnelles identiques ou différentes de celles des praticiens (dans ce cas, elles

²⁰⁶ BOURDONCLE R. 1991. « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 94, pp 73-92.

²⁰⁷ DUBAR C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2° éd. revue), Paris, Armand Colin, p. 140.

²⁰⁸ DESCOLONGES M. 1996. *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF, p. 7.

²⁰⁹ DUBAR C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2° éd. revue), Paris, Armand Colin, p. 140.

²¹⁰ BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

²¹¹ BLIN J.-F. 1997. *Ibid*, p. 53.

servent de modèle). Enfin, il regroupe l'ensemble des savoir-faire collectifs acquis au cours de l'expérience. Les représentations fonctionnelles permettent, d'une part, une représentation du travail à réaliser ; d'autre part, de l'effectuer réellement avec des techniques singulières.

Revenons sur les « compétences de base » et les « compétences expertes ». Les compétences de base sont celles acquises lors de la formation initiale, celles qu'il est nécessaire d'apprendre car elles ne peuvent être découvertes par empirisme ou alors au prix d'une perte de temps considérable. Les compétences expertes sont celles découlant de l'affinement des compétences de base et celles que l'on découvre au fil de la pratique. On peut parler d'une hiérarchie de compétences parmi les membres d'un métier. Plus on le pratique et plus, dans la normalité des choses, on tend vers l'expertise. On peut ainsi dire que les membres d'un même métier se reconnaissent et que les praticiens de longue date ont une influence et une action de formation sur les plus jeunes : la période d'apprentissage. Nous revenons à la notion de guilde du Moyen-âge.

L'apparition, l'existence et l'importance d'un métier à un moment donné, correspondent à une demande sociale. Il est nécessaire que l'on en ait besoin pour qu'il prenne alors une place appréciable et reconnue dans la société, de par sa fonctionnalité. La raréfaction de métiers dits « manuels » lors de ces deux dernières décennies, entraîne une demande forte, sans que les besoins soient couverts. Cela coïncide à un allongement des études secondaires et le fameux 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, ceci au détriment des formations courtes et professionnalisantes. L'apparition des baccalauréats professionnels tend à palier ce manque.

L'exercice du métier est une action sur la matière dans le but de la transformer. Facilement compréhensible dans le cas des métiers dits « manuels », cette transformation est plus difficilement concevable pour les métiers « intellectuels ». On peut dire, dans le cas du secteur tertiaire, où les métiers ont une vocation sociale ou humaine, que la transformation s'exerce au niveau de la personne. On agit sur elle pour la faire passer d'un état à un autre au moyen de savoir-faire maîtrisés par une « personne de métier ». Le métier, pour exister, nécessite une formation spécifique et répond à un besoin social, « il regroupe des personnes concernées qui définissent des tâches appelant des aptitudes spécifiques »²¹².

Il semble important de mettre en parallèle les deux termes de métier et de profession afin de distinguer respectivement leurs dimensions productive et sociale. Le tableau ci-après synthétise ces différences tout en permettant un positionnement.

²¹² DESCOLONGES M. 1996. *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF, p. 15.

MÉTIER	PROFESSION
Dimension productive.	Dimension sociale.
Correspond à une demande sociale.	Revêt une dimension identitaire.
Vécu individuel et transmissible	Vécu collectif
Caractérise l'individualité des membres d'un groupe.	Caractérise le groupe
Activité humaine	Pratiquer institutionnelle
Nécessite une formation et un savoir-faire	Nécessite une adhésion aux valeurs communes
Défini par des compétences	Défini par des valeurs communes.
Défense d'un savoir-faire.	Défense d'un savoir d'intérêt commun
Action de transformation de la matière	Action de transmettre des fondements éthiques.

Métier / Profession

La profession, dans son aspect fonctionnel cette fois, regroupe un ensemble de métiers aux tâches spécifiées. Chacun de ces métiers a ses représentations fonctionnelles singulières et permet d'effectuer des tâches qui lui sont attribuées et dont les autres n'ont pas la maîtrise. Cette répartition assure une action experte et appropriée. Il n'y a pas d'idée de sous-traitance ni de hiérarchie de valeurs dans les différents métiers. La singularité représente une maîtrise des pratiques requises pour agir. Appartenant à la même profession, des pratiques, des règles « structurent les rapports »²¹³ entre les différents métiers. Sans revêtir forcément un caractère hiérarchique, ces relations constituent des liens permettant à chacun de définir son rôle et sa tâche spécifique au service du même objectif.

Le regroupement des métiers au sein de la même profession permet à chacun, tout en se différenciant, de posséder un référentiel commun. Les valeurs, inhérentes à toutes les professions, font partie de ce référentiel. Par valeur, s'entend un certain idéal à atteindre ou plutôt un idéal vers lequel tend chaque membre de la profession. Ces valeurs sont garantes de l'intégrité des différents métiers d'une profession, elles dictent la conduite à suivre.

Illustrons nos propos en disant que la profession est un terme générique regroupant des métiers dont l'évocation du nom permet immédiatement l'identification de la personne.

Enfin, chaque métier a sa formation spécifique, ce qui confère à la personne le

²¹³ LALLEMENT M. 1995. *Sociologie des relations professionnelles*, Paris, La Découverte, p. 3.

pratiquant, d'une part, le droit de l'exercer (droit attribué et reconnu par les membres de la profession) et, d'autre part, la possibilité de bien le faire, de par sa formation. Celle-ci s'adresse exclusivement au métier, alors que le référentiel de la profession correspond à une construction et à une appropriation progressives : la construction de l'identité professionnelle.

4.2. Le rôle de l'identité professionnelle

Comparons les représentations sociales et les représentations professionnelles.

Les représentations professionnelles sont des représentations sociales qui se constituent et s'activent lors d'interactions professionnelles. Ces représentations sont spécifiques au cadre d'évolution, en définissent les limites. Elles servent de grilles de lecture dans un cadre strict. Elles sont indispensables à l'exercice de la profession. Jean-François Blin différencie les représentations sociales des représentations professionnelles de la façon suivante : « tout le monde possède des représentations sociales des professions, elles sont constituées de croyances, de valeurs attribuées, de modèles figés. Ces représentations sociales deviennent représentations professionnelles quand on commence à exercer une profession. Il y a modification des représentations sociales qui deviennent fonctionnelles et correspondent à la réalité de la profession. Il y a alors rupture entre les représentations sociales et les représentations professionnelles. Les représentations ne sont alors plus un savoir de sens commun mais possèdent un rapport de sens et 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. De par ce fait elles sont prescriptives des conduites. Elle constituent le code de communication du groupe socio-professionnel et sont garantes de son intégrité²¹⁴ ».

Si nous traitons ici des représentations professionnelles, nous ne pouvons faire l'économie du concept de professionnalisation. Celui-ci caractérise l'état évolutif d'une personne au début de son appartenance à une profession et à l'adhésion à ses valeurs inhérentes, c'est la « socialisation professionnelle »²¹⁵. La professionnalisation est alors la transformation des représentations sociales en représentations professionnelles par la construction et la conquête de savoirs, notamment lors d'interactions. On peut dire que la personne « se professionnalise ». Le processus de professionnalisation ne se limite pas au début de la carrière. Si, à cette période, il permet de rationaliser des représentations sociales, il agit tout au long de la carrière. Les interactions et la formation continue entraînent une maîtrise et une efficacité accrues des savoirs.

Nous voyons dans la définition du mot profession, que toute personne exerçant une activité professionnelle éprouve le besoin d'être reconnue tout en évoluant dans un cadre structuré où des compétences communes sont avancées. L'identité professionnelle a un

²¹⁴ BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

²¹⁵ BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 94, pp 73-92.

rôle essentiellement social permettant à ses membres d'évoluer dans un milieu sécurisant, de se « reconnaître, se nommer, par delà le contexte d'exercice »²¹⁶.

Les professions, quelles qu'elles soient, ne peuvent se passer de règles précises par lesquelles les différents membres se reconnaissent. Ces règles permettent des interactions comprises de tous et spécifiques à chaque profession. Ainsi, ne serait-ce qu'au niveau lexical, les échanges ne sont pas forcément entendus par des personnes n'appartenant pas à la même profession. Parmi les codes, citons le sens donné par des professionnels à leur activité. Faisant abstraction des pratiques « de terrain », qui supportent la différence et la personnalisation, les valeurs de la profession sont communes. Si l'on parle en terme de structure de la représentation professionnelle, on peut dire que le noyau central est essentiellement constitué du sens, alors que les pratiques, qui peuvent différer d'une personne à l'autre, en sont les éléments périphériques. Les représentations professionnelles fonctionnent comme des grilles de lecture des situations de vie. Pour comprendre et faire face aux différentes dispositions rencontrées, c'est la représentation professionnelle adaptée à la situation qui va être activée. Les représentations professionnelles mises en réseau avec des liens spécifiques forment l'identité professionnelle et dictent une conduite cohérente aux membres se reconnaissant en elle.

Par l'identité professionnelle, l'individu possède un pouvoir dans son domaine, un statut personnel et social par lequel il se permet et est qualifié pour « faire autorité » dans un cadre précis qu'il a fait sien. Cela confère à l'individu une rationalité qui fait de lui un expert et lui permet « d'exercer un certain travail interdit aux autres »²¹⁷.

L'identité professionnelle permet une reconnaissance des individus par la société. Un fondement de sa constitution consiste en la mise en avant de savoirs spécifiques et de savoir-faire maîtrisés. Cela assure l'appartenance à un groupe social. Ces savoirs – du côté de la profession, savoir-faire – du côté du métier, singularisent les individus, leur sont propres et ne sont pas partagés par d'autres. Si tout le monde possède les mêmes connaissances, les professions ne sont plus identifiées clairement.

L'identité professionnelle, constituée de représentations professionnelles permettant une juste lecture de la réalité, permet d'anticiper sur les rapports dans les relations et d'espérer des réajustements justes et maîtrisés. On peut dire que plus l'inscription dans l'identité professionnelle, acquise par la professionnalisation, est prégnante, plus les représentations professionnelles propres et spécifiques sont présentes et stables. Les professions sont soumises à des évolutions et des changements fréquents dont l'ajustement est permis par l'identité professionnelle. Celle-ci n'est pas figée et supporte les changements en permettant une adaptation de chacun. Ce sont les éléments périphériques de la représentation qui permettent l'évolution en faisant face à des situations nouvelles. L'identité professionnelle répond aux demandes et aux exigences d'une société en perpétuel changement.

²¹⁶ BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 15.

²¹⁷ BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

L'identité professionnelle revêt une double fonction sociale. La première est de l'ordre du besoin de reconnaissance, la deuxième correspond à une demande sociale.

Grâce aux représentations professionnelles, l'identification/différenciation est facilitée. C'est lors d'interactions que l'activation des représentations se fait. Cette activation permet une classification et une identification des interlocuteurs en clarifiant une position sociale. Chaque groupe professionnel a son identité propre et ses représentations professionnelles spécifiques. Très rapidement, l'identification est donc possible. C'est alors que la langue, dans la communication, s'ajuste. Les parties prenantes évaluent chez autrui le niveau de compréhension qui peut être atteint. Ce besoin de reconnaissance par ses pairs assure à la personne une place déterminée et permet d'être rassurée. Faire la preuve d'une position et de compétences est le souci permanent de tout professionnel. A un autre niveau, l'identité professionnelle permet à l'individu de se faire reconnaître, donc d'être actif dans la société.

De par le fonctionnement des professions en microsociétés, deux aspects sociaux de l'identité professionnelle sont à mettre en parallèle. Il s'agit de la solidarité et de la compétition. Pour ce qui est de la solidarité, nous avons vu que les membres d'une profession assurent la formation des nouveaux arrivants, aident à l'adhésion aux valeurs et se montrent présents et rassurants lors de la survenue d'une erreur professionnelle d'un des leurs. Par ailleurs, au sein de toutes les professions, s'observe une certaine compétitivité. Celle-ci a pour fonction de montrer une prédominance, notamment au niveau des connaissances. L'exercice d'une supériorité sur autrui n'est pas forcément conscient, mais il est observé dans toutes les professions et avancé par la pratique. Plus l'adhésion aux valeurs d'une profession est prégnante, et plus le besoin de montrer une supériorité est important. Il est à noter que le nombre d'années de formation théorique et la valeur attribuée et reconnue à certaines écoles permet également d'avancer une primauté sans tenir compte de l'ancienneté dans la pratique. Cette position est souvent mal vécue par des membres ayant une formation théorique moins longue, mais une pratique de terrain éprouvée. Ces derniers sentent leur labeur dévalorisé : c'est le fruit d'un travail plus acharné qui leur permet de posséder les mêmes savoirs. Se retrouve ici le sentiment d'infériorité éprouvé par les « anciens instituteurs » qui ne sont pas allés à l'université, contrairement aux professeurs des écoles.

Les représentations sociales, remplacées par les représentations professionnelles et la professionnalisation, dictent une conduite commune à tous les membres et sont des points de référence. L'identité professionnelle revêt un caractère sécurisant permettant, d'une part, à ses membres de se reconnaître et, d'autre part, d'être reconnus par la société entière. Pour se faire, des codes établis sont respectés, aussi bien dans la communication verbale que dans la communication non verbale. L'identité professionnelle influence l'identité de la personne même si celle-ci a des prédispositions pour exercer un métier défini.

Notre recherche évoluant dans le domaine des représentations sociales, il nous paraît essentiel de leur faire une place importante dans la construction et le rôle de l'identité professionnelle. Par définition, la représentation sociale est descriptive des situations et prescriptive des conduites. Se structurant à partir d'un idéal, on observe souvent une différence entre l'aspect descriptif de la représentation et la conduite

observée face à l'objet représentationnel. Nous voulons dire par là que l'objet est décrit et perçu souvent dans son idéal, voire dans son aspect fantasmagique, mais que l'on ne retrouve pas cet aspect dans les conduites face à l'objet. La grille de lecture de la réalité est activée, le noyau central de la représentation est stable et immuable et ce sont les éléments périphériques, de par leur fonction prescriptive, qui dictent la conduite du sujet face à cet objet. Dans la construction de l'identité professionnelle, le rôle des représentations est essentiel tant au niveau prescriptif que descriptif.

Dans le cadre professionnel, les représentations permettent de situer immédiatement « l'objet de représentation » et de se positionner par rapport à lui lors d'interactions, c'est une activité cognitive de reconstruction de l'objet.

Nous avons précédemment évoqué le rôle idéal de l'objet de la représentation dans son aspect descriptif. Dans la construction de l'identité professionnelle nous retrouvons cette fonction qui permet de se reconnaître et d'adhérer aux systèmes de normes de la profession à laquelle on appartient. Ces normes trouvent leur source dans l'histoire de la profession et suivent l'évolution de la demande sociale. Elles garantissent l'intégrité de l'identité professionnelle.

Chaque groupe professionnel possède son identité propre. Les représentations sociales agissent comme des limites, des repères indispensables qui permettent aux uns et aux autres de se considérer identiques ou différents, faisant ou ne faisant pas le même métier, tout en appartenant à la même profession. Ces représentations permettent une interprétation de la vie et donne, de par leurs repères, des références situant les interlocuteurs. Le rôle des représentations sociales, est, dans le cadre professionnel, entre autre, de limiter les interprétations et de centrer le discours dans un cadre défini en interdisant les interprétations erronées ou singulières.

Enfin, citons longuement Marie-Louise Rouquette et Christian Guimelli qui cernent le rôle des représentations sociales. Elles sont garantes de l'intégrité d'un groupe professionnel et de son identité sans les mettre en péril. « Les partenaires se reconnaissent dans un consensus. Ils partagent les mêmes jugements, adhèrent aux mêmes valeurs, se réfèrent aux mêmes prescriptions, interprètent de la même façon la même expérience. Ce sont, si l'on veut, des conversations de connivence et de renforcement. Elles contribuent comme telles à la pérennité des représentations sociales. Mais il peut arriver que l'un des partenaires mette en cause la représentation de l'autre, et conduise ce dernier à une justification de ses positions, de ses convictions, de ses pratiques ou de ses références. [...] Enfin, la mise en cause ou la simple anticipation de celles-ci peuvent entraîner la décision de suspendre ou d'éviter la confrontation, afin de préserver la relation. L'appartenance à une identité sociale l'emporte alors sur l'engagement, et les représentations demeurent inchangées »²¹⁸.

L'identité professionnelle est constituée d'un ensemble de représentations sociales fonctionnant comme des modèles qui ont permis son appropriation par l'individu. Pour adhérer à ces représentations, il est nécessaire que l'histoire de la personne corresponde

²¹⁸ ROUQUETTE M.-L., GUIMELLI Ch. 1995. « Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentation sociale : essai de formalisation et étude expérimentale. », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 32-43.

à celle de la profession puisqu'elle s'y inscrit, l'une et l'autre sont interdépendantes.

Ce retour vers le rôle de l'identité professionnelle nous permet de comprendre qu'il existe deux métiers au sein de la même profession. Notre analyse, éclairée, se poursuit par la mise à jour des éléments constituant l'identité professionnelle des enseignants du premier degré.

4.3. L'identité professionnelle des enseignants en mutation

Pour le cas considéré et pour illustrer les éléments précédemment théorisés, disons qu'être enseignant correspond à un état, une situation, une position sociale, une catégorie professionnelle. Il n'y a pas d'idée de production ni de gain. La reconnaissance sociale, à l'annonce de « profession : enseignant » est immédiate et sans équivoque. En revanche, il est toujours nécessaire de préciser la matière ou le niveau d'enseignement et c'est là qu'on en arrive au métier. Pour le second degré, professeur d'une matière permet de se représenter l'individu dans une situation active. Dans le premier degré, le terme de professeur des écoles – nous le voyons dans la définition du groupe social d'appartenance – n'a pas encore suffisamment d'existence pour avoir une résonance fonctionnelle chez tous les individus, c'est donc le terme d'instituteur qui est encore préféré car bien plus parlant. Socialement, il existe deux représentations sociales spécifiques aux termes de professeur et d'instituteur ; le terme de professeur active la représentation se référant aux enseignants du second degré. Le mot enseignant est un terme générique et correspond à la profession. Au sein de la profession « enseignant » on retrouve divers métiers : instituteur, professeur des écoles, professeur du second degré. La catégorie « instituteur » constitue un sous-groupe au sein de la profession et concerne uniquement le premier degré. Parmi ces métiers, on distingue les maîtresses de maternelle (nous utilisons volontairement le féminin, le nombre d'hommes en maternelle étant faible), les maîtres généralistes, les maîtres spécialisés, les directeurs d'école. Ces derniers sont bien entendu des enseignants, mais leur position sociale est autre et correspond à une représentation sociale spécifique.

Les liens existants entre les métiers du sous-groupe « enseignant du premier degré » permettent d'avoir une action cohérente et concertée au service de l'enfant, chacun se réservant des tâches spécifiques.

Si, pour notre recherche, nous dissociions les maîtres généralistes et les maîtres E, c'est que la définition du groupe social d'appartenance fait apparaître deux métiers différents avec des pensées et des pratiques différentes. En revanche, la population est homogène, les membres des deux groupes appartiennent à la même profession.

Si l'on se réfère à la définition du concept de métier où ce dernier correspond à une action de transformation de la matière, on s'interroge sur la « matière » sur laquelle les instituteurs ont une action. En fait, la matière à transformer est l'élève. Le métier d'instituteur consiste à aider celui-ci à se transformer en faisant évoluer ses connaissances. Par une action maîtrisée et avec des techniques qui lui sont spécifiques, l'instituteur aide la personne à construire ses savoirs et savoir-faire.

Développons maintenant les représentations professionnelles qui sont actuellement

en évolution chez les enseignants du premier degré.

Le groupe social enseignants du premier degré est à considérer dans une dimension historique : avant 1989, l'époque des Ecoles normales, après 1989 la création des IUFM²¹⁹. Ce changement dans le type de recrutement et de formation a une incidence très grande sur l'identité professionnelle qui connaît un bouleversement radical à cette époque.

Avant 1989, l'époque des instituteurs, les enseignants du premier degré sont recrutés après le baccalauréat. La formation est rémunérée et permet, entre autres, à des jeunes issus d'un niveau socio-économique faible, la possibilité de ne pas entrer dans la vie active sans formation. Nous ne présentons pas ici les différents types de formation des enseignants du premier degré tant elle change fréquemment avant la création des IUFM. Une hiérarchie de compétences due à la formation n'est pas observée, tout le monde possède le même niveau. Les derniers recrutements en Ecole normale au niveau « bac plus deux » laissent préfigurer les IUFM avec un niveau actuel de recrutement à « bac plus trois ».

1989, changement radical avec la création des IUFM et l'apparition du statut de professeur des écoles. La formation devient universitaire avec un niveau de recrutement « bac plus trois ». Tous les candidats au concours d'entrée à l'IUFM ont fréquenté l'université. Les nouveaux professeurs des écoles arrivent avec un bagage de connaissances que les instituteurs n'ont pas. L'IUFM, de par sa dénomination, est universitaire et confère donc une dimension autre que celle de l'Ecole normale. Une nouvelle représentation professionnelle apparaît, fortement influencée par la représentation sociale que les instituteurs se font de l'université par laquelle ils ne sont pas passés. Deux catégories de personnes, aux statuts différents mais à la mission identique, doivent apprendre à se côtoyer et à travailler ensemble. La définition du groupe social d'appartenance nous apprend que les nouveaux professeurs des écoles ne tiennent pas compte de cette différence qui gêne davantage les instituteurs.

La formation est un élément important pour les enseignants du premier degré. Ils en attendent beaucoup en raison de l'évolution rapide du métier. Nous distinguons trois niveaux de formation : la formation initiale, la formation par les échanges entre pairs, la formation continue en cours de carrière. La formation initiale a pour fonction, dans le cadre de l'identité professionnelle, de dresser ses contours. Ceux-ci ne sont pas encore stabilisés, on parle alors de transformation des représentations sociales en représentations professionnelles, c'est le début de la professionnalisation. Lors d'interactions entre pairs de niveau de formation et d'ancienneté différents, on parle de formation active et fonctionnelle. Dans la définition du groupe social d'appartenance, nous voyons que ces échanges entre pairs sont la modalité contribuant le plus à la formation et à la co-formation. Au regard des entretiens, ces instants sont appréciés et jugés plus riches que la formation initiale. Enfin, la formation continue en cours de carrière répond aux besoins des enseignants d'acquérir des compétences nouvelles correspondant à l'évolution du métier. La fonction de cette formation est constructive et réparatrice. D'autre part, la formation continue permet une progression de la professionnalisation, donc

²¹⁹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

d'enrichir et de renouveler les compétences professionnelles des enseignants. Une fois acquis de nouveaux savoirs ou affinés et modifiés des savoirs existants, l'enseignant les applique en les transformant en savoir-faire fonctionnels.

La représentation professionnelle du rôle des enseignants du premier degré se trouve souvent déstabilisée par l'évolution de la profession et la modification fréquente des directives du Ministère de l'Education nationale. Malgré les changements dans les programmes et compte tenu de l'évolution de la société, les situations demandées aux enseignants se multiplient, que ce soit au niveau des matières à enseigner, des tâches administratives que d'une action sociale et citoyenne. Le rôle régulateur de la représentation professionnelle est activé, les enseignants sont inquiets face aux évolutions car elles déstabilisent. Les entretiens révèlent que tout en ayant peur de ne pas maîtriser les nouveaux éléments qu'on leur demande, les nouveaux dans la profession sont plus enthousiastes face aux changements redoutés par les plus anciens. Jean-François Blin nous apporte un éclairage quant à cette évolution des mentalités. Dans un premier temps d'appropriation des changements, le sujet va procéder à « l'annulation de la surcharge informationnelle par blocage sélectif de l'information »²²⁰, c'est à dire que seuls les éléments qu'il trouve pertinents sont pris en considération. Puis, dans un second temps « dont la durée est très variable d'un individu à l'autre »²²¹ les informations en attente sont intégrées à la représentation professionnelle. On assiste alors à la déstructuration de schémas et procédures anciens pour laisser place à de nouveaux.

Malgré l'évolution de l'identité professionnelle et la modification de la représentation professionnelle qu'ils ont de leur place à l'école face aux nouveaux professeurs des écoles, les plus anciens ne souhaitent pas mettre en place un travail d'équipe concerté. Même s'ils considèrent la collaboration importante, ils ne l'appliquent pas eux-mêmes. Ce point de la représentation professionnelle est différent chez les jeunes et les plus anciens. Respectivement, les uns redoutent la solitude de classe alors que les autres l'apprécient.

Lors de la définition du groupe social d'appartenance, nous découvrons que le rôle des parents dans l'école fait actuellement évoluer l'identité professionnelle des enseignants. Les parents souhaitent avoir une place plus importante que celle que les enseignants veulent bien leur accorder. Les entretiens montrent que cette entrée est vécue comme une intrusion qui entraîne des débordements d'un côté comme de l'autre, personne ne sachant prendre une place définie. Les enseignants se sentent observés et attaqués et pensent leur liberté d'action limitée. Selon eux, l'entrée des parents dans l'école aide ces derniers à se rendre compte de la réalité de la classe. Cela leur permet, d'une part, de réajuster leurs exigences, et, d'autre part, d'assumer pleinement leur rôle de parents en ayant une action partagée avec l'école.

L'identité professionnelle est en mutation car la remise en question est permanente. Les enseignants (et pas seulement ceux du premier degré) doivent s'adapter aux exigences de la société, ils ne transmettent plus seulement le savoir, mais repèrent

²²⁰ BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 44.

²²¹ BLIN J.-F. 1997. *Ibid.*

également les difficultés de chaque élève et proposent des stratégies de remédiation.

Dans la mesure où les pratiques nouvelles ne s'opposent pas fondamentalement aux anciennes – ces pratiques nouvelles doivent d'ailleurs leur existence aux pratiques anciennes – l'identité professionnelle n'est pas affectée profondément. Les nouvelles pratiques activent les représentations professionnelles qui agissent, de par l'importance de leur ancrage, comme des freins aux changements, des résistances. Quelques éléments nouveaux, observés sur le terrain, s'opposent aux pratiques anciennes : la mise en place des cycles (s'opposant aux pratiques : une même classe, une année), le nouveau statut des professeurs des écoles, l'arrivée des P.P.R.E. Une évolution des éléments périphériques de la représentation professionnelle est observée.

Le métier se complexifie, il y a de nouvelles exigences pour l'école : s'ouvrir à divers domaines tel que les arts, les sciences, les media. On travaille autrement, les enseignants sont de plus en plus polyvalents, les sujets à traiter sont de plus en plus nombreux. Les enseignants doivent apprendre à mesurer les difficultés des élèves et plus seulement leurs performances. L'enseignant évolue vers « un clinicien des apprentissages »²²², le métier devient scientifique par l'utilisation de la psychologie des apprentissages et l'apport des neurosciences notamment.

L'éthique d'un métier fait partie intégrante de l'identité professionnelle. Le noyau central de la représentation professionnelle regroupe ces fondements tant ils sont prégnants. L'éthique est défendue par les membres d'une profession qui leur permet de se positionner.

Développons l'appartenance à un établissement et à une équipe pédagogique, les convictions pédagogiques, les théories de l'apprentissage et l'égalité des enfants à l'école, qui sont autant de fondements éthiques.

L'appartenance à un établissement et à une équipe pédagogique est à mettre au même niveau que le besoin de reconnaissance développé précédemment. Cette fois, ce n'est plus au plan social qu'il se situe mais au cours d'interactions professionnelles. L'appartenance à une profession, dans cette situation-là, n'est pas à prouver, il est donc nécessaire de dresser les contours du cadre d'évolution et de prouver sa place active au sein de l'équipe. Il est à noter qu'une mise à l'écart volontaire de la personne ou un refus d'implication à la vie de l'équipe pédagogique correspond également à un désir de marginalisation.

Les convictions pédagogiques des enseignants du premier degré sont constituées des savoir-faire maîtrisés. Pour bien faire un travail dont on est sûr et dont on ne doute pas, il est nécessaire d'en posséder une expérience positive. Les convictions pédagogiques (versant immuable du noyau central de la représentation professionnelle) supportent des différences d'un individu à l'autre (versant personnel des éléments périphériques de la représentation professionnelle). L'exemple suivant illustre nos propos : certains enseignants sont convaincus du bien fondé de la priorité exclusive donnée à l'enseignement des matières fondamentales. D'autres, sans les nier, pensent

²²² BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

que ces matières doivent être conjuguées à d'autres, afin que les compétences soient mieux assimilées et que l'enfant se rende compte de leur fonctionnalité. Les matières sont alors toutes complémentaires, les unes ne pouvant se passer des autres.

Sans ces convictions pédagogiques, l'enseignant ne procède que par imitation sans être convaincu de l'importance, de l'efficacité et de la portée de ses actions. Des antagonismes apparaissent entre les nouveaux formés et les plus anciens et constituent une des richesses des interactions co-formatrices. Chacun expose et défend ses pratiques. En exemple, la théorie du constructivisme des apprentissages est préférée par les plus jeunes dans la profession. Sa lisibilité apparaît comme une preuve de l'acquisition d'une compétence. Les plus anciens lui préfèrent la production d'un produit fini parfait, sans erreur.

Les théories de l'apprentissage, même si la plupart des enseignants du premier degré disent ne pas les connaître (alors qu'ils les mettent en application), font partie de l'identité professionnelle. Ces théories agissent comme des guides où les enseignants puisent des indicateurs relatifs à l'efficacité de leur action.

L'égalité entre les élèves à l'école est au cœur de tous les débats pédagogiques. Même si des différences sont avancées, le souci premier de l'enseignant est de tous les faire réussir, mais à des degrés différents. Quel que soit son niveau, l'enfant fait tôt au tard l'expérience de la réussite grâce à la vigilance des enseignants.

4.4. La recherche d'une reconnaissance sociale

Nous reprenons ici des éléments énoncés dans la définition des groupes sociaux d'appartenance. Nous sommes en mesure de comprendre ce qui se passe dans les mentalités et nous progressons dans la vérification de l'hypothèse de recherche grâce à l'éclairage apporté par le fonctionnement et le rôle de l'identité professionnelle.

L'arrivée des professeurs des écoles modifie l'identité professionnelle des enseignants du premier degré. Même si les pratiques ne changent pas, la formation et les différences de salaire²²³ entraînent des jalousies de la part des « anciens instituteurs » qui se sentent dévalorisés. Le passage obligatoire à l'université et la modification de la formation sont mal vécus. La représentation sociale de la profession évolue et dicte aux instituteurs une conduite erronée : ceux-ci pensent qu'on les considère inférieurs aux professeurs des écoles alors que ces derniers, nous l'avons vu, n'avancent aucune supériorité.

Les deux métiers d'instituteur et d'instituteur spécialisé représentent également un élément à retenir comme responsable de tensions. Ces deux métiers sont différents et ont leurs tâches spécifiques, un travail partagé se met en place. La complémentarité se situe au niveau de l'objectif à atteindre alors qu'une ambivalence est observée : les maîtres généralistes ont des demandes qui ne sont pas entendues par les maîtres E. Ces derniers s'attachent à travailler sur l'origine du dysfonctionnement qu'ils observent sans toujours l'exposer clairement aux maîtres généralistes qui ont la charge quotidienne de l'enfant.

²²³ Quand un instituteur devient professeur des écoles par intégration sur liste d'aptitude, il est rétrogradé d'échelon.

L'analyse des entretiens met à jour un manque de « transparence » dans les activités du maître E. Les maîtres généralistes sont confrontés au silence du maître spécialisé et le vivent, pour certains, comme un manque de considération, comme une forme de mépris. C'est l'illustration de la hiérarchie de compétences. Les maîtres généralistes, dans le seul intérêt de l'élève, s'autorisent un « droit de regard » sur le travail du maître E. Ce dernier tient à sa spécificité et ne souhaite l'intervention de personne. Le modèle théorique de Talcott Parsons nous apporte un éclairage sur ce point posant problème. « Le métier est défini par un savoir pratique et sur une double compétence fondée sur le savoir théorique acquis lors de la formation et par la pratique. Une compétence spécialisée a une double capacité : c'est une spécialisation technique de la compétence »²²⁴. Cela signifie que les enseignants spécialisés peuvent aussi bien exercer en classe généraliste que dans leur domaine spécifique. Ainsi, c'est l'appellation « enseignant spécialisé » qui pose problème. Le qualificatif « spécialisé » est une extension du mot enseignant tout comme l'est la formation complémentaire. La profession compte des personnes « de base » et d'autres aux connaissances supérieures et étendues, ils reçoivent cependant tous la même formation initiale. Si les personnes apportant l'aide spécialisée dans les écoles n'appartenaient pas à la profession « enseignants du premier degré », les jalousies de statut disparaîtraient. Les personnes « de base » ne se sentiraient plus dévalorisées dans leurs tâches « simples ». Dans cette projection, il serait bon que l'aide soit dispensée en dehors de l'école.

L'identité professionnelle des enseignants du premier degré est en constante évolution. Grâce à sa capacité d'adaptation, elle ne s'effondre pas mais traverse toujours une période de questionnements qui précède la stabilisation. Les missions premières de l'école étaient, il y a quelques années encore, la socialisation, le lire, l'écrire et le compter. Cette représentation a vécu de longues décennies sans souffrir d'évolution. Si celles-ci – les missions – restent essentielles pour l'ensemble des membres de la profession, ces derniers déplorent, pour l'instant, la multiplication des tâches demandées, vécues comme une dispersion. Les enseignants du premier degré diversifient leurs tâches. Ils ont l'impression qu'ils ne sont plus experts puisqu'ils touchent à tout en « saupoudrant » leurs savoir-faire dans de nombreux domaines. Paradoxalement, la division des tâches n'affecte pas leur accomplissement : dans l'enseignement, on fait au mieux ce qu'on ne sait pas faire.

C'est lorsqu'ils sont transmissibles dans un but de formation que les savoir-faire sont maîtrisés. Ils doivent être expérimentés et subir d'éventuelles transformations par la personne qui les met en œuvre. Il en est ainsi quand le professionnel ne doute plus de l'efficacité de son action.

On assiste à une « despécialisation » de la profession avant une phase de reconstruction identitaire. Ce constat est d'autant plus observable que l'on a d'ancienneté dans la profession. Michel Gilly dresse le tableau de l'identité professionnelle en mutation des enseignants du premier degré. Ses propos illustrent tout à fait l'ambivalence entre pensées et actions. « Les représentations sociales dans le champ éducatif ne sont pas le

²²⁴ Cité par DUBAR C. 1996. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd. revue), Paris, Armand Colin, p. 138.

reflet de la réalité mais le légitime. [...] Tout ce qui est mis en place est contradictoire car on vise l'excellence. Ce n'est que le discours qui est égalitaire, pas les actes »²²⁵.

La hiérarchie de compétences apparaît comme un élément important de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré. Elle est jugée bénéfique et nécessaire à la formation des nouveaux arrivants dans le métier. L'influence des plus anciens est permise par un savoir-faire maîtrisé. Cette hiérarchie n'a pas de conséquence dommageable sur les pratiques et sur la place de chacun dans le groupe. Les savoir-faire maîtrisés contribuent à la transmission et aident à l'acquisition des connaissances par l'apport d'outils méthodologiques s'appuyant sur une activité cognitive. Ces savoir-faire maîtrisés sont l'enjeu du travail en équipe à deux niveaux : besoin et fierté de les transmettre par la personne les possédant et envie de les acquérir par la personne en questionnement. La formation n'est pas, dans cette situation, considérée comme une transmission verticale basée sur la hiérarchie de compétences due à l'ancienneté. Elle est de type horizontal et fonctionne en co-formation : les anciens ont besoin des connaissances fraîchement acquises des plus jeunes, notamment au niveau du lexique et des démarches, et ces derniers ont besoin des savoir-faire maîtrisés des plus anciens. En simplifiant, disons que les jeunes arrivants ont besoin d'apprendre à rendre fonctionnelles des connaissances théoriques, alors que les plus anciens apprécient l'apport des plus jeunes en matière d'innovation pédagogique.

L'image sociale que donnent les enseignants du premier degré est de l'ordre de la représentation sociale et non de la représentation professionnelle. Ces derniers ne sont pas très à l'aise face à la société. Ils se sentent à part, ne serait-ce que par leur volume de vacances comparé aux autres salariés. Ils ont l'impression d'être observés et critiqués. Ils déplorent ne pas pouvoir évoluer comme ils le souhaitent, se sentent responsables d'une certaine image positive à transmettre. Le marquage social est fortement ancré dans les mentalités. L'identité personnelle et l'identité professionnelle sont interdépendantes. Ainsi, le fait d'avancer une certaine image positive dans le cadre professionnel influence l'identité personnelle et donc la conduite de vie. Cette attitude devient permanente dans et hors le contexte de travail. De par le fait que les représentations sont en constante évolution, les enseignants du premier degré se sentent déstabilisés dans leurs pratiques et pas toujours sûrs de maîtriser les savoir-faire. S'ils doutent dans leur vie professionnelle, ils ne parviennent pas à avancer un réel bien-être en société.

Inhérent à toute profession, le besoin de reconnaissance sociale est présent chez les enseignants du premier degré. Ce besoin est de l'ordre de la réparation et de la réhabilitation. Ils se placent en marge de la société. Cette mise à l'écart est une dévalorisation qui n'a pas forcément lieu d'être, car les enseignants évoluent dans la société, guidés par ce qu'ils croient être pensé d'eux.

Le profil des deux groupes d'appartenance étant maintenant défini, passons à l'analyse des constituants des représentations sociales.

²²⁵ GILLY M. 1997. « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 383-406.

Synthèse de la troisième partie

Les groupes sociaux d'appartenance des deux populations concernées, celle des maîtres généralistes et celle des maîtres E, sont définis. Ils comportent un certain nombre de caractéristiques que nous comprenons maintenant, grâce à l'éclairage apporté par le fonctionnement de l'identité professionnelle.

Caractéristiques des maîtres généralistes.

- La différence de statut pose problème : les anciens instituteurs (qui ne sont pas passés par l'université) se sentent dévalorisés et expriment une certaine infériorité intellectuelle ;
- leurs missions : transmettre des savoirs et aider à l'acquisition de connaissances ;
- ils se placent dans une catégorie sociale moyenne ;
- ils attachent une importance à l'image qu'ils véhiculent ;
- le travail en équipe est utile et agréable mais ne peut se faire correctement par manque de temps et par une difficulté d'adaptabilité ;
- l'école révèle et accentue les difficultés existantes chez l'enfant ;
- les élèves issus d'un milieu familial peu porteur sont prédisposés à être en difficulté scolaire. Ils bénéficient d'une considération particulière ;
- ils font appel au maître E quand ils se sentent impuissants face à la difficulté d'un élève ;
- leur souci premier est que tous les élèves puissent suivre le programme de leur classe d'âge ;
- ils considèrent que les échanges avec le maître E sont efficaces et servent l'élève ;
- ils ne ressentent pas de tensions ;
- ils aiment leur métier.

Caractéristiques des maîtres E.

- Ils mettent en avant leur spécialisation dans le cadre professionnel ;
- ils considèrent que l'ancienneté dans la profession installe une hiérarchie ;
- selon eux, les difficultés des élèves sont générées et accentuées par l'école ;
- il existe un profil type d'élèves, seule une certaine catégorie peut bénéficier de l'aide spécialisée ;

- leur action doit être de courte durée : l'aide pédagogique à long terme stigmatise l'élève ;
- ils pensent que les maîtres généralistes ont une image négative de l'élève aidé ;
- ils se mettent à part dans la profession d'enseignant ;
- les maîtres E, dans la collaboration, installent volontairement une distance, ils communiquent peu avec le maître généraliste ;
- il n'y a pas de compromis possible entre les attentes du maître généraliste et les pratiques du maître E ;
- la rigidité dans les relations avec le maître généraliste caractérise le maître E ;
- ils entretiennent les tensions avec le maître généraliste : directivité, liberté d'action et spécificité professionnelle sont mises en avant.

Les différences engendrent des conflits entre les deux groupes sociaux. L'analyse montre que les maîtres E installent une distance, se définissent comme détenteurs d'un savoir supérieur à leurs collègues généralistes. Ils ne se remettent pas en question. Leur mode de fonctionnement social au sein de la profession est purement comparatif : se présentant comme différents, ils installent une hiérarchie de compétences. Les maîtres généralistes ne se comparent à personne mais se remettent beaucoup plus en question tout en ayant confiance dans l'action des maîtres E. Ils souhaitent travailler en collaboration mais se heurtent à la barrière hiérarchique mise en place. Ils se sentent dévalorisés car les maîtres E s'approprient la prise de décision ultime. Le maître E n'avance aucun compromis possible alors que le maître généraliste souhaite collaborer. La position de l'élève, compte tenu de la situation, n'est pas simple. Il risque de bénéficier d'une aide sans efficacité de par le manque de concertation et des points de vue différents.

Afin de comprendre les enjeux de l'aide spécialisée et l'incidence des tensions sur l'élève aidé, nous nous sommes penché sur les différences existant entre métier et profession. Considérés respectivement dans leurs fonctions sociale et productive, la profession et le métier possèdent maintenant, à nos yeux, une définition adaptée à la recherche. Il existe plusieurs métiers au sein de la même profession, ceux d'instituteur et d'instituteur spécialisé/maître E appartiennent à la même profession : enseignant.

Au sein de la même profession, les métiers se côtoient harmonieusement, chacun ayant une tâche spécifique et définie. Les maîtres généralistes et les maîtres E rencontrent des difficultés au niveau des différents éléments de la représentation professionnelle : les tâches et les rôles de chacun manquent de clarté. Si, au sein de la même profession les différents métiers jouissent d'une certaine autonomie, il n'en va pas ainsi pour les deux catégories considérées. Il s'ensuit donc un besoin de reconnaissance exacerbé d'où une certaine compétition n'est pas absente. Cette situation est due au fait que l'enseignant spécialisé ne se considère plus comme un pair du maître généraliste mais s'avance comme supérieur du fait de sa spécialisation.

Quatrième partie. Des images aux perspectives d'évolution

Pour cette nouvelle étape dans l'analyse des représentations sociales, nous procédons par croisement des variables. Nous ne retenons que les croisements pertinents pour la vérification de l'hypothèse.

Les croisements multiples donnent une image de la structure de la représentation sociale et classe les éléments selon une hiérarchie : éléments du noyau central ou éléments périphériques. Certains éléments restent stables, quels que soient les croisements. D'autres, prennent une forme différente selon l'influence des variables avec lesquelles ils sont croisés. Ceci permet d'observer une interdépendance des variables qui donnent un sens différent à la représentation, selon l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres. C'est la situation qui influence la représentation, sans pour autant la faire changer radicalement d'aspect. Les personnes interrogées réagissent selon la situation dans laquelle elles se positionnent, selon l'image qui est activée par la question. La représentation n'est pas mise en péril, c'est un ou plusieurs éléments périphériques qui vont être différents, apparaître ou disparaître, avoir un lien plus ou moins fort avec le noyau générateur. Les différents croisements révèlent plusieurs facettes de la représentation sociale et montrent que les éléments ne sont pas figés, ils réagissent selon la situation dans laquelle ils sont observés. Ainsi, la responsabilité des tensions entre maîtres généralistes et maîtres E est reconnue et observée de façon stable, quand elle est croisée avec bon nombre de variables. En revanche, lorsqu'on la croise avec la

variable concernant les pratiques, on s'aperçoit que ces dernières influencent fortement l'élément tensions.

Plus une représentation est confrontée à la réalité et plus son caractère évolutif est remarqué. C'est le réel observé qui fait vivre et se transformer la représentation. C'est alors la capacité d'adaptation et la quantité d'éléments périphériques qui assurent la stabilité en protégeant la représentation : celle-ci revêt plusieurs facettes – les éléments périphériques – qui permettent de réagir de façon appropriée. La spontanéité face à la situation est influencée par la représentation que l'on s'en fait. Ainsi, selon la demande sociale plus ou moins forte du moment, un ou plusieurs éléments de la représentation sociale – qu'ils soient centraux ou périphériques – sont activés, alors qu'ils peuvent « sommeiller » quelque temps, n'étant pas « au goût du jour » et ne correspondant pas à la demande sociale.

Dans les chapitres un et deux de la présente partie, nous donnons une représentation graphique évolutive de l'image de la représentation sociale au fur et à mesure de la mise à jour des éléments constitutifs. Nous retenons la légende suivante :



Nous parlons souvent d'éléments périphériques « plus ou moins éloignés » du noyau central. Notre méthodologie d'analyse ne permet pas d'apprécier la juste distance entre les différents éléments. La longueur des liens tracés entre le noyau central et les éléments périphériques n'est pas à prendre en considération.

La définition des deux groupes sociaux d'appartenance a déjà mis à jour la plupart des éléments des représentations sociales. Cette dernière partie de l'analyse ne révèle pas de points fondamentaux qui auraient pu être « oubliés » lors des étapes précédentes. Elle permet de structurer les représentations sociales en mettant à leur place chacun de leurs éléments.

Chapitre 1. L'image de la représentation des maîtres E

1.1. La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire : deux concepts distincts

Les deux concepts de difficulté d'apprentissage et d'échec scolaire sont essentiels dans le noyau central, ils ont un rôle fédérateur dans la représentation sociale et comportent un premier élément périphérique : la différence faite entre la difficulté scolaire et la difficulté

globale. Cet élément est très proche du noyau central.

Avant de considérer le traitement de la position (difficulté) et de l'état (échec), observons d'abord la réalité du public accueilli pour ensuite analyser l'incidence de cette réalité sur la représentation sociale. Cette différenciation correspond à un mécanisme en deux étapes du à une confrontation permanente de la représentation sociale avec le réel.

- la première étape concerne le public accueilli : l'élève est-il en difficulté scolaire par rapport aux matières enseignées, ou en difficulté globale affectant l'ensemble de sa personnalité ? ;
- la seconde étape, découlant de la première, distingue la difficulté d'apprentissage de l'échec scolaire.

Une fois identifiée la structure de ces deux éléments, se dégagent les mécanismes entrant en jeu dans le glissement de la position à l'état.

Le tableau un ci-après, constate que les maîtres E font une distinction nette entre, d'une part, la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire ; et, d'autre part, entre la difficulté scolaire et la difficulté globale :

- différenciation difficulté d'apprentissage/échec scolaire : la distinction est très nette : toutes les personnes interrogées considèrent qu'une différence existe. La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire ne bénéficient ni du même regard ni du même traitement (nous voyons plus loin que plus le traitement est précoce et plus il est efficace, peut-on alors traiter l'échec scolaire ?). Cet élément est central dans la représentation sociale ;
- différenciation difficulté scolaire/difficulté globale : l'ensemble des maîtres E interrogés accueille aussi bien des élèves en difficulté scolaire que des enfants en difficulté globale. La population est très claire sur cet élément.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

		VOU DIFFERENCE ENTRE DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET ECHEC SCOLAIRE			
		NON ACCUEIL PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES			
Site de		DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAI PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne				
OU DIFFERENCE	66	59	0	129	
	50,8%	49,2%	0,0%	100,0%	59,2%
NON DIFFERENCE	0	0	0	0	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAI PAS	1	0	0	1	
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
ENSEMBLE	66	59	0	129	
	51,2%	46,3%	0,0%	100,0%	100,0%

Tableau 1 . les différents niveaux de difficulté des élèves accueillis

Commentaires . ce croisement montre la distinction existant dans les mentalités entre la difficulté scolaire et la difficulté globale, ainsi qu'entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire, concepts intimement liés. Il est clairement établi que les maîtres E accueillent des élèves en difficulté. Ce point est un élément du noyau central. Il se personnalise par deux éléments périphériques :

- l'accueil des élèves par rapport à une difficulté scolaire ;
- l'accueil des élèves par rapport à une difficulté globale.

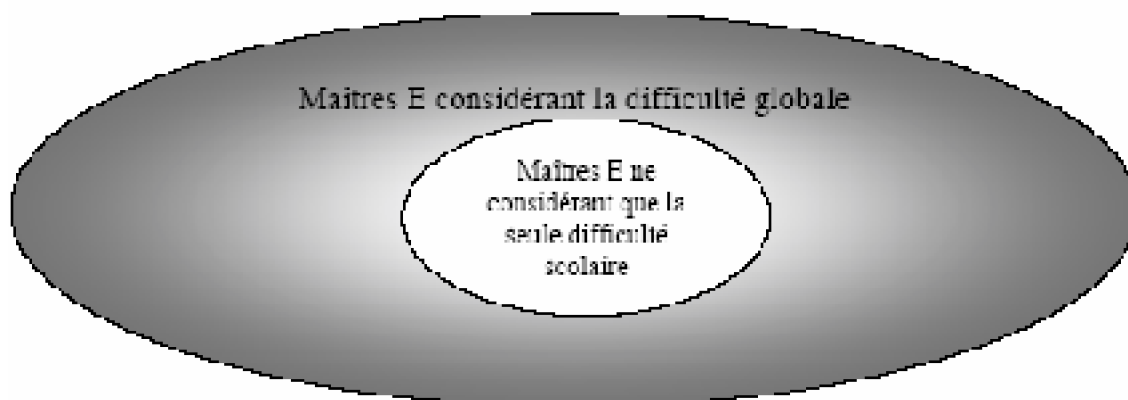
Rajoutons également que le positionnement est clair et sans ambiguïté : toutes les personnes interrogées différencient la difficulté d'apprentissage de l'échec scolaire.

Tableau 1 : les différents niveaux de difficulté des élèves accueillis.

Le maître E s'adresse à des élèves en difficulté, ce qui fonde son rôle et place cet élément dans le noyau central de la représentation.

De plus, la difficulté scolaire et la difficulté globale étant distinguées, deux niveaux d'observation sont envisagés :

- certains maîtres E ne retiennent que la difficulté scolaire, sans tenir compte des autres niveaux de difficulté présents chez l'enfant – quant bien même ils existent –. L'élève seulement est pris en considération, et non pas la personne ;
- d'autres, prennent en compte la difficulté globale dépassant le seul niveau scolaire. Cette fois, la personne est observée dans son intégralité et non plus seulement dans sa fonction d'élève. Si c'est la difficulté globale qui est prise en compte, la difficulté scolaire l'est également. Les maîtres E ne prenant en compte que la difficulté scolaire constitue une minorité au sein du groupe.



Entrent ici en jeu la fonction et la formation. Si l'on se réfère aux textes officiels, le maître E traite les difficultés scolaires passagères, la difficulté globale ne relève pas de son action. L'enfant en difficulté globale est forcément un élève en difficulté scolaire (dans le cas contraire on parle non pas de difficultés globales mais on pointe l'élément déficitaire par rapport à une norme établie : difficulté sociale, physique, psychique, affective). Les deux concepts sont distingués dans les croisements successifs, la stabilité se confirme, la centralité marquée. Le maître E ne s'adresse pas de la même façon à l'un et à l'autre public, c'est la situation qui lui dicte son action. Seule la difficulté scolaire reconnue par l'ensemble de la population bénéficie d'un traitement uniforme. Ainsi, l'échec scolaire affecte l'ensemble de la personnalité de l'enfant, le maître E accueille, tout en limitant son action au traitement de la difficulté d'apprentissage, ces élèves pour lesquels l'efficacité de l'action pédagogique sera différente. Les résultats positifs seront plus longs à observer – cet élément est pris en compte dans les différences de points de vue, sources de conflits entre maîtres E et maîtres généralistes – et l'aide prend davantage un caractère « thérapeutique ».

Tableau 1
 VOT ACCIPIE PAR RAPPORT AU SEXE
 VOI ACCIPIE : DIFFICULTÉS SCOLAIRES OU
 DIFFICULTÉS GLOBALES ?

Effectifs % ligne- % colonne	DIFFICULTÉS SCOLAIRES	DIFFICULTÉS GLOBALES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
PLUS DE FILLES	3 71,4%	2 23,6%	0 0,0%	7 100,0%
PLUS DE GARÇONS	40 40,4%	41 50,6%	0 0,0%	81 100,0%
AUTANT DE QUE D'	21 50,0%	18 45,2%	0 0,0%	39 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	2 100,0%
ENSEMBLE	64 51,2%	63 49,8%	0 0,0%	127 100,0%

Commentaires : ce croisement, tout en ajoutant une autre variable, confirme les éléments révélés dans le tableau précédent. Les pourcentages, quant à la difficulté scolaire et la difficulté globale, sont identiques. Dans le traitement de la difficulté, certains considèrent la personne dans sa globalité, alors que d'autres ne prennent en compte que la fonction et le rôle d'élève. Cet élément de la représentation est stable.

Tableau 2 : différence entre difficulté scolaire et difficulté globale.

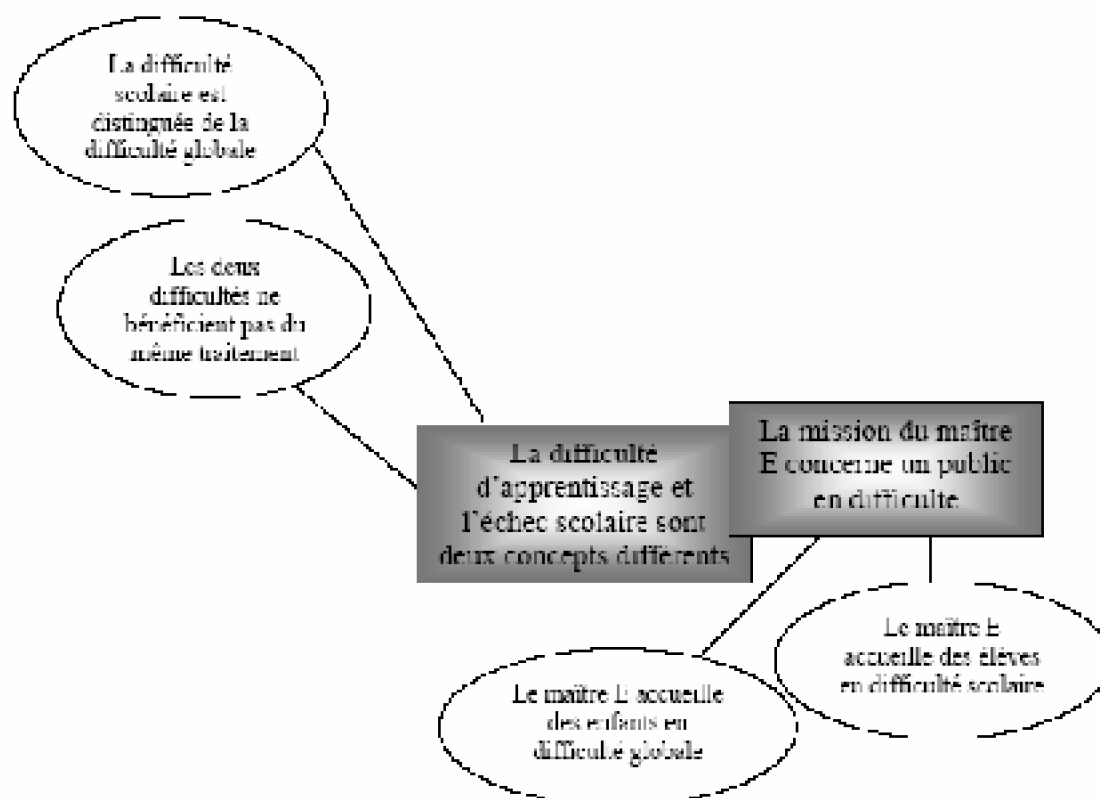
Les éléments suivants sont mis à jour :

- la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont deux concepts différents (élément du noyau central) ;
 - la difficulté scolaire est distinguée de la difficulté globale (élément périphérique) ;
 - les deux difficultés ne bénéficient pas du même traitement (élément périphérique).

La mission du maître E concerne un public en difficulté (élément du noyau central) ;

- le maître E accueille des élèves en difficulté scolaire (élément périphérique);
- le maître E accueille des enfants en difficulté globale (élément périphérique).

Une première image de la représentation sociale apparaît.



1.2. La représentation du profil type d'élèves accueillis

Les matières enseignées sont considérées comme révélatrices d'un état de l'élève. Certaines matières le mettent en difficulté (difficultés mécaniques) mais il peut également l'être par l'ensemble de ce qui est enseigné à l'école. On parle alors de difficultés fonctionnelles, de manque de méthode, de troubles mnésiques. Quand l'élève est en difficulté dans une seule matière, cette difficulté trouve son origine dans la relation que

l'élève entretient avec la matière. Il « manque de motivation » et l'aide est de courte durée. Dans cette situation, après avoir établi le diagnostic, le maître E oriente son action et ses entretiens vers la restauration d'une relation positive avec la matière posant problème. Les matières enseignées sont définies comme représentatives de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire. Ce point génère des tensions incidentes sur l'élève aidé. Nous l'avons dit déjà, les maîtres généralistes souhaitent une aide ponctuelle mécanique sur un point précis du programme, alors que les maîtres E dispensent une aide transversale et méthodologique.

L'élève ne bénéficie pas de l'aide dont il a besoin. Le maître E considère qu'un renfort pédagogique portant sur les compétences instrumentales relève du niveau un de la prévention, celui qui est dispensé en classe. L'élève n'est pas « suffisamment » en difficulté pour être accueilli par le maître E. Un paradoxe apparaît ici, le maître E déplore de ne pas être informé dès l'apparition des difficultés, et, quand il l'est, il rétorque que la difficulté est trop faible pour qu'il agisse. Quoiqu'il en soit, l'élève a une « zone d'ombre » dans ses apprentissages. Ces derniers s'enrichissent plutôt qu'ils ne se succèdent. L'élève sera « faible » dans une matière, celle-ci comportant des carences : les fameuses bases. Il souffre des différends professionnels de ses maîtres. Le maître généraliste ne l'aide pas car ce n'est pas son rôle, le maître E non plus.

Lors de la diffusion des questionnaires, les personnes contactées avaient la possibilité de commenter leurs réponses. Il apparaît que le français et les mathématiques sont les deux matières retenues dans le diagnostic et le traitement de la difficulté d'apprentissage. Nous retenons également que la lecture et la recherche de sens, en français, sont prépondérantes.

UNE DIFFÉRENCE ENTRE DIFFICULTÉ
D'APPRENTISSAGE ET ÉCHEC SCOLAIRE

UNE MATIÈRE REPRÉSENTATIVE

Effectifs	PAR DE		JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
En ligne	DIFFÉRENCES DÉTERMINÉES			
% colonne				
MATIÈRES REPRÉSENTATIVES	124	4	0	128
	95,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	99,2%	100,0%	0,0%	95,2%
PAS DE MATIÈRE REPRÉSENTATIVE	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	1	0	0	1
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
ENSEMBLE	125	4	0	129
	95,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

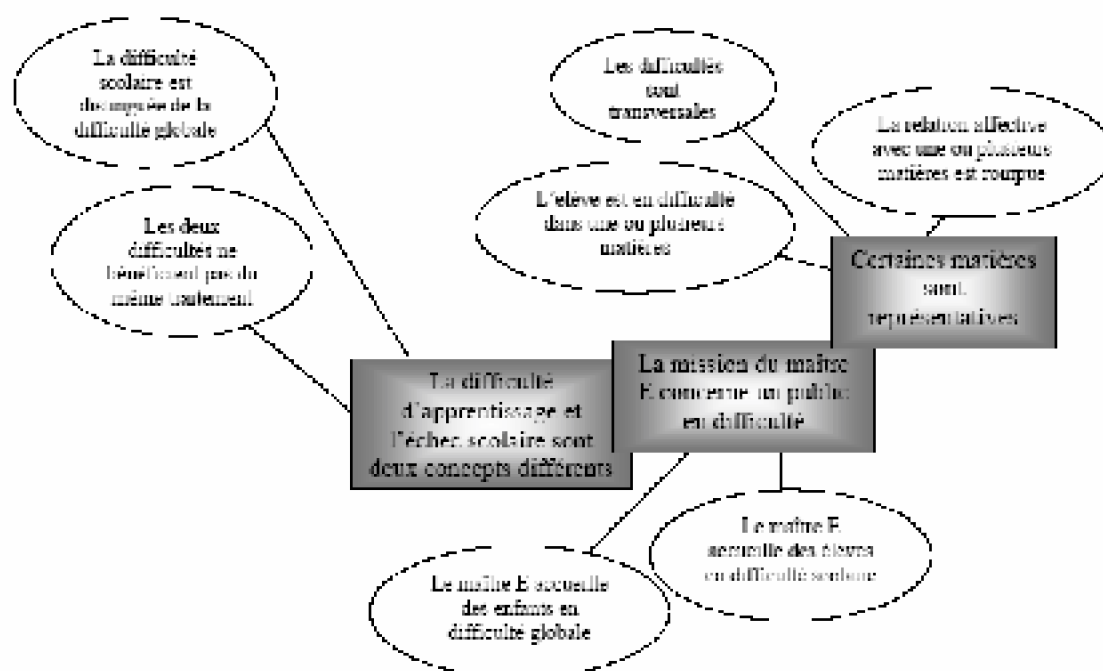
Commentaires : les maîtres E interrogés sont unanimes quant à la représentativité des matières enseignées à l'école. Elles constituent les premiers éléments permettant de situer la difficulté de l'élève.

Tableau 3 : matières représentatives de la difficulté d'apprentissage.

La représentation sociale s'enrichit des éléments suivants :

- certaines matières sont représentatives (élément du noyau central) ;
 - l'élève est en difficulté dans une ou plusieurs matières (élément périphérique) ;
 - les difficultés sont transversales (élément périphérique) ;
 - la relation affective avec une ou plusieurs matières est rompue (élément périphérique).

La représentation sociale évolue de la façon suivante :



Certains maîtres E considèrent que des élèves sont prédisposés à être en difficulté d'apprentissage. Ils reconnaissent l'existence d'un profil type. D'autres, pensent tout autrement. Quelques maîtres E rencontrés disent qu'ils accueillent des « profils d'élèves » souvent identiques et retrouvent toujours les mêmes difficultés (sociales, comportementales, familiales, cognitives). Ils considèrent donc qu'un profil type existe. Si tout élève est amené, à un moment ou à un autre de sa scolarité, à rencontrer des difficultés d'apprentissage, on considère qu'il n'existe pas de profil type. La difficulté est inhérente à tout apprentissage, elle est souvent positive. L'élève en situation problème dépasse ladite difficulté en utilisant des stratégies qui le font progresser. Cette situation constitue une dynamique et un élément moteur des apprentissages.

VOS CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION:

En ligne

En colonne VOTR PROFIL TYPE

Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JENI SALS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
CYCLER	42	42	7	91
46,1%		46,2%	7,7%	100,0%
80,3%		73,7%	50,0%	74,0%
CYCLER	2	2	0	4
50,0%		50,0%	0,0%	100,0%
2,3%		3,6%	0,0%	3,3%
TRIK CYCLES	5	15	5	19
15,8%		58,4%	15,8%	100,0%
5,8%		22,6%	21,4%	15,4%
PAS DE CHANCE	0	0	0	0
0,0%		0,0%	0,0%	0,0%
0,0%		0,0%	0,0%	0,0%
JENI SALS PAS	5	0	4	9
55,6%		0,0%	44,4%	100,0%
9,3%		0,0%	28,6%	1,3%
ENSEMBLE	52	50	14	116
42,3%		46,3%	11,4%	100,0%
100,0%		100,0%	100,0%	100,0%

Commentaires : l'élément « profil type » se divise en deux éléments périphériques : il existe un profil type, il n'en existe pas.

Tableau 4 : existence d'un profil type

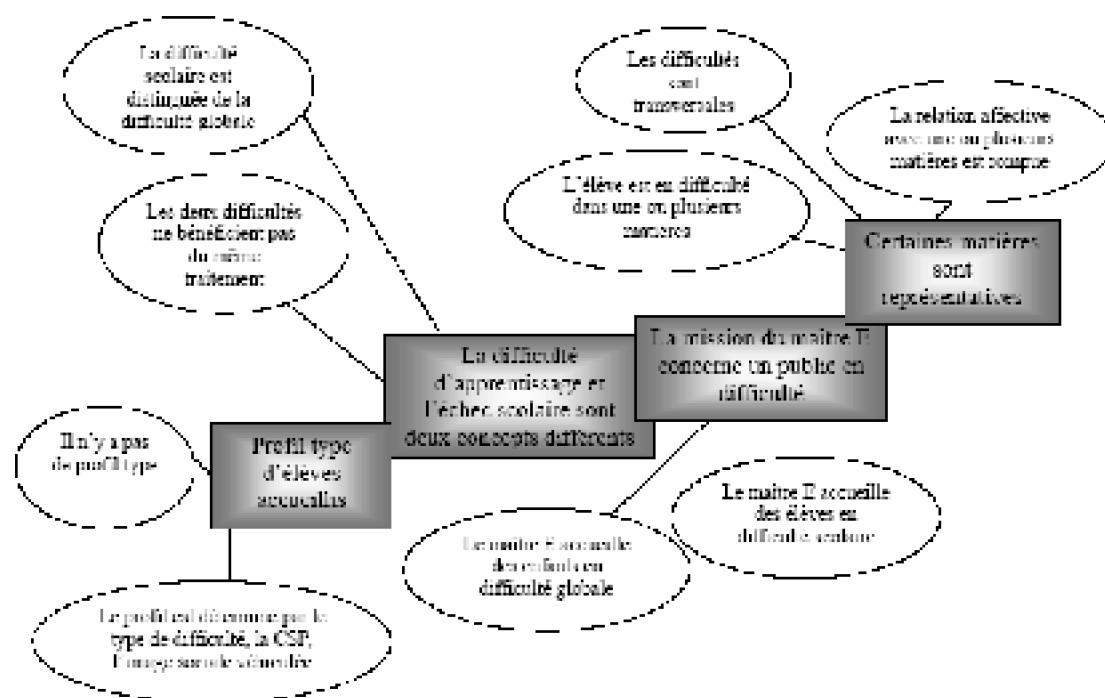
Tableau 4 : existence d'un profil type.

Ajoutons deux éléments périphériques à la représentation sociale :

- le milieu social, la fratrie, le type de difficultés rencontrées font penser qu'il existe un profil type et influence l'action éducative ;
- il n'y a pas de profil type, tous les élèves peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage.

Il existe un lien entre les deux éléments périphériques « profil type » et « matières représentatives ». Pour les maîtres E, les difficultés rencontrées face à une matière vont se révéler toujours de la même manière, d'où la possibilité de penser qu'un profil type existe.

L'image de la représentation prend la forme suivante :



1.3. Les causes et les représentations des tensions

Les maîtres E interrogés, dans leur majorité, ressentent des tensions dont les causes et les responsabilités sont développées par la suite. Cet élément est stable au regard des multiples croisements. L'incidence des points de vue divergents entre maîtres généralistes et maîtres E peut conduire l'élève en difficulté d'apprentissage vers l'échec scolaire avéré. Le surinvestissement ou l'abandon pédagogique de l'élève de la part de l'enseignant (l'un ou l'autre pouvant être négatifs) sont dus à la divergence des points de vue sur l'aide à apporter.

Règle Règle Règle	VOS TENSIONS ENTRE LE MAÎTRE E ET LE MAÎTRE GÉNÉRALISTE NI LE MAÎTRE E EST RESPONSABLE DES TENSIONS				Règle Règle Règle	VOS TENSIONS ENTRE LE MAÎTRE E ET LE MAÎTRE GÉNÉRALISTE LE MAÎTRE GÉNÉRALISTE RESPONSABLE DES TENSIONS				
	Affecté	ME RESPONSABL E	ME PAS RESPONSABL E	JE NE SAIS PAS		ENSEMBL E	Affecté	ME RESPONSABL E	ME PAS RESPONSABL E	JE NE SAIS PAS
% ligne % colonne										
OU	67	21	19	107	OU	60	5	6	71	107
TENSIONS	66,2%	20,0%	12,3%	100,0%	TENSIONS	59,1%	5,0%	5,9%	100,0%	60,8%
	91,3%	60,0%	36,7%	60,6%		90,9%	71,4%	75,0%	68,6%	
NON	6	5	2	13	NON	9	2	2	13	
TENSIONS	16,2%	16,3%	12,3%	100,0%	TENSIONS	14,6%	14,3%	16,7%	100,0%	11,4%
	8,2%	16,3%	12,3%	11,4%		9,1%	7,0%	7,0%	11,4%	
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
ENSEMBLE	73	26	15	114	ENSEMBLE	69	7	8	114	
	61,0%	22,8%	12,2%	100,0%		60,5%	6,1%	7,0%	100,0%	60,8%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

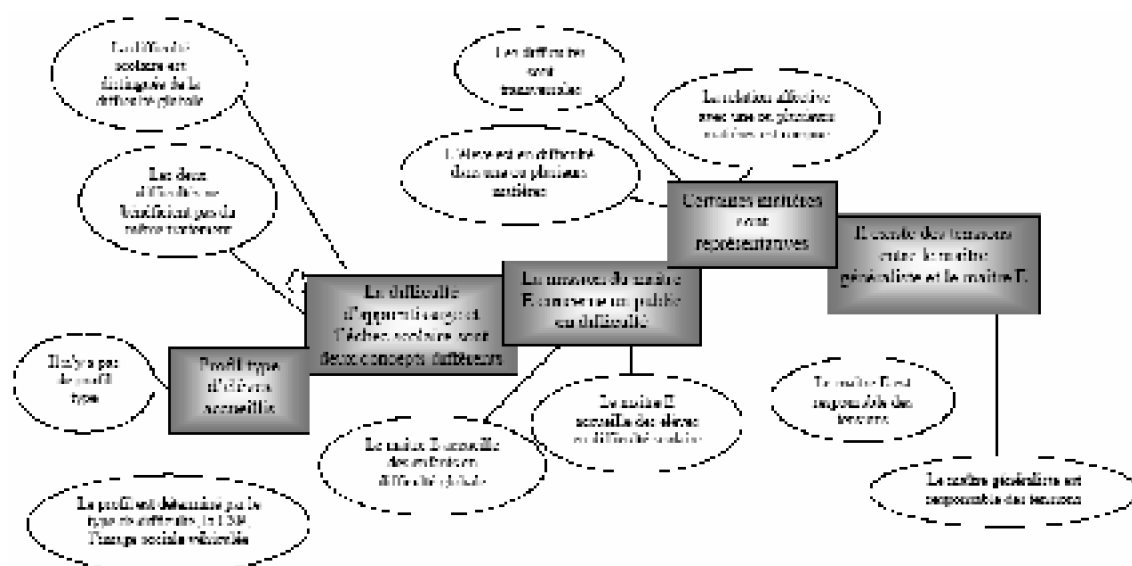
Tableau 5 : existence de tensions entre le maître E et le maître généraliste, responsabilité attribuée de ces tensions.

Commentaires : l'élément « tensions » est stable. C'est un élément du noyau central. La responsabilité de ces tensions est différemment ressentie et attribuée. Nous voyons, plus loin, que dans les mentalités des maîtres E, la responsabilité est partagée sans être entièrement rejetée sur le maître généraliste.

Les tensions apparaissent comme un nouvel élément du noyau central. Deux éléments périphériques l'accompagnent, leur responsabilité est partagée :

- le maître généraliste est responsable des tensions ;
- le maître E est responsable des tensions.

L'image de la représentation sociale évolue de la façon suivante :



Le maître E revendique une différence dans le groupe « enseignants du premier degré ». Le travail en complémentarité n'apparaît pas dans la représentation. On observe des pratiques en parallèle qui ne se mettent pas au service de l'élève aidé. Les croisements successifs révèlent que dans l'élément « tensions » de la représentation sociale, la responsabilité est diversement appréciée. Les maîtres E se sentent responsables des tensions, responsabilité qu'ils partagent avec les maîtres généralistes. Les croisements ne permettent pas d'avancer qu'il y a rejet de la responsabilité des tensions sur les maîtres généralistes. Notons, cependant, qu'un certain nombre de maîtres E ne se sentent pas différents, savent que des tensions existent, mais ne les perçoivent pas.

En ligne	VOS TENSIONS ENTRE MAITRE E ET MAITRE GENERALISTE			
	VUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE		VUS PAS	
En colonne	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
OUI TENSIONS	14 73,3%	25 24,3%	2 1,0%	41 100,0%
NON TENSIONS	9 44,0%	15 50,0%	2 1,0%	26 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
ENSEMBLE	23 65,4%	40 51,5%	4 1,1%	67 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

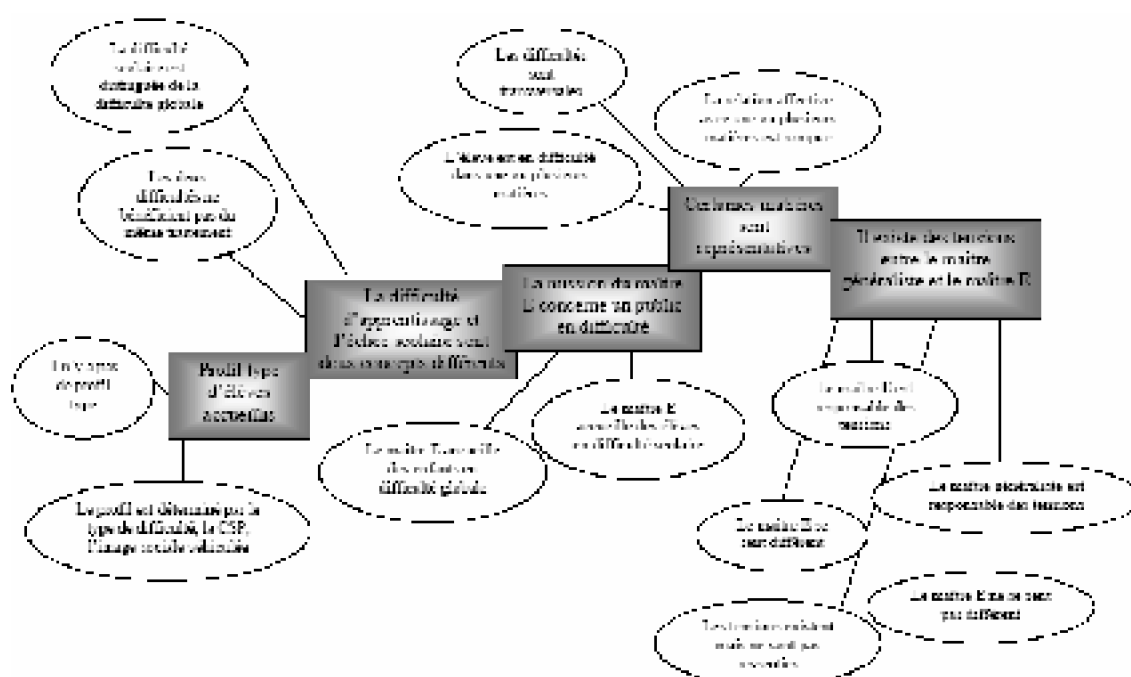
Commentaires : les tensions sont différemment ressenties par la population des maîtres E. Même si une grande majorité les ressent et les exprime, nous ne pouvons faire abstraction des 20,5 % des personnes interrogées qui ne les ressentent pas. Les « tensions » restent un élément du noyau central. Quand elles sont non ressenties, elles constituent un élément périphérique.

Tableau 6 : tensions différemment ressenties

L'élément central « tensions » s'enrichit de trois nouveaux éléments périphériques :

- le maître E se sent différent ;
- le maître E ne se sent pas différent ;
- des tensions existent mais ne sont pas ressenties.

La représentation prend l'image suivante :



Les maîtres E interrogés considèrent leur travail comme différent de celui du maître généraliste. Cette différence ressentie est normale, puisque les uns et les autres ont des pratiques spécifiques. Celles du maître E sont différentes des pratiques de classe. Ce qui pose problème, dans les mentalités, c'est que le maître généraliste n'avance pas de différence et ne la revendique pas plus. Le maître E se montre supérieur, ce qui cause des tensions. On s'interrogerait sur la spécificité du maître E, si aucune différence n'était avancée.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne: V08 TENSIONS ENTRE MAITRE E ET MAITRE GENERALISTE
 V14 TRAVAIL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?

En colonne: V08 TENSIONS ENTRE MAITRE E ET MAITRE GENERALISTE

Effectif	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
CUI TENSIONS	7	10	84	0	101
% ligne	6,9%	9,9%	81,7%	0,0%	100,0%
% colonne	53,0%	100,0%	80,0%	0,0%	79,9%
MOINS TENSIONS	6	0	20	0	26
% ligne	23,1%	0,0%	76,9%	0,0%	100,0%
% colonne	45,2%	0,0%	19,2%	0,0%	30,9%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0
% ligne	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
% colonne	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	13	10	104	0	127
% ligne	10,2%	7,8%	81,8%	0,0%	100,0%
% colonne	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

Commentaires : par rapport au tableau précédent, le pourcentage de personnes ne ressentant pas de tensions est identique. On peut dire que cet élément de la représentation est stable.

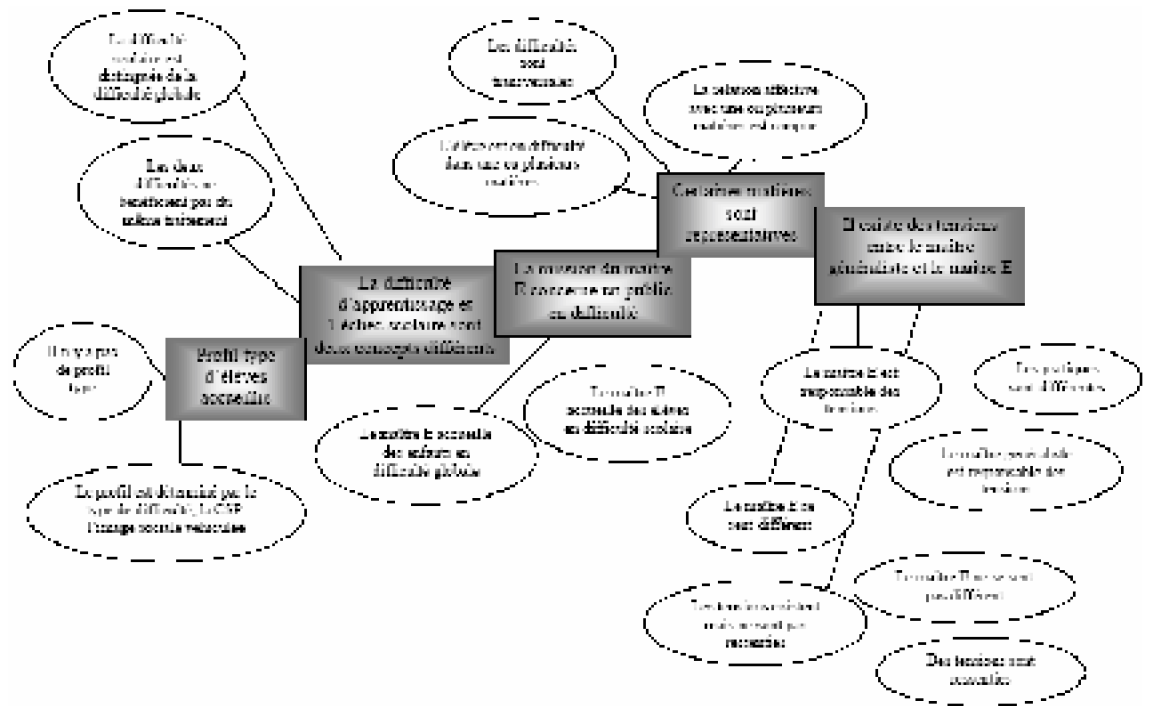
Pour les pratiques, l'expression d'une différence est largement majoritaire. Aucune personne interrogée ne s'est trouvée dans l'impossibilité de prendre position.

Tableau 7 : tensions et différence de pratiques.

Les pratiques différentes entraînent une difficulté dans le travail en équipe. De plus, la représentation d'une collaboration ne fait pas l'unanimité chez les maîtres E. Ce nouvel élément a également une incidence sur l'élève aidé. Le travail en équipe, même s'il est considéré comme facile, est freiné par ces tensions parasites. L'élément du noyau central « tensions » s'enrichit d'un nouvel élément périphérique :

- les pratiques sont différentes.

L'image de la représentation prend la forme suivante :



L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

VOE TENSIONS ENTRE MAITRE E ET
 MAITRE GENERALISTE
 VIS QUALIFICATION DU TRAVAIL
 D'EQUIPE AVEC LE MAITRE
 GENERALISTE

Ensemble % COLLEGE	FACILE	DIFFICILE	TRNF. SANS PAS	ENSEMBLE
ONT TENSIONS	82	88	9	86
	91,2%	89,6%	6,9%	100,0%
	80,0%	94,7%	100,0%	78,7%
NON TENSIONS	19	10	0	29
	80,0%	88,0%	0,0%	100,0%
	20,0%	11,3%	0,0%	21,3%
TRNF. SANS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
TOTAL/TOTAL	89	98	9	196
	89,3%	91,8%	4,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commentaires : on ne peut négliger les 41,8 % des personnes interrogées qui considèrent que le travail en équipe avec le maître généraliste est difficile. Pour cette partie de la population, les tensions existent, sans pour autant altérer le travail en équipe.

Tableau 8 : tensions et travail en équipe.

Par manque de concertation, la complémentarité du travail au service de l'élève n'est pas observée. Tout travail partagé nécessite des compromis. Installant une hiérarchie de compétences et de connaissances, le maître E n'est pas prêt à la collaboration et ne fait pas de concessions. Une incompréhension s'installe, et les deux types d'enseignants ont leurs pratiques propres sans que celles-ci soient mises efficacement au service de l'élève aidé. Les carences dans les apprentissages s'accumulent et ont des conséquences sur la scolarité entière.

En conclusion, nous disons que plusieurs points responsables des tensions émergent. C'est lors de leur confrontation avec les éléments de la représentation sociale des maîtres généralistes que nous comprendrons leur réelle incidence sur l'élève aidé.

1.4. Une synthèse des éléments mis à jour

Au terme de la seconde partie de l'analyse, la structure de la représentation sociale du groupe d'appartenance maître E, est dégagée. Le tableau synthétique ci-dessous présente les relations hiérarchiques existant entre éléments du noyau central et éléments périphériques.

Éléments du noyau central	Éléments périphériques
La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont deux concepts différents.	<ul style="list-style-type: none"> • La difficulté scolaire est distinguée de la difficulté globale ; • elles ne bénéficient pas du même traitement
La mission du maître E concerne un public en difficulté.	<ul style="list-style-type: none"> • Le maître E accueille des élèves en difficulté scolaire ; • le maître E accueille des enfants en difficulté globale.
Certaines matières sont représentatives de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est en difficulté dans une ou plusieurs matières ; • les difficultés sont transversales ; • la relation affective avec une ou plusieurs matières est rompue
Profil type d'élèves accueillis.	<ul style="list-style-type: none"> • Le profil est déterminé par le type de difficulté, la CSP, l'image sociale véhiculée ; • il n'existe pas de profil.
Il existe des tensions entre le maître généraliste et le maître E.	<ul style="list-style-type: none"> • Des tensions sont ressenties ; • le maître E est responsable des tensions ; • le maître généraliste est responsable des tensions ; • le maître E ne se sent pas différent ; • le maître E se sent différent ; • les pratiques sont différentes ; • des tensions existent mais ne sont pas ressenties.

Relations hiérarchiques existant entre éléments du noyau central et éléments périphériques

L'élément du noyau central « tensions » comporte le plus d'éléments périphériques. C'est donc par cette entrée, lors de la comparaison des représentations des deux populations concernées, que nous poursuivrons l'analyse. Nous vérifierons l'hypothèse de recherche et les mécanismes entrant en jeu dans le glissement de la position de difficulté d'apprentissage à la situation d'échec scolaire avéré.

Chapitre 2. L'image de la représentation des maîtres généralistes

De la même façon que nous avons mis à jour les éléments constitutifs de la

représentation sociale des maîtres E, analysons maintenant celle des maîtres généralistes. Dans le chapitre suivant, nous comparons ces deux représentations.

2.1. La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire : deux concepts distincts

Comme chez les maîtres E, ces deux concepts sont étroitement liés et constituent un des éléments prégnants du noyau central de la représentation sociale.

Les croisements successifs distinguent :

- la difficulté d'apprentissage de l'échec scolaire : la distinction est très nette. La majeure partie des personnes interrogées différencie les deux concepts. Au regard des résultats obtenus, cet élément de la représentation sociale des maîtres généralistes est stable ;
- la difficulté scolaire et la difficulté globale : une plus grande partie de la population signale des enfants en difficulté globale. C'est la personne qui est considérée et non pas seulement l'élève dans son rôle d'apprenant. Les maîtres généralistes ont deux regards : l'un concerne la difficulté passagère, celle qui survient à tout moment, qui est immanente à tout apprentissage et qui ne nécessite pas une aide spécialisée de longue durée ; l'autre concerne la difficulté qui affecte l'ensemble de la personnalité de l'enfant, que l'école n'est pas à même de résoudre seule. Vu sous cet angle, on remarque que les maîtres généralistes signalent davantage d'élèves en difficulté globale qu'en difficulté scolaire « simple ».

Même si on ne tient compte, à l'école, que de la difficulté scolaire, on considère que la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont dus à d'autres facteurs, extérieurs à l'école. On constate, encore une fois, que cette dernière révèle ou amplifie une situation, qui, jusque-là, même si elle était évidente, ne posait pour autant pas de problème. Les signalements d'élèves en difficulté ne se basent plus uniquement sur l'insuffisance des résultats, mais mettent également l'accent sur des dysfonctionnements comportementaux et sociaux.

En ligne	VOUS POUR VOUS LA DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE ET L'ÉCHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFÉRENTS ?				En ligne	VOUS SIGNALER-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT À DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES OU DES DIFFICULTÉS GLOBALES ?			
	SCOLAIRE	GLOBALE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE		SCOLAIRE	GLOBALE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
En colonne					En colonne				
Effectifs					Effectifs				
% ligne					% ligne				
% colonne					% colonne				
OUI DIFFÉRENCE	106 41,1%	150 58,1%	2 0,8%	258 100,0%	SCOLAIRES	8 33,0%	11 39,4%	11 36,7%	30 100,0%
NON DIFFÉRENCE	11 41,0%	18 62,1%	0 0,0%	29 100,0%	GLOBALES	9 33,0%	19 50,7%	19 61,3%	37 100,0%
JE NE SAIS PAS	5 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	5 100,0%	JE NE SAIS PAS	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
ENSEMBLE	122 41,0%	168 57,9%	2 0,7%	292 100,0%	ENSEMBLE	109 35,7%	160 54,1%	30 10,2%	299 100,0%

Tableau 9 : différenciation entre la difficulté scolaire et la difficulté globale.

Commentaires : ces deux croisements illustrent nos propos sous-jacents : la difficulté globale est antérieure à la difficulté scolaire. L'école, en tant que situation nouvelle, va mettre l'enfant face à des problèmes qui, bien qu'existant auparavant, ne dérangent pas. On constate la moindre importance que les maîtres généralistes accordent à la difficulté scolaire « simple » qu'à la difficulté globale « complexe ». La difficulté scolaire « simple » est inhérente à tout apprentissage et peut concerner tous les élèves, elle est traitée en classe. C'est « l'élément scolaire » d'une difficulté globale qui nécessite l'intervention du maître E.

Du fait que l'élément « signalement » de la représentation sociale partage la population, une différence s'installe dans les mentalités. Un écart existe entre la représentation individuelle idéale et les conduites. On voudrait ne signaler que des élèves en difficulté d'apprentissage alors que celle-ci est inféodée à des difficultés qui affectent l'ensemble de la personnalité de l'enfant. C'est la réponse comportementale de l'élève face à la difficulté qui entraîne le signalement. Si la difficulté scolaire est considérée comme moins importante que la difficulté globale, elle en fait tout de même partie.

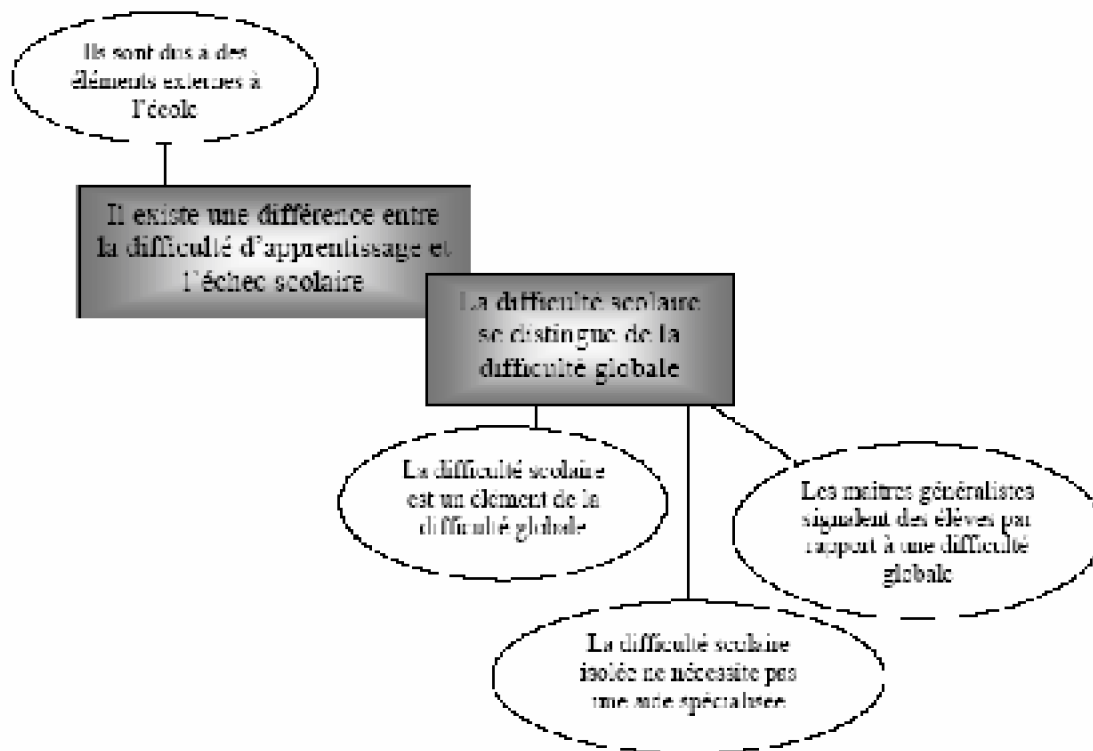
Pour l'instant, la représentation sociale comporte les éléments suivants :

- il existe une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire (noyau central) ;
 - ils sont dus à des éléments externes à l'école (élément périphérique) ;
- la difficulté scolaire se distingue de la difficulté globale (noyau central) ;
 - la difficulté scolaire est un élément de la difficulté globale (élément périphérique) ;
 - la difficulté scolaire simple ne nécessite pas une aide spécialisée (élément

périphérique) ;

- les maîtres généralistes signalent des élèves par rapport à une difficulté globale (élément périphérique).

Une première image de la représentation sociale est la suivante :



2.2. La représentation du profil type d'élèves accueillis

Les enseignants généralistes interrogés considèrent, dans une majorité, que c'est au cycle deux que l'élève a le plus de chances de se sortir de la difficulté d'apprentissage. Au cycle trois, la situation est plus difficile. La stigmatisation, même si elle est involontaire, est présente. La difficulté d'apprentissage doit être traitée et réglée au cycle deux. Si elle ne l'est pas, l'élève bénéficie d'un autre regard de la part des enseignants. Cet élément est lié à la considération de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire : une prise en charge au niveau global de la personne est souhaitée par le maître généraliste, très tôt dans la scolarité de l'élève. Si c'est le cas, cette aide a plus de chance d'avoir une action positive et efficace. C'est davantage qu'une aide dans l'acquisition des savoirs et des compétences qui est attendue. Cette demande dépasse les compétences du maître E. Si cette aide est prodiguée au cycle deux, elle est donc moins nécessaire (et par là même, moins attendue) au cycle trois. L'échec commence à s'installer au cycle trois et affecte l'ensemble de la personne. Cet élément de la représentation est bien ancré dans les mentalités et les pratiques. La démarche d'aide est moindre au cycle trois, car elle est considérée moins efficace. L'élève perd peu à peu la relation active avec les

apprentissages. On observe un phénomène de décrochage. Les enseignants généralistes adoptent une attitude défaitiste car ils ne savent plus comment agir pour aider l'élève à s'en sortir. Se dessine, cette fois, au cycle trois, un profil type d'élèves prédisposés à l'échec scolaire. Ils obtiennent les résultats que l'on attend d'eux. Un certain fatalisme anime aussi bien les enseignants que les élèves et leurs parents : il en est ainsi, et peu d'actions sont envisagées ou mises en place pour ces élèves. On les conduit « sereinement » dans l'habitude de l'échec. C'est le rôle social du perdant.

Les croisements successifs dévoilent un paradoxe au niveau de deux éléments de la représentation sociale : la considération et le regard porté sur l'élève aidé, d'une part, et les attentes et les pratiques, d'autre part.

- La considération et le regard : la population est partagée sur ce point avec une plus forte proportion d'enseignants qui pense avoir un regard identique sur tous leurs élèves. Au niveau de la personne, on ne fait pas de différence. En parlant d'élève aidé, le maître généraliste fait référence à l'enfant, ce n'est pas sa difficulté qui est d'abord avancée, elle ne génère pas de regard négatif. Ce positionnement permet à l'élève d'être avant tout considéré dans une intégrité. Sa difficulté ne le stigmatise pas.
- Les attentes et les pratiques : la pédagogie mise en place pour les élèves aidés est différenciée. La difficulté est prise en compte au niveau du travail, on demande autre chose à ces élèves. C'est dans les pratiques quotidiennes que l'on fait une différence. Ce point confirme le précédent : c'est l'élève aidé qui bénéficie d'une considération différente, pas l'enfant.

La différence est prise en compte sans qu'elle contribue à stigmatiser l'élève : on porte un autre regard sur lui, les attentes sont différentes. Cependant, la population est partagée sur ce point avec deux types de regards : un regard social (l'enfant) et un regard scolaire (l'élève et ses capacités). Le marquage est davantage scolaire que social : tous les élèves sont considérés de la même façon, mais les attentes, en matière de rendement, sont différentes. On porte une attention particulière à la difficulté d'apprentissage puisque les élèves, tout en ayant pour eux les mêmes exigences, bénéficient d'un regard singulier. Cette prise en compte entraîne une différenciation de la pédagogie et représente une cohérence entre les attentes et les pratiques chez la majeure partie des personnes interrogées.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	VOUS AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
	VOUS CONSIDEREZ-ILS ?			
En colonne	DIFFEREMMENT LES ENFANTS AIDES ?			
Effectifs	AUTRE REGARD	MEME REGARD	TRNF SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne			
ATTENTES IDENTIQUES	9 18,0%	16 71,9%	1 8,2%	26 100,0%
ATTENTES DIFFERENTES	34 69,5%	124 52,1%	20 8,4%	233 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
ENSEMBLE	103 50,0%	152 52,1%	24 8,7%	287 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commentaires : ce croisement est clair : la majorité des personnes interrogées déclare avoir des attentes différentes pour les élèves aidés tout en ayant le même regard sur tous les élèves. Le marquage est scolaire : la stigmatisation sociale, par rapport à la difficulté, n'apparaît pas.

Tableau 10 : considération et regard portés sur l'élève aidé.

En ligne	VOUS AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
	VOUS PENSEZ-VOUS DIFFERENCIER VOTRE PEDAGOGIE ?			
En colonne	VOUS AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
Effectifs	OUI DIFFERENCIATION		NON DIFFERENCIATION	
	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne			
ATTENTES IDENTIQUES	30 60,0%	8 16,3%	3 6,1%	41 100,0%
ATTENTES DIFFERENTES	121 78,5%	25 14,2%	18 7,3%	164 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
ENSEMBLE	151 68,1%	43 14,3%	21 5,8%	215 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En ligne	VOUS AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
	VU DIFFERENCIEZ-VOUS LES EVALUATIONS ?			
En colonne	VOUS AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
Effectifs	EVAL. DIFFERENTES		EVAL. IDENTIQUES	
	TRNF SAIS PAS	ENSEMBLE	TRNF SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne			
ATTENTES IDENTIQUES	11 22,2%	37 73,5%	1 2,0%	49 100,0%
ATTENTES DIFFERENTES	77 61,6%	108 66,8%	1 1,6%	186 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
ENSEMBLE	88 60,0%	203 68,2%	2 1,7%	293 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau 11 : attentes et pratiques.

Un paradoxe apparaît là où la considération et les attentes de résultats s'opposent. On pourrait s'attendre à ce que dans les pratiques, si le regard est différent et la pédagogie différenciée, les évaluations soient aussi différentes. Or, l'analyse des croisements montre que la majorité des personnes interrogées ne différencie pas les évaluations. L'étude qualitative nous apprend que les enseignants ont des attentes différentes mais considèrent les évaluations terminales comme la vérification des acquisitions par rapport à une norme établie. C'est le rapport à la norme qui est important, davantage que la position de l'élève sur une échelle des savoirs et des savoir-faire étudiés. L'évaluation, telle qu'elle est pratiquée, donne une position de l'élève dans sa classe d'âge et par rapport à un maximum de compétences que pourraient maîtriser cette

classe d'âge. La différenciation n'est pas observée dans les évaluations, ce n'est pas la norme qui est attendue, mais plutôt une position à un moment donné par rapport à cette norme. La non-différenciation des évaluations n'est pas faite dans le but de marquer l'élève. A un moment déterminé, il est nécessaire, de par notre fonctionnement scolaire, de mesurer un écart à la norme. La pratique, confirmée par les entretiens, nous apprend que les enseignants se sentent responsables des difficultés scolaires de leurs élèves et surtout se sentent impuissants face à ces difficultés. Malgré leurs efforts et la différenciation pédagogique, ils n'obtiennent pas les résultats escomptés (à savoir une réduction de l'écart par rapport à la norme supérieure). Les résultats aux évaluations parlent d'eux-mêmes : c'est l'élève qui est responsable et l'enseignant déculpabilisé.

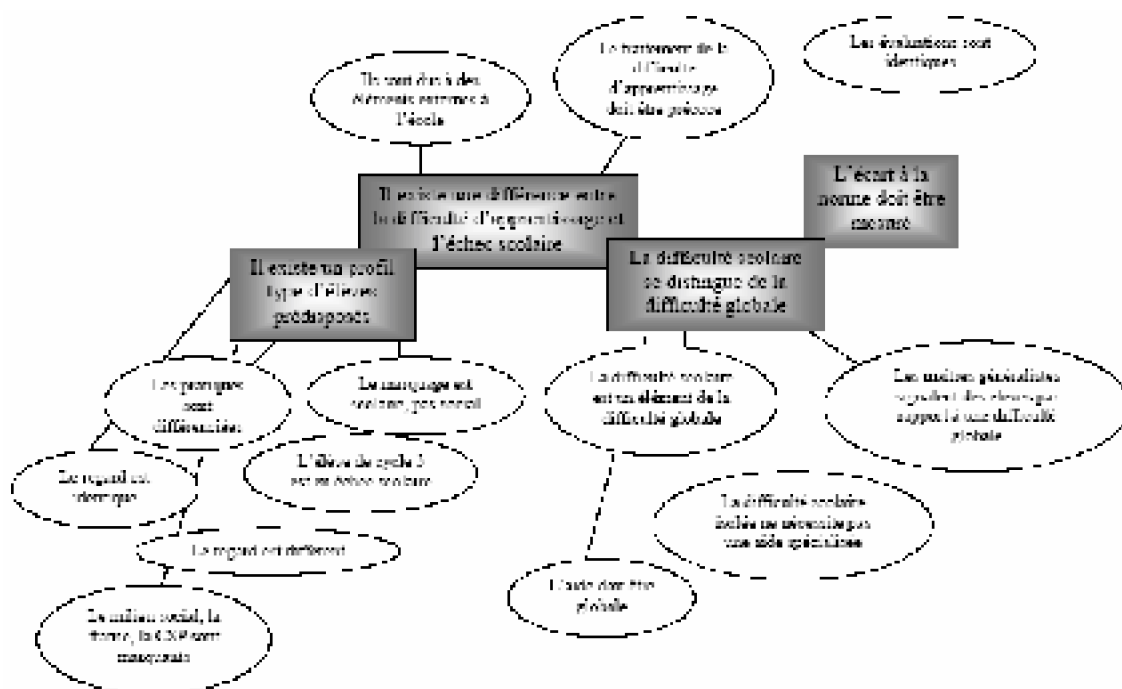
A l'issue de cette partie de l'analyse, nous pouvons dire que les maîtres généralistes font en sorte de limiter au maximum l'effet stigmatisant de la difficulté d'apprentissage. Ils souhaitent la voir se réduire au maximum au cycle deux, considérant que plus elle est traitée tardivement et plus elle sera installée dans la personnalité de l'enfant.

La représentation sociale s'enrichit des éléments suivants :

- il existe un profil type d'élèves prédisposés à la difficulté d'apprentissage (noyau central) ;
 - les pratiques sont différenciées (élément périphérique) ;
 - le regard est identique (élément périphérique) ;
 - le regard est différent (élément périphérique) ;
 - l'élève de cycle trois est en échec scolaire (élément périphérique) ;
 - le marquage est scolaire, pas social (élément périphérique) ;

- l'écart à la norme doit être mesuré (noyau central) ;
 - les évaluations sont identiques (élément périphérique).

La représentation sociale prend la forme suivante :



Des facteurs extérieurs à l'école sont responsables de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire. Un profil type est considéré, malgré le fait que tous les élèves puissent rencontrer des difficultés, certains semblent plus sujets que d'autres. Si l'existence d'un profil n'est pas admise par l'ensemble de la population, c'est pour deux raisons :

- les enseignants sont fortement influencés par les représentations qu'ils ont de la famille et de l'élève dès son arrivée à l'école. Cette image, positive ou négative, colle à la peau de l'élève et influence l'action éducative. La fratrie joue le même rôle : on est surpris par la réussite d'un élève dont les aînés ont été en difficulté d'apprentissage, et, on n'accepte pas la difficulté d'un élève dont les aînés ont bien réussi. Ce type d'élève bénéficie alors d'un traitement tout particulier de la part des enseignants. Considérée d'une autre manière, tout est mis en œuvre pour que cette difficulté soit vite dépassée. Les représentations sur la famille ont une incidence aussi bien sur les pratiques pédagogiques que sur la scolarité de l'élève ;

la catégorie socioprofessionnelle des parents conditionne l'action des enseignants. Il est conventionnellement établi de considérer les compétences scolaires des élèves selon la CSP des parents. Même si l'action éducative est identique pour tous les élèves, ils (les enseignants) sont surpris par les difficultés d'élèves appartenant à une CSP élevée alors que la difficulté d'un élève appartenant à une CSP plus défavorisée n'étonne pas.

Le fait que davantage d'enseignants considèrent qu'il n'existe pas de profil type mais signalent des enfants par rapport à leurs difficultés globales, révèle qu'il existe une différence entre la représentation idéale et les conduites réellement observées. Un profil type d'élèves prédisposés à être en difficulté d'apprentissage existe, mais ceci n'est pas admis dans les mentalités.

VUS SIGNALIEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?

Est-ce que vous y a-t-il un profil type ?

Difficultés	PROFIL	PLUS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
SCOLAIRES	41 33,6% 39,1%	70 57,4% 43,2%	11 9,0% 35,7%	122 100,0% 41,5%
GLOBALES	61 45,8% 58,7%	80 61,5% 53,3%	19 14,7% 68,3%	160 100,0% 57,8%
TRANSACTR UNS	2 1,5% 1,0%	0 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0%	2 100,0% 0,7%
ENSEMBLE	104 71,4% 100,0%	160 114,4% 100,0%	30 20,7% 100,0%	294 100,0% 100,0%

Commentaires : ce sont les difficultés globales qui font qu'un élève est signalé comme ayant besoin d'une aide. Nous avons vu précédemment que la difficulté scolaire « simple » était de moindre importance. Un profil type est défini bien que cela ne soit pas reconnu.

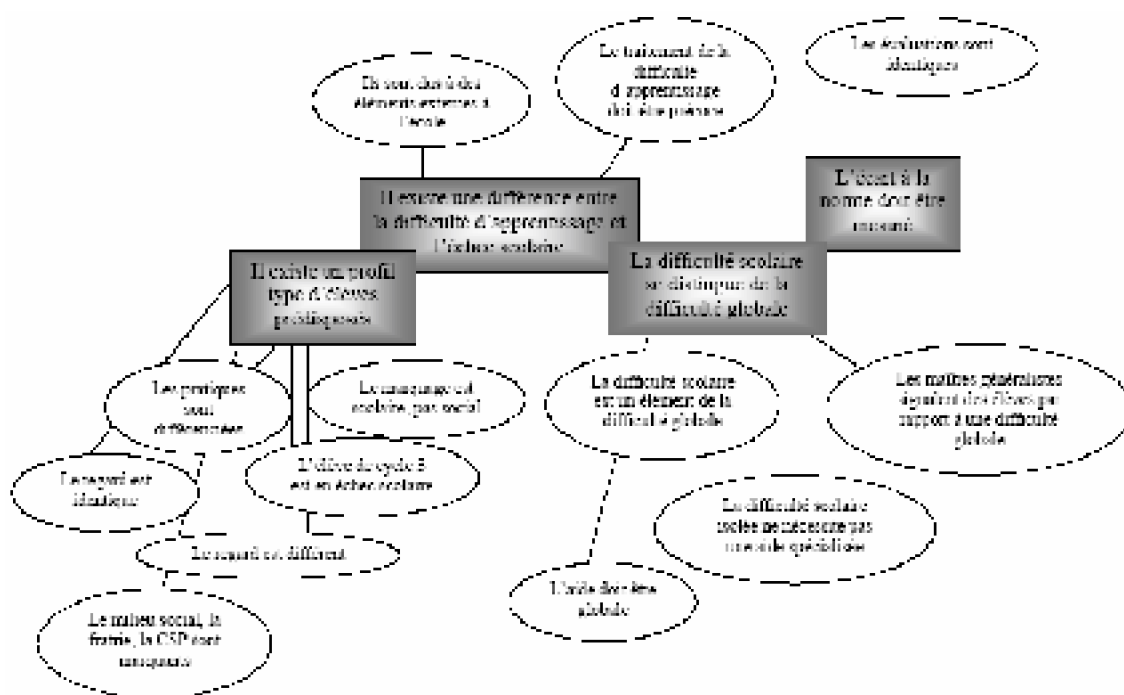
Tableau 12 : existence d'un profil type.

Les enseignants généralistes, nous l'avons vu, sont soucieux de la réussite de tous leurs élèves. Ils ont du mal à admettre qu'ils sont parfois « déficients » et que leurs efforts se heurtent à un écueil qu'ils ne maîtrisent pas. Les difficultés de certains élèves éveillent en eux un sentiment d'impuissance qui les met face à leur propre échec. Un profil type d'élèves, non pas prédisposés cette fois, mais « rencontrant » des difficultés d'apprentissage est dressé. De cette façon, le maître généraliste peut admettre, pour se déculpabiliser, qu'il est impuissant et que les difficultés de l'élève ne relèvent pas de sa compétence.

L'élément « profil » du noyau central s'enrichit d'un élément périphérique :

- le milieu social, la fratrie, la CSP, sont marquants.

La représentation sociale prend la forme suivante :



2.3. Les causes et les représentations des tensions

Les croisements font apparaître deux éléments importants de la représentation sociale :

- des tensions ne sont pas ressenties, mais elles pourraient être incidentes si elles existaient réellement. La majorité des maîtres généralistes interrogés ne ressent pas de tensions avec les maîtres E. Cet élément est stable, le noyau central n'engage pas de positionnement ;
- l'existence des tensions n'est pas niée, les maîtres généralistes savent qu'elles peuvent exister.

L'élément « tensions » occupe une place relative dans la représentation sociale des maîtres généralistes. Ces derniers y attachent beaucoup moins d'importance que leurs collègues spécialisés.

VLE SENTIEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE
 VOUS ET LE MAÎTRE E ?
 VLE EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE
 INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDÉ ?

En colonne	OUI INCIDENCE	NON INCIDENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
Existence				
OUI	25	21	2	48
TENSIONS	57,4%	46,3%	3,3%	100,0%
	24,8%	43,0%	7,1%	37,1%
NON	108	80	20	208
TENSIONS	67,3%	15,6%	13,1%	100,0%
	71,0%	59,0%	71,4%	68,0%
JE NE SAIS	3	1	6	11
PAS	27,3%	18,2%	54,5%	100,0%
	3,1%	4,0%	21,7%	4,9%
ENSEMBLE	131	82	26	239
	62,7%	41,0%	12,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

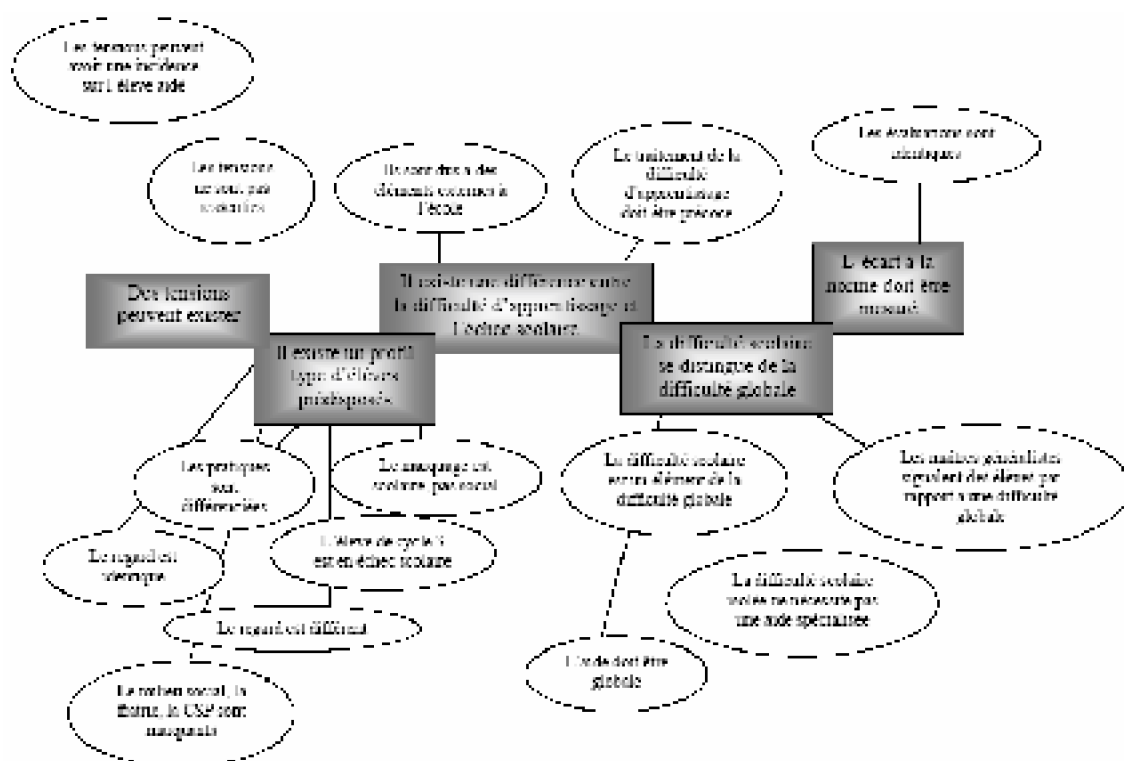
Commentaires : une importante majorité de personnes interrogées reconnaît que des tensions peuvent exister et qu'elles auraient une incidence sur l'élève aidé. Ces tensions entre maîtres généralistes et maîtres E ne sont pas ressenties.

Tableau 13 : existence de tensions et incidence sur l'enfant aidé.

Nous rajoutons à la représentation sociale, les éléments suivants :

- des tensions peuvent exister (noyau central) ;
 - les tensions peuvent avoir une incidence sur l'élève aidé (élément périphérique) ;
 - la responsabilité des tensions n'est pas attribuée (élément périphérique) ;
 - les tensions ne sont pas ressenties (élément périphérique).

La représentation sociale prend maintenant la forme suivante :



La responsabilité attribuée des tensions n'est pas un élément central de la représentation sociale. S'il existe des tensions, les maîtres généralistes s'en sentent, à parts équivalentes, aussi bien responsables que non responsables. Les très importantes réponses obtenues à l'item « Je ne sais pas » révèle que ce point n'est ni fondamental ni central chez les maîtres généralistes. Les croisements successifs révèlent que la population interrogée a du mal à se positionner par rapport à cette responsabilité. Les maîtres généralistes ne rejettent pas la responsabilité sur les maîtres E. Pour cette population, on peut se demander s'il y a d'ailleurs des responsables à ces tensions ; en fait, elles peuvent exister, leur origine n'est pas attribuée. Ces données sont une illustration d'un non-souci de positionnement. Malgré cela, nous pouvons dire qu'étant reconnues, les tensions sont un élément du noyau central.

En ligne	VUS SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAÎTRE E ?			
En colonne	VUS ÊTES VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectif	MOI RESPONSABLE	MOI PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne	% colonne	% colonne	% colonne
OUI TENSIONS	30 53,6%	14 21,0%	12 21,4%	56 100,0%
NON TENSIONS	10 9,3%	43 39,8%	55 50,9%	108 100,0%
JE NE SAIS PAS	2 18,2%	0 0,0%	9 81,8%	11 100,0%
ENSEMBLE	42 24,0%	57 32,6%	76 43,4%	175 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commentaires : non ressenties, les tensions entre maîtres généralistes et maîtres E sont néanmoins considérées comme pouvant exister, leur incidence est alors certaine sur l'élève aidé. La population n'attribue pas de responsabilité particulière à ces tensions. Ce point est donc un élément périphérique de la représentation

Tableau 14 : responsabilité attribuée des tensions.

Deux nouveaux éléments périphériques apparaissent dans la représentation sociale : « des enseignants se sentent différents », « des enseignants ne se sentent pas différents ».

- pas de différence ressentie : beaucoup de personnes interrogées pensent ne pas se sentir différentes et ne pas ressentir de tension. L'égalité est génératrice d'harmonie dans la représentation sociale ;
- des différences ressenties : dans ce cas, elles sont génératrices de tensions sans pour autant que ce sentiment soit généralisé. Cette partie de la population, même si elle exprime ne pas ressentir de tensions, se considère comme « à part ». C'est parce que le statut et les pratiques sont différents que les tensions apparaissent. Pour que les choses changent, il serait nécessaire de réduire les différences. Cet élément a déjà été développé dans la partie : « deux métiers au sein de la même profession ».

En ligne	VUS SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAÎTRE E ?				
En colonne	VUS VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAÎTRE E ?				
Effectif	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFÉRENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne	% colonne	% colonne	% colonne	% colonne	% colonne
OUI TENSIONS	1 1,0%	11 18,0%	49 80,3%	0 0,0%	61 100,0%
NON TENSIONS	1 0,3%	57 26,1%	157 72,0%	3 1,4%	218 100,0%
JE NE SAIS PAS	0 0,0%	0 0,0%	11 100,0%	0 0,0%	11 100,0%
ENSEMBLE	2 0,7%	68 23,4%	217 74,8%	3 1,0%	290 100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Commentaires : les maîtres généralistes considèrent que le travail des deux populations est différent sans qu'une notion de facilité n'apparaisse. La différence de pratique est donc un point central de la représentation sociale mais n'entraîne pas forcément de tension.

Tableau 15 : différences de pratiques entre le maître généraliste et le maître E.

Les causes des tensions ne sont pas à rechercher du côté de l'image que les maîtres E pensent renvoyer aux maîtres généralistes. La majeure partie des personnes interrogées ne ressent pas de tensions car estime être bien considéré. Les maîtres généralistes jugent facile le travail en équipe avec le maître E, la collaboration ne génère pas de tension.

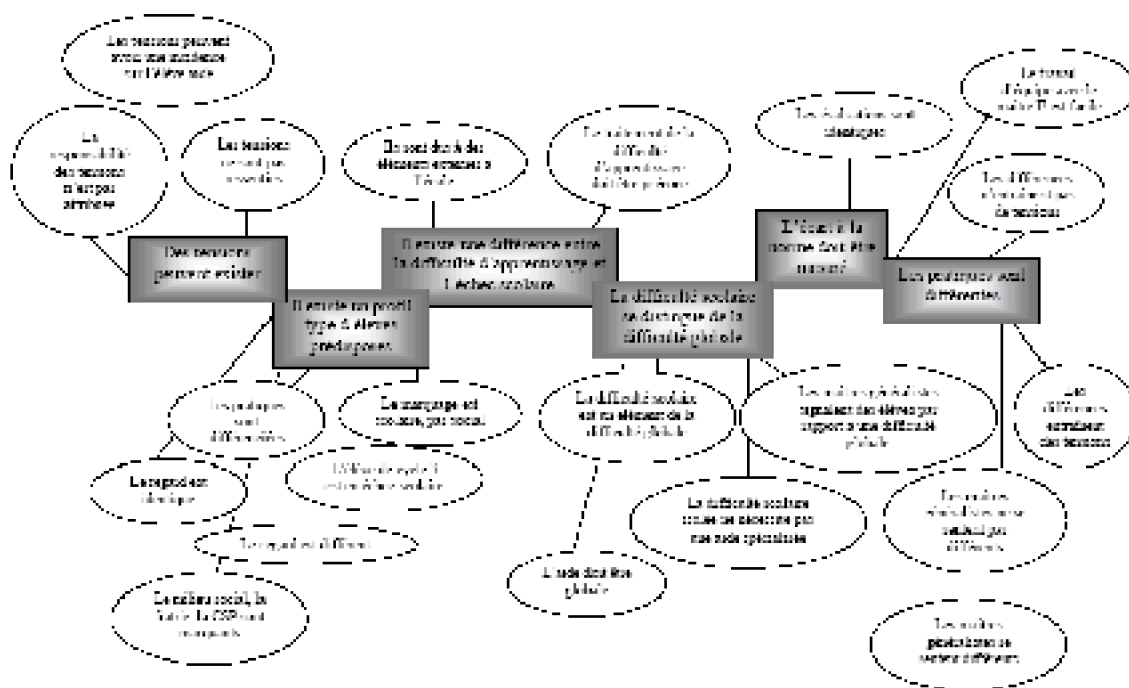
En ligne	VUS EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDÉ ? VUS CONSIDÉREZ-VOUS QUE LE MAÎTRE E EST UN ENSEIGNANT ?				En ligne	VUS EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDÉ ? VUS VOUS SENTEZ VOUS DIFFÉRENT DU MAÎTRE E ?			
	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE		OUI DIFFÉRENT	NON DIFFÉRENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
Effectifs									
% ligne									
% colonne									
OUI INCIDENCE	117	2	0	119	60	54	5	119	
	38,5%	1,0%	0,0%	100,0%	57,4%	58,3%	4,3%	100,0%	
	65,1%	65,7%	0,0%	65,6%	60,6%	55,7%	75,0%	62,4%	
NON INCIDENCE	54	0	2	56	18	36	2	56	
	20,4%	0,0%	7,7%	100,0%	32,1%	54,0%	1,5%	100,0%	
	34,9%	0,0%	100,0%	35,2%	18,6%	57,1%	25,0%	37,8%	
JE NE SAIS PAS	26	1	0	27	0	7	0	7	
	10,3%	1,0%	0,0%	100,0%	75,0%	24,1%	0,0%	100,0%	
	12,6%	55,5%	0,0%	12,2%	18,2%	7,2%	0,0%	12,8%	
ENSEMBLE	197	3	2	202	78	97	7	182	
	37,7%	1,0%	0,0%	100,0%	58,5%	42,9%	3,5%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tableau 16 : différences ressenties entre le maître généraliste et le maître E.

Commentaires : la différence de pratiques est mise en avant, pas la différence de statut puisque le maître généraliste considère que le maître E est un enseignant : même profession mais deux métiers différents. Notons que davantage de personnes se sentent identiques au maître E, et considèrent les tensions comme non incidentes. Ainsi, quand on se perçoit non différent, les tensions existent mais ne desservent pas l'élève.

Dans la représentation sociale des maîtres généralistes, la responsabilité des tensions n'est pas attribuée. Un nouvel élément central apparaît : « des pratiques différentes ». Il est accompagné de cinq éléments périphériques :

- le travail en équipe avec le maître E est facile ;
- les différences n'entraînent pas de tension ;
- les différences entraînent des tensions ;
- les maîtres généralistes se sentent différents ;
- les maîtres généralistes ne se sentent pas différents.



2.4. Une synthèse des éléments mis à jour

A ce point de l'analyse, la structure de la représentation sociale se présente comme suit :

Deux éléments du noyau central prédominent dans la représentation sociale de par le nombre important de leurs éléments périphériques. Il s'agit des éléments « profil type » et « pratiques ». Plus les éléments périphériques d'un élément du noyau central sont nombreux, plus ils permettent l'individualisation dans l'appropriation de la représentation sociale. De la même façon, la quantité d'éléments périphériques protège efficacement l'élément central des évolutions. Dans le chapitre suivant, nous retenons ces indicateurs comme riches pour la comparaison des deux représentations sociales. Ils sont précieux pour la vérification de l'hypothèse.

Eléments du noyau central	Eléments périphériques
La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont deux concepts différents	<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont dus à des éléments externes à l'école ; • le traitement de la difficulté d'apprentissage doit être précoce
La difficulté scolaire se distingue de la difficulté globale.	<ul style="list-style-type: none"> • La difficulté scolaire isolée ne nécessite pas une aide spécialisée ; • les maîtres généralistes signalent les élèves par rapport à une difficulté globale ; • la difficulté scolaire est un élément d'une difficulté globale ; • l'aide doit être globale.
L'échec et le manque d'aptitudes mesurés	<ul style="list-style-type: none"> • Les évaluations sont identiques.
Il existe un profil type d'élèves prédisposés à la difficulté d'apprentissage et à l'échec scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les pratiques sont différenciées ; • la personne est considérée avant sa difficulté, le langage est scolaire, pas social • l'élève de cycle 2 est en échec scolaire ; • le milieu social, la famille, la CSP font penser qu'il existe un profil type ; • le regard est identique ; • le regard est différent.
Les tensions peuvent exister.	<ul style="list-style-type: none"> • Les tensions peuvent être incidentes ; • les tensions ne sont pas permanentes ; • la responsabilité des tensions n'est pas attribuée.
Les pratiques sont différentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Les maîtres généralistes ne se sentent pas différents ; • les maîtres généralistes se sentent différents ; • les différences entraînent des tensions ; • les différences n'entraînent pas de tensions ; • le travail d'équipe avec le maître E est facile.

Structure de la représentation sociale

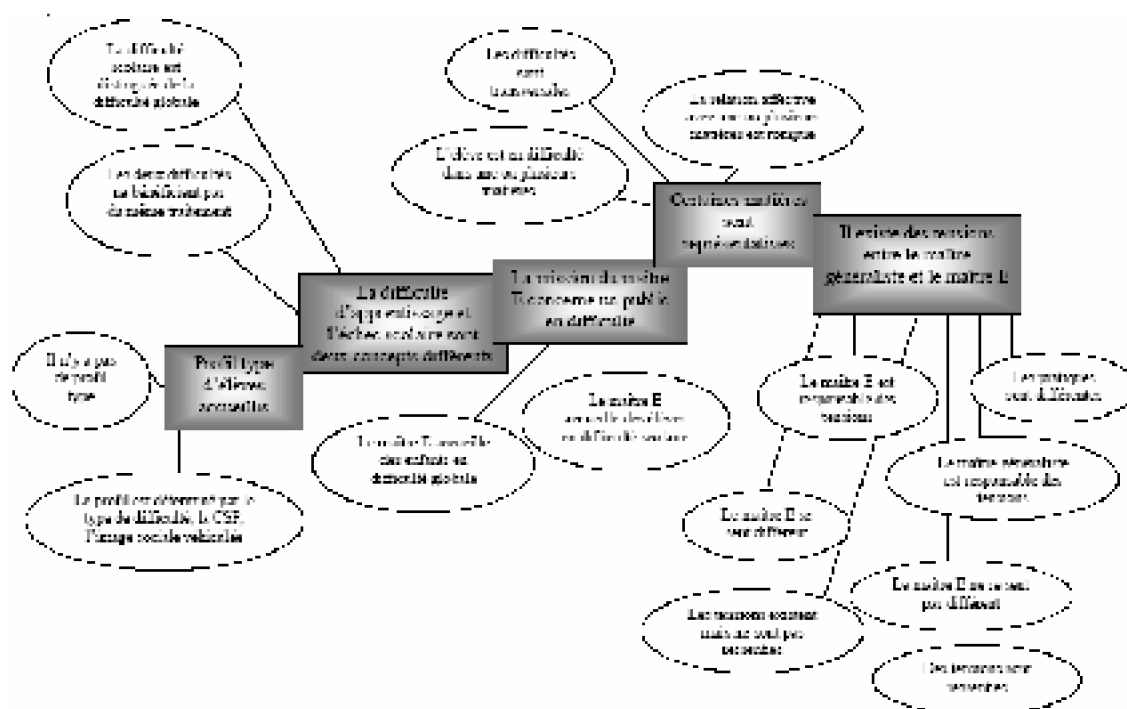
Chapitre 3. Les différences et les similitudes

Une image claire et hiérarchisée de la structure des deux représentations sociales est dégagée. Les éléments mis à jour montrent que le regard porté sur la difficulté d'apprentissage est différent chez les maîtres généralistes et chez les maîtres E. Pour les maîtres généralistes, la difficulté scolaire « simple » (celle qu'est en mesure de rencontrer l'élève tout au long de sa scolarité) ne nécessite pas de signalement au maître E. Nous sommes dans le niveau un de la prévention, celui que dispense le maître généraliste dans sa classe. Nous constatons que le maître E (même si on ne lui demande pas d'intervenir à ce moment-là) n'est pas associé à la démarche d'aide.

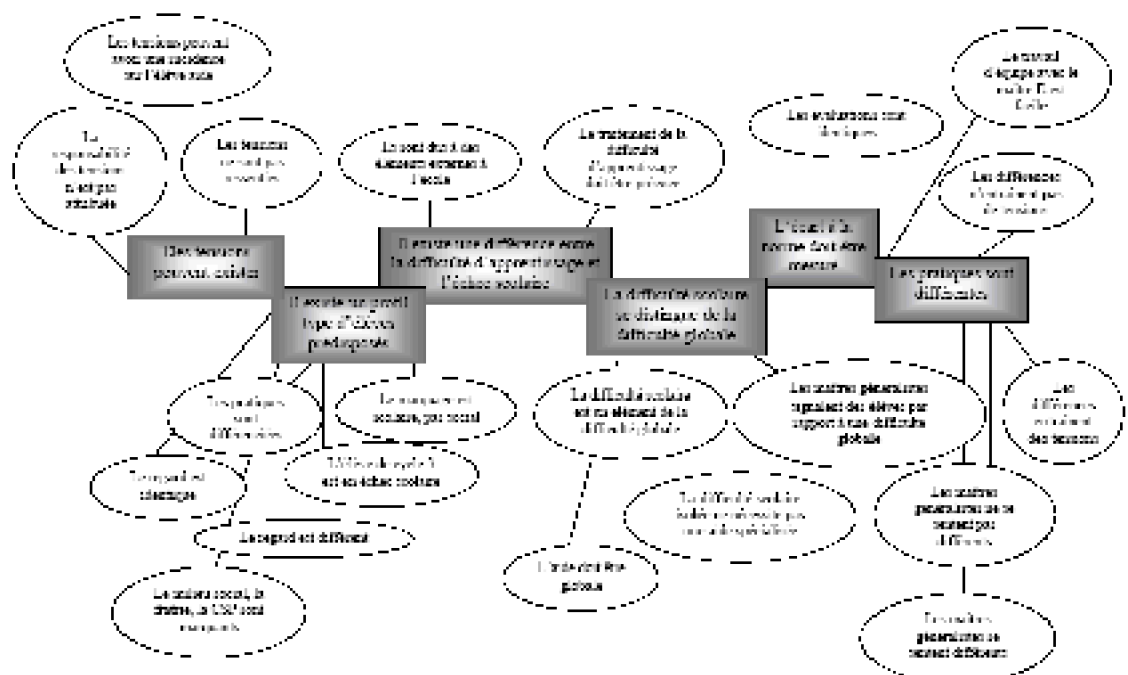
Le maître généraliste considère que la difficulté scolaire qui nécessite une aide, est

due à des facteurs extérieurs à l'école. Les maîtres E souhaitent un traitement précoce de la difficulté d'apprentissage. Pour eux, la demande d'aide est parfois tardive, la difficulté bien installée. L'analyse montre que les maîtres E et les maîtres généralistes n'ont pas le même point de vue sur les niveaux un et deux de la prévention. Pour les maîtres E, quand la difficulté nécessite la mise en place du niveau deux de la prévention, les maîtres généralistes considèrent le niveau un comme suffisant. Nous voyons, dans le dernier chapitre de la présente partie, comment les choses peuvent changer pour que les actions soient plus efficaces et qu'une complémentarité effective au service de l'élève s'installe.

Nous redonnons ci-après les images de la représentation sociale obtenue pour chaque population.



Représentation sociale des maîtres E.



Représentation sociale des maîtres généralistes.

3.1. Deux images différentes

Les représentations sociales des populations étudiées produisent deux images. Quantitativement, celle des maîtres E est plus « pauvre » puisqu'elle ne comprend que cinq éléments du noyau central et dix-sept éléments périphériques. La représentation des maîtres généralistes compte six éléments dans son noyau central pour vingt et un éléments périphériques. Les différences sont confirmées, trouvons maintenant les conséquences qu'elles entraînent.

Si la représentation sociale des maîtres généralistes est plus « riche », tant au niveau des éléments du noyau central que des éléments périphériques, cette prédominance quantitative révèle une plus grande variété dans les pensées et les pratiques. Les maîtres E, de par leur formation spécifique, ont des pratiques plus « uniformisées ». Les échanges s'effectuant au sein de ce groupe social, on observe des actions similaires d'un maître E à

l'autre. De plus, les maîtres E ont perdu la polyvalence des enseignants du premier degré, leur action est plus répétitive. Les maîtres généralistes enseignent un nombre plus important de matières, alors que le français et les mathématiques sont le support privilégié des pratiques du maître E. De ce fait, la représentation sociale des maîtres E ne possède pas d'élément central spécifique aux « pratiques », alors qu'il est présent dans celle des maîtres généralistes et comporte de nombreux éléments périphériques.

Trois éléments du noyau central de chaque population sont identiques : « la difficulté d'apprentissage est différente de l'échec scolaire », « le profil type d'élève aidé » et « l'existence de tensions ». Traitons ces trois points en premier lieu.

3.2. La difficulté d'apprentissage, l'échec scolaire et les profils types d'élèves aidés

Les deux populations distinguent nettement la difficulté d'apprentissage de l'échec scolaire, ce point est présent dans les deux représentations sociales. La difficulté scolaire et la difficulté globale sont également distinguées. Ces différentes approches permettent de mieux définir les élèves auxquels les maîtres généralistes et les maîtres E ont affaire. Ces éléments sont autant d'indicateurs supplémentaires pour comprendre le glissement de la position de difficulté d'apprentissage à la situation d'échec scolaire par le jeu des représentations sociales divergentes, et, ainsi valider notre hypothèse de recherche.

Élément du noyau central

La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont différents.

Éléments périphériques

Maîtres généralistes	Maîtres E
<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont dus à des éléments externes à l'école ; • le traitement de la difficulté d'apprentissage doit être précoce. 	<ul style="list-style-type: none"> • La difficulté scolaire est distinguée de la difficulté globale ; • les deux difficultés ne bénéficient pas du même traitement.

Élément du noyau central

L'élément du noyau central est commun, en revanche, les éléments périphériques, au même nombre dans les deux populations, diffèrent. Pour les maîtres généralistes, les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire sont dus à des éléments externes à l'école, ce qui n'apparaît pas chez les maîtres E. Un élément périphérique est caractéristique des maîtres E, il s'agit de la différence faite entre la difficulté scolaire et la difficulté globale. Chez les maîtres généralistes, ce dernier point est un élément du noyau central, le paradoxe précédemment énoncé est confirmé. La difficulté d'apprentissage est considérée comme moins importante par les maîtres généralistes, ou, du moins, ne

nécessite pas forcément un signalement au maître E. Cependant, bien que ce soit un élément du noyau central chez les maîtres généralistes, ces derniers ne distinguent pas toujours, dans les signalements, la difficulté scolaire de la difficulté globale. Nous apportons un élément de réponse en rappelant qu'il y a une différence entre la représentation idéale et les conduites effectives : il y a un clivage entre les pensées et les actions.

Revenons sur la distinction faite entre difficulté scolaire et difficulté globale. Les maîtres généralistes signalent davantage d'enfants en difficulté globale que d'élèves pour une difficulté scolaire « simple ». Les maîtres E, quant à eux, considèrent accueillir autant d'élèves en difficulté scolaire que d'enfants en difficulté globale. Il y a une différence par rapport au public signalé : les maîtres généralistes pointent des élèves en difficulté globale, et les maîtres E accueillent autant d'élèves en difficulté globale qu'en difficulté scolaire. Une partie des élèves, signalés comme en difficulté globale, ne sont pas pris en considération par le maître E, ne relevant pas de sa compétence. Le maître généraliste est renvoyé, seul, à sa difficulté. Cette réponse du maître E est d'importance dans le glissement de la difficulté vers l'échec. Que va-t-il se passer en classe ? Le maître généraliste est renvoyé aux limites de sa pédagogie, de ses possibilités d'action ou d'individualisation des apprentissages. Il se sent impuissant face à la difficulté de l'élève tout en reprochant au maître E de ne pas prendre en considération les problèmes (la difficulté de l'élève et celle de l'enseignant). Un sentiment de solitude et d'abandon s'installe. La situation se reporte sur l'élève qui bénéficie, quant à lui, d'un renoncement pédagogique et affectif de la part du maître généraliste. Si ce dernier est en demande d'aide pour lui-même, c'est par le biais de l'élève qu'il l'exprime. Nous constatons, sur le terrain, que les souhaits de formation sont nombreux, mais que les demandes d'aide auprès des pairs sont rares. Comme si le sentiment d'impuissance face à une situation pédagogique particulière était de l'ordre de la honte.

De plus, la difficulté globale est considérée par les maîtres généralistes comme plus importante et plus grave que la difficulté scolaire. Cette réponse comportementale de l'élève face à l'école et à ses exigences entraîne les signalements. Une rivalité s'installe dans les équipes et génère une représentation négative du maître E par le maître généraliste. De par le fait que toutes les demandes ne sont pas prises en considération, apparaît ici le « pouvoir » du maître E. Il a la possibilité de ne pas tenir compte de la demande du maître généraliste, mettant alors en avant sa hiérarchie de compétence, une prédominance sur le maître généraliste, qui, lui, n'a pas la possibilité de choisir ses élèves. Cette supériorité est mal ressentie par le maître généraliste et installe une distance et des tensions préjudiciables à l'élève aidé. Le maître de la classe entre en conflit avec lui-même puisqu'il y a une différence entre les conduites et la représentation idéale : il se sent impuissant, ne peut agir, alors que la situation parfaite voudrait qu'il le fasse. La réaction de l'élève ne se fait pas attendre : il répond comportementalement et pédagogiquement à l'image que l'on se fait de lui.

Le maître généraliste signale la difficulté d'un élève quelle qu'elle soit, à partir du moment où elle entraîne des difficultés d'apprentissage. Il considère que plus le traitement est précoce, et plus l'élève a de chances de s'en sortir. Rappelons que lors de l'analyse des tableaux croisés, nous constatons que le maître généraliste pense que la difficulté

d'apprentissage doit être traitée au plus tôt, dès le cycle deux. Au cycle trois cette difficulté devient stigmatisante, l'échec est proche. Le maître E, ne considère, de par sa spécificité, que l'aspect scolaire de la difficulté. Il ne prend pas toujours en charge un enfant, propose plutôt une aide externe à l'école. Cette démarche réveille encore une fois, chez le maître généraliste, le sentiment de solitude et d'abandon. Il propose à l'élève, uniquement des activités dans lesquelles il est performant, et peu d'apprentissages nouveaux sont proposés. Cette démarche déculpabilise l'enseignant qui n'est plus face à son impuissance pédagogique. L'élève obtient des résultats satisfaisants, entretient des connaissances et des savoir-faire, toujours dans les mêmes domaines. Le maître généraliste ne se sent plus « incompetent ».

L'existence d'un « profil type » est stable dans les deux populations. Quelques nuances apparaissent chez le maître E qui prend peu en compte la dimension sociale de l'individu. Le regard porté sur l'élève en difficulté est de deux ordres.

- Il n'y a pas de profil : ce sont les matières enseignées qui permettent l'établissement d'un diagnostic.
- Il existe un profil type : par les pratiques, les maîtres E sont amenés à catégoriser les difficultés, les mêmes sont souvent rencontrées.

Pour les maîtres généralistes, l'aspect social est pris en compte. Les facteurs extérieurs à l'école sont des indicateurs importants : la CSP des parents et la fratrie permettent au maître généraliste de classer l'élève dans des catégories : il est susceptible de rencontrer ou non des difficultés. Le regard est différent. L'attente par rapport aux familles est également apparent chez le maître généraliste : il est plus exigeant avec une famille à la CSP élevée et demande à une famille « moins aisée » d'avoir confiance en l'école. Il s'intéresse alors d'une autre façon à la difficulté d'un élève issu de ces familles.

Les deux populations observent la dimension sociale de l'enfant comme une « prédisposition » aux difficultés. Ce point est plus nuancé chez le maître E. Pour lui, l'élève n'arrive pas pré-étiqueté à l'école et ne possède pas tous les stigmates de la difficulté d'apprentissage. Cependant, il constate une similitude dans les difficultés et les profils sociaux, il prédéfinit les élèves qui vont avoir besoin de son aide. Ce point peut être cause de tensions incidentes sur l'élève. Le maître E sait, par avance, quels élèves sont signalés, laissant supposer que la difficulté est anticipée ou provoquée très tôt dans l'année. Il porte alors une attention plus particulière sur certains. Dès ce moment, l'élève est étiqueté, il est victime du regard singulier qu'on lui porte. Si le maître généraliste demande une aide et que celle-ci n'est pas apportée, alors l'élève subit les désaccords des membres des deux populations.

Le maître E retient la manifestation de la difficulté comme un symptôme, une réponse comportementale à l'école, alors que le maître généraliste attache davantage d'importance à l'aspect social de la difficulté, classant l'élève dans des catégories.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Élément du noyau central

Profil type d'élèves aidés

Éléments périphériques

Maîtres généralistes	Maîtres E
<ul style="list-style-type: none">• Le milieu social, la fratrie, la CSP sont manquants ;• le marquage est scolaire, pas social ;• le regard est différent	<ul style="list-style-type: none">• Le profil est déterminé par le type de difficulté, la CSP, l'image sociale véhiculée
<ul style="list-style-type: none">• Le regard est identique.• Les pratiques sont différenciées.	<ul style="list-style-type: none">• Il n'y a pas de profil type.
<ul style="list-style-type: none">• L'élève de cycle trois est en échec scolaire.	

De l'ensemble des éléments centraux de la représentation sociale des maîtres généralistes, celui concernant le « profil type » comporte le plus d'éléments périphériques. La personnalisation est importante et des points de vue différents apparaissent, sans pour autant mettre en péril la structure interne.

Les entretiens, les questionnaires et les différentes analyses, constatent que le maître E considère l'existence d'un profil type d'élèves susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Sa spécificité fait qu'il « sélectionne » les élèves qu'il accueille, son action ne s'adresse qu'à une catégorie de personnes, confirmant l'existence d'un profil.

3.3. Des tensions latentes ou réelles

Cet élément du noyau central est celui ayant le plus d'éléments périphériques dans la représentation sociale des maîtres E (sept) et le moins chez les maîtres généralistes (trois). De ce fait, il a peu d'importance pour les maîtres généralistes.

Les deux populations portent des regards différents sur l'élément « tensions ». Les maîtres E les ressentent, alors que les maîtres généralistes, sans nier leur existence et leur incidence sur l'enfant aidé, expriment, dans leur grande majorité, ne pas les percevoir. L'une et l'autre population, malgré cette existence de tensions, ne trouvent pas difficile le travail en équipe, même si des désaccords quant aux modes de prise en charge émergent. Le glissement n'est pas à attribuer à une difficulté de travail commun, quand celui-ci est engagé, mais c'est quand il ne l'est pas, que la collaboration est jugée difficile. C'est dans cette situation que les tensions sont incidentes.

Elément du noyau central

Existence de tensions

Eléments périphériques

Maitres généralistes	Maitres E
<ul style="list-style-type: none"> • Les tensions ne sont pas ressenties. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les tensions existent mais ne sont pas ressenties ; • des tensions sont ressenties
<ul style="list-style-type: none"> • Les tensions peuvent avoir une incidence sur l'élève aidé ; 	
<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilité des tensions n'est pas attribuée 	<ul style="list-style-type: none"> • Le maître E est responsable des tensions ; • le maître généraliste est responsable des tensions
	<ul style="list-style-type: none"> • Les pratiques sont différentes ; • le maître E se sent différent , • le maître E ne se sent pas différent.

Une contradiction apparaît à ce moment de notre étude. Lors de l'analyse des entretiens, nous avons vu que les tensions ont une incidence sur la scolarité future de l'élève et constituent un obstacle à sa bonne progression. Nous voyons ici que les croisements minimisent cette incidence (qui est même un élément absent dans la représentation des maîtres E). Il nous faut aller plus avant dans l'analyse de ce point de la représentation sociale.

Plusieurs facteurs entrant en jeu dans la responsabilité attribuée des tensions sont relevés. Ces indicateurs infirment la contradiction évoquée dans le paragraphe précédent.

- La différence de représentation entre les niveaux de difficulté d'apprentissage peut être responsable des tensions. Nous sommes en présence de deux catégories de personnes exerçant des métiers différents au sein de la même profession. Chacun de ces métiers possède ses critères propres, ses pratiques propres, et, bien entendu, ses représentations sociales propres.
- Le point précédent est à mettre en relation avec les représentations divergentes de l'accueil des élèves : accueil par rapport à des difficultés scolaires ou par rapport à des difficultés globales. La considération de la mission entre ici en jeu : les maîtres E accueillent des élèves présentant des difficultés purement scolaires (même si l'enfant est en difficulté globale) alors que les maîtres généralistes souhaitent une prise en charge de la difficulté globale. Ces derniers estiment être impuissants face à la difficulté en tout genre, leurs démarches pédagogiques concernent des élèves d'un « bon niveau », qui comprennent tout et plutôt rapidement, sont en mesure d'assimiler

l'essentiel des points du programme. Un jugement et un classement de type déficitaire sont portés sur les élèves qui ne parviennent pas à s'approprier l'ensemble de ces compétences, ils sont stigmatisés. D'autre part, les tensions apparaissent suite au signalement par le maître généraliste d'enfants en difficulté globale. Ces derniers ne concernent pas le maître E qui ressent une incompréhension dans les signalements et un refus de reconnaissance de sa tâche et de sa mission au sein de l'école. Dans la définition du groupe social d'appartenance, nous avons vu que le maître E est souvent responsable des tensions car s'impose comme référence suprême. Ses paroles doivent être attestées et respectées par le maître généraliste qui est jugé « inférieur ». L'incompréhension et le sentiment d'impossibilité de travail partagé apparaissent. Ce sont les notions de difficulté d'apprentissage, du côté des maîtres E et de difficulté globale, du côté des maîtres généralistes, qui sont responsables des tensions. L'élève est au cœur des désaccords quant aux pratiques et actions pédagogiques possibles. La « clarté cognitive » recherchée dans la situation d'aide se transforme en « confusion cognitive » car on tente de faire acquérir à l'élève autant de compétences que les pairs de sa classe d'âge. Le maître généraliste renforce les étayages scolaires et le maître E, de par sa position de supériorité de connaissances, veut, coûte que coûte, au détriment de l'élève cette fois, montrer l'efficacité de son action par ses pratiques différentes qu'il met en avant.

- Les matières représentatives évoquées précédemment sont également responsables des tensions. Nous le savons, l'action du maître E ne concerne qu'une seule matière ou bien il travaille sur la transversalité (aide méthodologique). Le maître généraliste évoque alors des difficultés de type instrumental dans chaque matière. Le maître E travaille, non pas sur une aide au niveau des instruments, c'est-à-dire sur l'acquisition de compétences instrumentales et mécaniques, mais sur l'aide à la compréhension et à la prise de conscience par l'élève de ses propres difficultés. Ensuite, s'engage un travail sur l'amélioration des compétences.
- Les maîtres généralistes considèrent le maître E comme un enseignant. La différence de statut (pas de pratiques, nous l'avons déjà vu) entraîne des tensions incidentes et rejoint notre hypothèse : deux types d'enseignants travaillent ensemble, c'est ici que les différences se font ressentir. Ce point de la représentation n'est pas stable. Pour les maîtres généralistes, l'existence de tensions n'est pas un élément fondamental. Sans nier leur existence, ils ne les ressentent pas et les jugent moins incidentes sur les pratiques quotidiennes. Les responsabilités sont partagées : les maîtres généralistes s'en sentent responsables au même titre que les maîtres E. Pour les maîtres généralistes il n'est pas fondamental de déterminer qui est responsable des tensions. Pour les maîtres E, les choses sont différentes, ils revendiquent une différence. Dans les pratiques, on observe un travail en parallèle et non pas en complémentarité. C'est dans cette voie que nous recherchons une des causes du glissement.

Ces quatre points nous amène à formuler la conclusion suivante : lors des entretiens, il ressort que le travail en équipe est difficile et que des tensions existent. Ces éléments ne sont cependant pas très marqués dans la structure de la représentation sociale de

chaque population. Il y a donc, encore une fois, un écart entre la représentation idéale et les conduites. Chacun voudrait que cela se passe au mieux et dans l'intérêt de l'élève. L'impossibilité d'un travail en équipe harmonieux est incidente.

Voyons maintenant comment la difficulté est repérée et comment elle est traitée.

3.4. La difficulté d'apprentissage : diagnostic et traitement

L'analyse des tableaux croisés fait ressortir que les deux populations sont d'accord sur le fait que certaines matières sont représentatives de la difficulté d'apprentissage. Lors de l'établissement d'un diagnostic, le français et les mathématiques sont particulièrement examinés. Des nuances apparaissent cependant chez les maîtres E : pour cette population, ce point est un élément central. En revanche, il n'apparaît pas dans la représentation sociale des maîtres généralistes. Deux autres positions, chez les maîtres généralistes, laissent supposer qu'une hiérarchie dans l'importance des matières est établie :

- l'élément périphérique « les pratiques sont différenciés » de l'élément central « il existe un profil type » ;
- l'élément périphérique « les évaluations sont identiques » de l'élément central « l'écart à la norme doit être mesuré ».

La différenciation pédagogique se pratique à partir des matières. D'autre part, de par le mode d'évaluation, les maîtres généralistes révèlent les difficultés des élèves en français et mathématiques.

Ces éléments concernant les matières et les pratiques de différenciation et d'évaluation, se rejoignent dans les deux populations. Nous voyons plus loin comment ces points agissent négativement sur l'élève aidé en créant des tensions entre les maîtres généralistes et les maîtres E.

Les maîtres E sectorisent beaucoup leurs activités. Ils ne tiennent compte que de la difficulté scolaire, ne se sentant pas très concernés par d'autres types de problème, comme les difficultés sociales. Les maîtres généralistes portent une attention particulière à l'individu et à la globalité de ses difficultés, il le côtoie toute la journée. Des tensions sont générées par cette situation. Les maîtres généralistes, nous l'avons déjà dit, demandent au maître E de « déborder » de ses fonctions pour accueillir des élèves présentant des difficultés autres que scolaires. Nous savons également que les compromis sont difficiles avec le maître E et que celui-ci ne dépasse pas ses fonctions attribuées. On ne peut pas dire, cette fois, que c'est la solitude, exprimée précédemment, qui est responsable des tensions, mais c'est davantage le fait que les deux catégories de personnes sont face à une incompréhension. Le maître généraliste, polyvalent, n'accepte pas la spécificité du maître E ni sa formation supplémentaire. Contrairement au maître généraliste, le maître E n'a pas d'obligation d'accueil, une forme de jalousie s'installe. L'institution fonctionne de telle façon que le maître généraliste est confronté à des situations qu'il ne peut résoudre seul. Le maître E est en mesure, de par sa formation et

de par les types de profil d'élèves qu'il accueille, de résoudre toutes les difficultés des élèves qu'il accepte recevoir.

Le maître généraliste ne perçoit pas toujours l'intérêt du travail du maître E et trouve que l'aide est longue, les résultats positifs ne s'observent pas immédiatement. Dans la représentation, les matières représentatives sont une cause des tensions car l'aide ne correspond pas aux attentes du maître généraliste. L'élève ne trouve pas les repères pédagogiques dont il a besoin. Ces repères sont différemment perçus par le maître généraliste et le maître E. Respectivement, pour les uns, c'est faire acquérir les compétences de la classe d'âge. Pour les autres, c'est donner d'abord à l'élève la possibilité d'acquérir ces compétences en travaillant sur des éléments manquants, sans pour autant pratiquer une accumulation de savoir dépourvus de sens les uns par rapport aux autres.

Les positionnements des maîtres généralistes et des maîtres E s'opposent. Les maîtres généralistes souhaitent qu'une aide soit apportée au niveau d'un point pédagogique précis, sur une compétence instrumentale, voire sur la matière dans sa globalité. Il confie l'ensemble d'une « matière à problème » au maître E. Dans cette situation, il est clair que les matières enseignées sont rendues responsables de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire. Après avoir établi un diagnostic, le maître E oriente son action vers les points qui apparaissent faibles chez l'élève. Ainsi, il ne répond pas aux attentes du maître généraliste. Ce point fait partie des générateurs des tensions entre professionnels.

Nous voyons que les représentations des deux populations sont différentes, les pratiques sont différentes, les statuts sont différents, les réponses ne correspondent pas aux demandes. Beaucoup de différences qui entraînent des tensions. Nous savons maintenant que ce sont ces tensions qui ont une incidence négative sur l'élève aidé ou ayant besoin d'une aide.

3.5. Un glissement observé

Les deux populations distinguent très nettement la difficulté d'apprentissage de l'échec scolaire. Il n'y a donc pas de désaccord sur ce point-là de la représentation.

Nous avons analysé les différences pouvant avoir une incidence négative sur l'élève aidé par une comparaison de la structure des deux représentations sociales. Synthétisons, maintenant, tous les éléments générateurs de tensions entre les personnes et ayant une incidence sur l'élève aidé.

- Les tensions trouvent leur source dans la différence de travail. Les deux métiers ont des difficultés à se côtoyer et à fonctionner ensemble. Ce sont les modes d'intervention qui entraînent des tensions. Le maître E se considère, et est considéré, comme un enseignant, mais différent tout de même ;
- les tensions sont générées par le fait que pour le même statut administratif, le travail est différent, les pratiques sont différentes, les salaires sont différents et la formation est différente. Quand l'enfant bénéficie d'une aide à l'extérieur de l'école,

n'apparaissent pas de tensions entre l'enseignant généraliste et le thérapeute quel qu'il soit. Une rivalité au niveau des connaissances se met en place ;

- le maître E a un pouvoir effectif sur le maître généraliste : il n'a pas d'obligation d'accueil de tous les élèves et a la possibilité de refuser une prise en charge de par sa spécificité, il n'est plus professeur des écoles polyvalent. Allant dans le même sens, le maître E n'est pas prêt à collaborer avec le maître généraliste par la mise en avant trop importante de toutes les différences précitées. Le maître E revendique sa différence, pas le maître généraliste ;
- le maître généraliste ne reconnaît pas la vraie mission, celle définie par les textes, du maître E ;
- le pouvoir du maître E est effectif, on ne parle pas seulement de tensions entre personnes mais entre les personnes et l'institution, qui, en créant des spécialisations au sein du même corps professionnel, a créé les clivages et la catégorisation des personnels ;
- il existe un écart important dans le degré de considération de la difficulté d'apprentissage chez les deux populations qui ont leurs propres critères. Le maître généraliste intervient seul dans sa classe au niveau un de la prévention et le maître E n'y est pas associé ;
- la demande d'aide intervient trop tardivement aux yeux du maître E. Son action ne vise que l'élève et non l'enseignant qui a besoin d'être davantage guidé dans son action ;
- le maître E ne prend pas suffisamment en compte les demandes d'aide au niveau global, considérant qu'elles ne sont pas de son ressort. L'aide peut se pratiquer en dehors de l'école. Le maître généraliste, confronté au quotidien à la difficulté de l'élève – donc à sa propre difficulté – fait appel aux dispositifs existant dans l'école pour une aide immédiate qu'il n'obtient pas toujours. Cela éveille chez lui un sentiment de solitude et d'abandon ;
- il existe un clivage entre les demandes des maîtres généralistes et les réponses parfois apportées par les maîtres E qui ne prennent pas en compte la difficulté globale. La demande du maître généraliste concerne une aide au niveau des compétences instrumentales, le maître E apporte une aide au niveau des compétences transversales ;
- le maître E ne fait pas de compromis, les maîtres généralistes signalent des élèves en difficulté globale et souhaitent une prise en charge à ce niveau ;
- le maître généraliste étiquette les élèves dès leur arrivée à l'école puisqu'il prend en compte la fratrie et la CSP, la stigmatisation est immédiate. De son côté, le maître E ne tient pas compte de ces éléments figurant dans les signalements. Cependant, il reconnaît qu'une population fragile existe.

Tous ces éléments contribuent à la validation de l'hypothèse de départ et montrent les mécanismes entrant en jeu, dans les relations conflictuelles, ne permettant pas à l'élève de suivre une scolarité épanouissante. Ce ne sont que les conflits entre personnes qui

sont responsables du glissement de la difficulté à l'échec. Plus aucune distance par rapport à ces querelles n'est prise, l'intérêt de l'élève devient tout à fait secondaire.

Arrivons maintenant à la dernière étape de notre analyse avec la vérification, par l'implication statistique entre variables, de la centralité annoncée des éléments. Une dernière validation de l'hypothèse est effectuée.

Chapitre 4. Le retour sur l'hypothèse, vers une modélisation

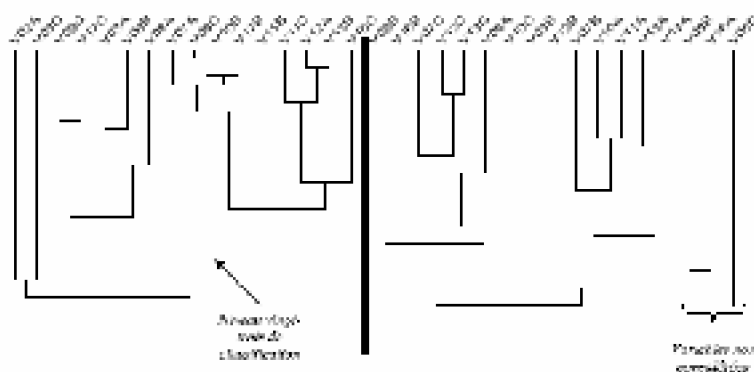
Exposons maintenant l'ultime étape de l'analyse des constituants des deux représentations sociales qui donne du sens aux pensées et aux actes de chacune des deux populations. Nous utilisons la méthodologie de l'implication statistique entre variables, présentée dans le chapitre cinq de la deuxième partie. Nous appliquons les trois niveaux d'analyse que permet la méthode :

- les similarités entre les variables ;
- l'implication entre les variables ;
- la cohésion entre les variables.

L'implication statistique entre variables met à leur place définitive les éléments des représentations sociales. La contribution qu'apporte l'étude statistique à l'analyse structurale des représentations sociales permet d'en donner une image finale. Elle n'a pas pour but de faire apparaître de nouveaux éléments, mais plutôt d'asseoir définitivement ceux déjà mis à jour. Elle autorise une dernière vérification de l'hypothèse.

4.1. L'image de la représentation sociale des maîtres généralistes

Observons l'arbre des similarités de la population des maîtres E. Nous conservons la totalité des variables entrant en jeu sans seulement tenir compte de celles qui apparaissent dans la structure dégagée précédemment. Ceci nous permet de contrôler si des éléments ont échappés à l'analyse antérieure. L'implication statistique entre variables donne une image modifiée, mais définitive, des deux représentations sociales.



VARIABLES	TENTUEL
V02A	Il y a une différence entre la difficulté d'enseignement et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03E	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03G	Je cogite les élèves pour compenser les difficultés scolaires.
V05E	Je ramène des élèves pour compenser les difficultés scolaires.
V05C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre les difficultés scolaires et globales.
V07A	Il y a un profil type.
V07B	Il n'y a pas de profil type.
V07E	Je ne suis pas sûr qu'il y a un profil type.
V08A	Si les élèves ont les mêmes pour tous les élèves.
V08E	Mes élèves ont des différences.
V09C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre les difficultés.
V09A	Je considère qu'il y a une différence entre les élèves.
V09E	Je ne considère pas différencier les élèves selon.
V10C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre les élèves selon.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V10E	Je ne différencie pas la pédagogie.
V11C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de pédagogie.
V11A	Je différencie les évaluations de fin de période.
V11E	Je ne différencie pas les évaluations de fin de période.
V12C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de fin de période.
V12A	Il n'est pas évident qu'il y a une différence entre les maîtres E et non maîtres.
V12E	Je ne considère pas de différence.
V13E	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de tensions.
V13A	Les tensions peuvent être différentes.
V13B	Les tensions ne sont pas différentes.
V13C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de tensions.
V14A	Je considère le maître E comme un enseignant.
V14E	Je ne considère pas le maître E comme un enseignant.
V15C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de maître E comme un enseignant.
V15A	Je considère qu'il y a une différence de maître E.
V15B	Je ne considère pas qu'il y a une différence de maître E.
V15E	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence de maître E.

L'arbre des similarités des variables de la population des maîtres généralistes.

Avant même l'analyse de l'arbre des similarités, l'observation de son image fait apparaître deux grandes classes d'association. Nous en tenons compte dans l'éventuel regroupement d'éléments du noyau central. Les similarités sont analysées jusqu'au niveau vingt-trois de classification (l'arbre en compte vingt-neuf), sentant une perte de cohérence dans les dernières associations. La classe à gauche de l'arbre concerne plus particulièrement les pratiques et le regard porté sur l'élève, alors que la classe de droite est réservée, sans exclusivité, aux tensions entre les maîtres généralistes et les maîtres E. Notons que l'une et l'autre classes s'entrecroisent en gardant une dominante thématique. Peu d'éléments nouveaux apparaissent. L'arbre des similarités, outre le regroupement en deux classes des variables, vient confirmer ce que nous savons déjà quant aux pensées et aux pratiques. Présentons ci-dessous les deux thèmes dominants.

Regard porté sur l'élève et pratiques pédagogiques :

Un élément se rajoute à la représentation sociale : l'arbre des similarités fait apparaître le

fait qu'à des niveaux très faibles de classification (niveaux trois et quatre) le maître généraliste ne met pas de distance entre lui et les le maître E. Leur pédagogie est considérée comme identique. L'élément du noyau central « les pratiques sont différentes » évolue vers « des pratiques spécifiques » avec deux nouveaux éléments périphériques « les pratiques sont différentes » et « les pratiques sont identiques ». Dans les pratiques, un certain nombre de maîtres généralistes annule les tensions possibles dues aux différences de statut et nous donne un exemple d'enseignement à retenir dans l'évolution souhaitée des conduites (exposée dans le dernier chapitre de notre thèse).

La dimension fataliste de la difficulté scolaire apparaît à plusieurs reprises dans l'analyse de l'arbre des similarités (niveaux de classification quatre et sept). Le paradoxe du fait qu'il existe un profil type d'élève en difficulté d'apprentissage mais que la pédagogie ne soit pas différenciée est confirmé. Il y a donc peu à faire pour des élèves arrivant stigmatisés à l'école, la différenciation pédagogique a peu d'incidence sur eux. De la même façon, si la pédagogie n'est pas différenciée, il n'y a pas lieu de différencier les évaluations. Le niveau un de classification montre que les élèves en difficulté scolaire ne sont pas observés différemment par le maître généraliste. Ce point est confirmé par le niveau neuf qui montre que la difficulté scolaire est ordinaire et qu'elle est du ressort du maître E, confirmant l'idée de fatalisme.

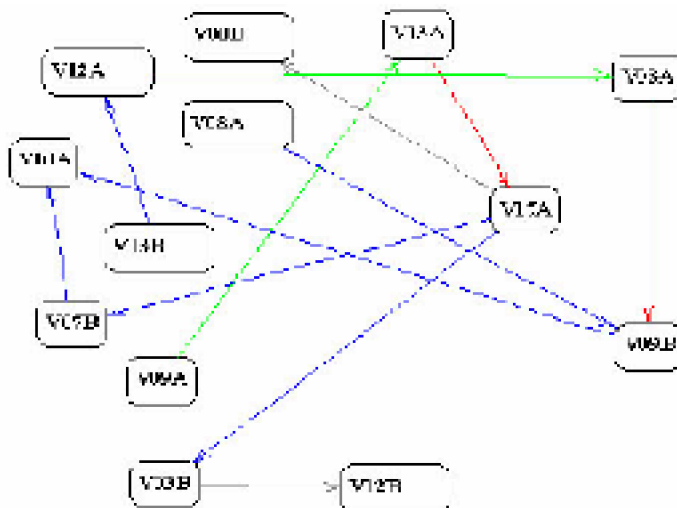
Le maître généraliste n'installe pas de différence entre lui et le maître E, la notion de tension non incidente est maintenant forte. De ce fait, l'élève ne bénéficie pas de regard différent, il y a une cohérence dans les conduites du maître généraliste qui ne différencie ni la pédagogie ni les évaluations, l'élève est considéré comme tous les pairs de sa classe d'âge. L'élément du noyau central « il existe un profil type d'élèves prédisposés » perd l'élément périphérique « les pratiques sont différentes » qui se rattache maintenant à l'élément du noyau central « des pratiques spécifiques ». De la même façon, les élèves étant tous considérés de la même façon, l'élément du noyau central « l'écart à la norme » disparaît puisque deux éléments périphériques concernant l'évaluation dépendent maintenant de l'élément du noyau central « des pratiques spécifiques ».

· Considération des tensions :

Les tensions peuvent exister mais, quand elles ne sont pas ressenties, elles sont sans incidence sur l'élève aidé. Elles ont une influence sur l'élève quand elles sont observées. Le niveau onze de classification, qui est un niveau tout à fait fiable, fait apparaître, pour la première fois, par l'arbre des similarités, la notion de différenciation professionnelle. La spécificité du maître E n'est pas reconnue.

Dans cette seconde classe, apparaît à nouveau le regard porté sur l'élève. Le maître généraliste, aux niveaux dix-sept et vingt de classification, ne se positionne pas par rapport à une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire. Il ne considère pas le maître E comme un enseignant, ne prend en compte que la difficulté d'apprentissage qui nécessite alors un traitement particulier. Le maître généraliste s'interroge sur la façon la plus pertinente d'aider l'élève, le rôle du maître E est ici remis en cause. Nous remarquons une personnalisation de la représentation avec l'apparition de deux nouveaux éléments périphériques « tous les élèves doivent suivre au même rythme » et, « comment aider l'élève en difficulté ».

L'arbre des similarités permet de donner une place définitive aux éléments périphériques de la représentation sociale tout en autorisant les contradictions apparaissant sur l'image définitive. Ces contradictions permettent l'appropriation de la représentation sociale par l'ensemble des membres de la population des maîtres généralistes.



VARIABLES	TEXTUEL
V08A	Je signale des élèves par rapport à des difficultés scolaires.
V08B	Je signale des élèves par rapport à des difficultés globales.
V07B	Il n'y a pas de profil type.
V09A	Mes attentes sont les mêmes pour tous les élèves.
V09B	Mes attentes sont différentes.
V09A	Je considère différemment les élèves aidés.
V09B	Je ne considère pas différemment les élèves aidés.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V13A	Il m'est arrivé de sentir des tensions entre le maître E et moi-même.
V13B	Je ne ressens pas de tensions.
V17A	Les tensions peuvent être incidentes.
V13B	Les tensions ne sont pas incidentes.
V17A	Je me sens différent du maître E.

Le graphe implicatif des variables de la population des maîtres généralistes.

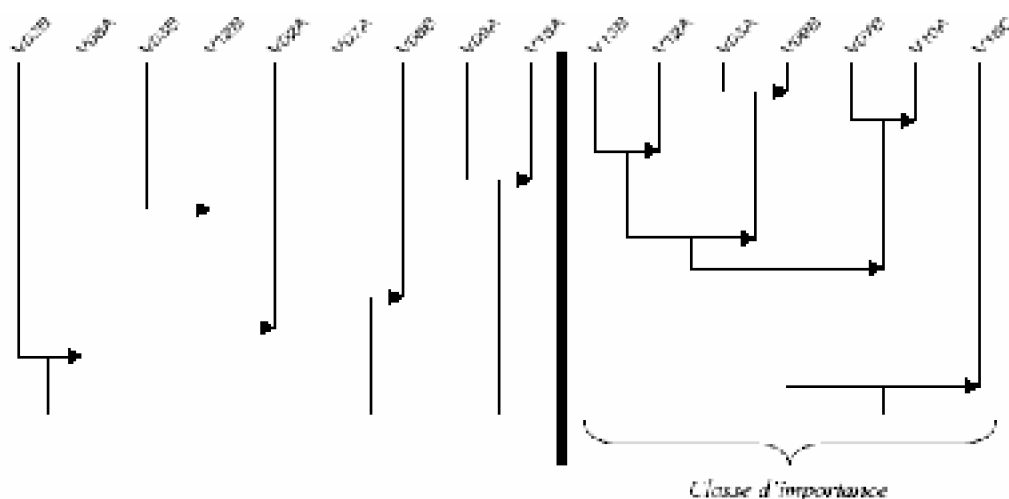
Le maître généraliste se sent différent du maître E. Cet élément, avancé par le graphe implicatif, est fédérateur dans la représentation sociale. L'arbre des similarités, quant à lui, fait apparaître le fait que le maître généraliste « n'avance » pas de différences, pas qu'il n'en sent pas. Ceci entraîne des signalements d'élèves par rapport à des difficultés globales. La spécificité du maître E, définie par les textes, n'est donc pas reconnue, sa différence, si.

La différence faite entre difficulté scolaire et difficulté globale est confirmée, tout comme l'existence d'un profil type dans les pensées et les conduites du maître

généraliste. Cet élément est définitivement installé parmi les éléments centraux de la représentation sociale.

Globalement, le graphe confirme que le maître généraliste signale des élèves en difficulté scolaire. Il reconnaît sa différence au maître E, mais pas forcément sa spécificité, n'entraînant, ainsi, pas de tension. La pédagogie est différenciée en classe, les élèves à besoins spécifiques bénéficient d'un traitement pédagogique particulier sans pour autant revêtir une image sociale différente. C'est quand l'élève bénéficie d'un regard particulier, que les tensions sont incidentes. Elles sont dues, cette fois, à la mise en avant d'une différence statutaire. Quand l'élève est pris en charge pour une difficulté scolaire, sans regard particulier porté sur lui, les tensions sont considérées comme non incidentes.

Le graphe implicatif poursuit le positionnement des éléments constitutifs de la représentation sociale en faisant apparaître son harmonie. Tous les éléments précédemment révélés sont confirmés, l'image de la représentation ne change pas de forme. Comme par l'arbre des similarités, des éléments contradictoires déjà évoqués – « j'ai un regard différent », « je n'ai pas de regard différent » – confirment leur position parmi les éléments périphériques.



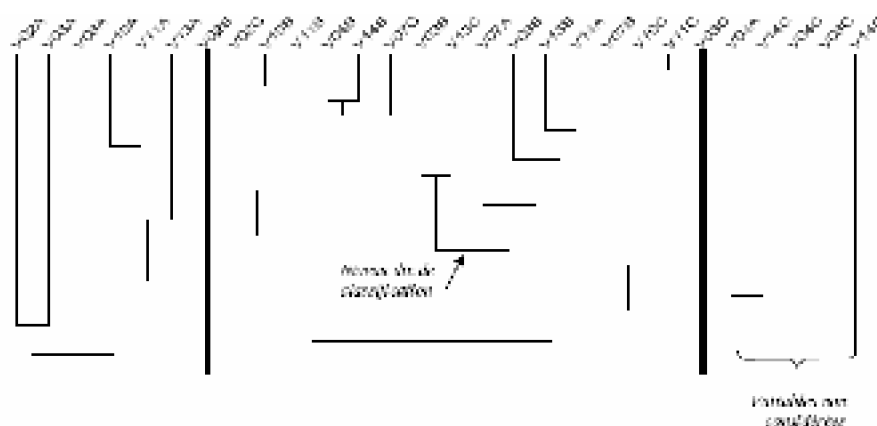
VARIABLES	TEXTUEL
V02A	Il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03A	Je signale des élèves par rapport à des difficultés scolaires.
V03B	Je signale des élèves par rapport à des difficultés globales.
V07A	Il existe un profil type
V07B	Il n'y a pas de profil type
V08A	Mes attentes sont les mêmes pour tous les élèves.
V08B	Mes attentes sont différentes.
V09A	Je considère différemment les élèves aidés.
V09B	Je ne considère pas différemment les élèves aidés.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V12A	Il m'est arrivé de sentir des tensions entre le maître E et moi-même
V12B	Je ne ressens pas de tensions.
V13A	Les tensions peuvent être incidentes.
V13B	Les tensions ne sont pas incidentes.
V16C	Je ne sais pas si le maître E est un enseignant.
V17A	Je me sens différent du maître E.

L'arbre cohésif des variables de la population des maîtres généralistes.

L'arbre cohésif montre la cohérence des conduites dictées par les pensées et confirme la logique et l'harmonie des associations de variables. Notons, à un niveau fiable d'association (niveau quatre) que des tensions peuvent apparaître quand le maître généraliste porte un regard différent sur l'élève aidé. Ce regard différent vient du fait qu'un projet pour l'élève n'est pas défini conjointement. Ce que les maîtres généralistes et E peuvent se reprocher se reporte sur l'élève en raison des tensions générées.

Une seule classe d'importance se détache dans l'arbre cohésif (les autres classes associent, de façon logique, deux ou trois variables) regroupant les éléments les plus récurrents, donc les plus importants, de la représentation sociale : « l'existence de tensions », « le regard porté sur l'élève », « les pratiques du maître généraliste ». La différence est faite entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire mais n'apparaît qu'à un niveau peu fiable de l'arbre cohésif.

La page suivante présente l'image finale de la représentation sociale des maîtres



VARIABLES	TENTHUM
V004	Il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire
V00C	Je ne suis pas si il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire
V03A	L'accueil des élèves ou difficulté scolaire
V03B	L'accueil des élèves ou difficulté globale
V03C	Je ne suis pas si l'accueil des élèves ou difficulté scolaire ou en difficulté globale
V04A	Il y a des matières représentatives
V04B	Il n'y a pas de matières représentatives
V04C	Je ne suis pas si il y a des matières représentatives
V07A	Il y a un profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage
V07B	Il n'y a pas de profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage
V07C	Je ne suis pas si il existe un profil type
V08A	Il m'est arrivé de sentir des tensions
V08B	J'en ai jamais senti de tension
V08C	Je ne suis pas si j'ai des tensions
V10A	Je peux être responsable des tensions
V10B	Je ne suis pas responsable des tensions
V10C	Je ne suis pas si je suis responsable des tensions
V11A	Le maître généraliste peut être responsable des tensions
V11B	Le maître généraliste ne peut pas être responsable des tensions
V11C	Je ne suis pas si le maître généraliste peut être responsable des tensions
V12A	Je me sens différent du maître généraliste
V12B	Je ne suis pas si différent du maître généraliste
V13A	Mon travail est plus facile que celui du maître généraliste
V13B	Mon travail n'est pas plus facile que celui du maître généraliste
V13C	Mon travail est différent de celui du maître généraliste
V13D	Je ne suis pas si mon travail est plus facile que celui du maître généraliste

L'arbre des similarités des variables de la population des maîtres E.

L'arbre des similarités de la population des maîtres E montre deux classes d'importance différente (les associations à droite de l'arbre ne sont pas considérées). La classe à gauche de l'arbre concerne la responsabilité attribuée des tensions, les niveaux de classification sont nettement moins fiables que pour la classe à droite de l'arbre. Celle-ci regroupe plus particulièrement les éléments concernant les pratiques et les élèves accueillis. Les éléments de la classe de gauche sont de moindre importance dans la représentation sociale des maîtres E.

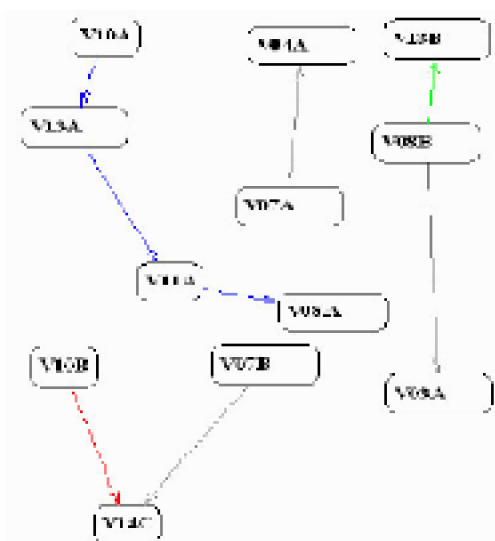
Un point que l'on ne considère pas comme nouveau dans la représentation, mais venant plutôt confirmer ce que nous avons appris plus avant dans l'analyse : les tensions apparaissent quand une différence statutaire est installée par le maître E. Désormais, disons de façon définitive, que la différence avancée par les maîtres E est l'élément fédérateur de l'élément « tensions ». Nous rajoutons l'élément périphérique « le maître E met en avant sa spécificité » à l'élément central « les tensions entre le maître généraliste et le maître E ».

La classe se trouvant à droite de l'arbre des similarités, la plus importante, comporte des associations de variables à des niveaux très fiables se trouvant, pour leur plus grande majorité, avant le niveau dix de classification (l'arbre en compte dix-sept). Les groupements, comme pour l'arbre des similarités de la population des maîtres généralistes, sont harmonieux et cohérents. La considération des tensions est à un niveau plus fiable que dans la classe précédente, nous leur accordons donc davantage de crédit. Notons que deux éléments périphériques se rajoutent à l'élément du noyau central « il existe des tensions entre le maître généraliste et le maître E », il s'agit de « le maître E n'est pas responsable » et « le maître généraliste n'est pas responsable ». L'analyse précédente ne fait apparaître que la responsabilité des tensions attribuée à l'une ou l'autre des populations. Il est nécessaire de rajouter ces deux éléments périphériques étant aux niveaux un et deux de la classification, soulignant leur importance et leur fiabilité dans la représentation sociale.

La spécificité du maître E est encore mise en avant dans l'arbre des similarités de par le fait que celui-ci considère qu'il n'y a pas de matières représentatives de la difficulté d'apprentissage. Il ne travaille pas sur l'aide dans une matière spécifique, donc instrumentale, mais sur la transversalité. Pour lui, la difficulté repérée par le maître généraliste n'est pas prise en compte et de nouveaux tests sont pratiqués auprès des élèves, mettant en avant des difficultés n'ayant pas toujours un rapport directe avec celle qui entraînent le signalement. Ce point, qui installe également les tensions, est confirmé par l'arbre des similarités. L'élément du noyau central « certaines matières sont représentatives » devient « le siège de la difficulté ». En effet, si les matières enseignées ne sont pas considérées comme représentatives, il n'y a pas lieu de conserver cette appellation.

La classe de droite confirme fortement un élément périphérique de la représentation sociale : « le maître E ne se sent pas différent ». Le niveau de classification étant fiable (niveau cinq) nous en tenons compte dans l'évolution de l'image de la représentation. Cet élément périphérique, permettant la personnalisation, montre un maître E qui ne se sent pas différent du maître généraliste, il considère son travail plus facile, tout en le pratiquant de la même façon. Ce type de maître E effectue du soutien scolaire au niveau un de la prévention. Il travaille sur les matières mettant en difficulté l'élève en répondant ainsi à la demande du maître généraliste. Il est normal que ces maîtres ne sentent pas de tensions puisqu'ils n'avancent ni différence, ni spécificité. Ce dernier point est récurrent dans cette classe de l'arbre des similarités. S'il ne se sent pas différent, s'il considère qu'il existe un profil type d'élèves accueillis, s'il accueille des élèves en difficulté globale, s'il travaille comme le maître généraliste, on s'interroge sur ses missions. Un nouvel élément périphérique apparaît : « les pratiques sont identiques » rattaché à l'élément du noyau central « les tensions entre le maître généraliste et le maître E ».

L'analyse de l'arbre des similarités montre que quand les deux groupes sociaux sont en accord, donc quand le maître E répond à la demande du maître généraliste et travaille de la même façon que lui dans une situation de confort supérieur, on n'est alors pas surpris qu'il n'y ait pas de tension. Le maître E répond à la demande. La cohérence dans les pensées et les conduites est présente de la même façon qu'elle l'est dans l'arbre des similarités de la population des maîtres généralistes.



VARIABLES	TEXTUEL
V03A	L'accueil des élèves en difficulté scolaire.
V04A	Il y a des matières représentatives.
V07A	Il y a un profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage.
V07B	Il n'y a pas de profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage.
V08A	Il m'est arrivé de sentir des tensions.
V08B	Je n'ai jamais ressenti de tension.
V10A	Je peux être responsable des tensions.
V10B	Je ne suis pas responsable des tensions.
V11A	Le maître généraliste peut être responsable des tensions.
V13A	Je me sens différent du maître généraliste.
V13B	Je ne me sens pas différent du maître généraliste.
V14C	Mon travail est différent de celui du maître généraliste.

Le graphe implicatif des variables de la population des maîtres E.

Pour le présent graphe implicatif, beaucoup moins de variables que pour la population précédente entrent en jeu. Les liens, logiquement moins nombreux, sont plutôt disparates et aucun n'est fédérateur dans le graphe. Nous les qualifions de liens « simples » puisqu'une même variable ne renvoie qu'à une seule autre.

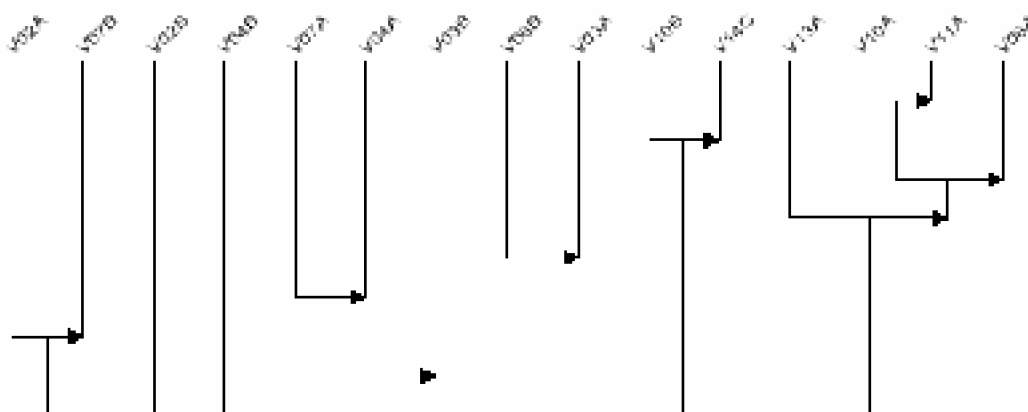
Les tensions sont présentes dans le graphe et ont divers sens :

- si le maître E se sent responsable des tensions c'est parce qu'il est différent du maître généraliste ;
- quand les tensions sont peu ressenties, leur responsabilité est partagée ;
- si le maître E annonce ne pas être responsable des tensions, donc rejette la responsabilité de ces dernières sur le maître généraliste, c'est parce qu'il considère que son travail est différent.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Cette dernière différence n'entraîne cependant pas la définition d'un profil type d'élèves prédisposés à la difficulté d'apprentissage. La spécificité du travail du maître E ne s'adresse pas à un public particulier mais concerne tous les élèves. L'élément central « profil type d'élèves accueillis » se modifie en « profil d'élèves accueillis ». Se rajoute un élément périphérique « tous les élèves peuvent bénéficier de l'aide du maître E ». Quand les matières enseignées sont considérées comme révélatrices des difficultés, elles contribuent à dresser un « profil type ». Ceci rattache les matières représentatives – avec maintenant le statut d'élément périphérique – à l'élément du noyau central « profil d'élèves accueillis ».

Comme dans l'analyse du graphe implicatif des maîtres généralistes, les associations de variables sont harmonieuses et confirment définitivement la place des différents éléments dans la représentation sociale.



VARIABLES	TEXTUEL
V02A	Il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03A	J'accueille des élèves en difficulté scolaire.
V03B	J'accueille des élèves en difficulté globale.
V04A	Il y a des matières représentatives.
V04B	Il n'y a pas de matières représentatives.
V07A	Il y a un profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage.
V07B	Il n'y a pas de profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage.
V08A	Il m'est arrivé de sentir des tensions.
V08B	Je n'ai jamais ressenti de tensions.
V10A	Je peux être responsable des tensions.
V10B	Je ne suis pas responsable des tensions.
V11A	Le maître généraliste peut être responsable des tensions.
V13A	Je me sens différent du maître généraliste.
V14C	Mon travail est différent de celui du maître généraliste.

L'arbre cohésif des variables de la population des maîtres E.

L'arbre cohésif confirme quelques éléments que les différents niveaux d'analyse

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

mettent déjà en évidence. Une seule classe d'association apparaît à des niveaux fiables. Cette classe résume une partie de la représentation sociale. Elle associe la « différence dans les pratiques » à la « responsabilité partagée des tensions ».

Le niveau deux d'association, montre une mise en avant évidente de la différence du maître E par rapport au maître généraliste, aussi bien dans les pensées que dans les conduites. Cette différence avancée entraîne le fait que le maître E n'engage pas sa responsabilité dans les tensions, il se met complètement à part dans la profession des enseignants, revendique une différence, tout en ne s'impliquant pas dans la relation. Ne se sentant pas responsable des tensions, il les génère cependant.

Les autres niveaux d'association, de moins en moins fiables, n'apportent pas d'éléments nouveaux à la représentation.

L'image finale de la représentation sociale de la population des maîtres E, données par l'implication statistique entre variables, figure à la page suivante.

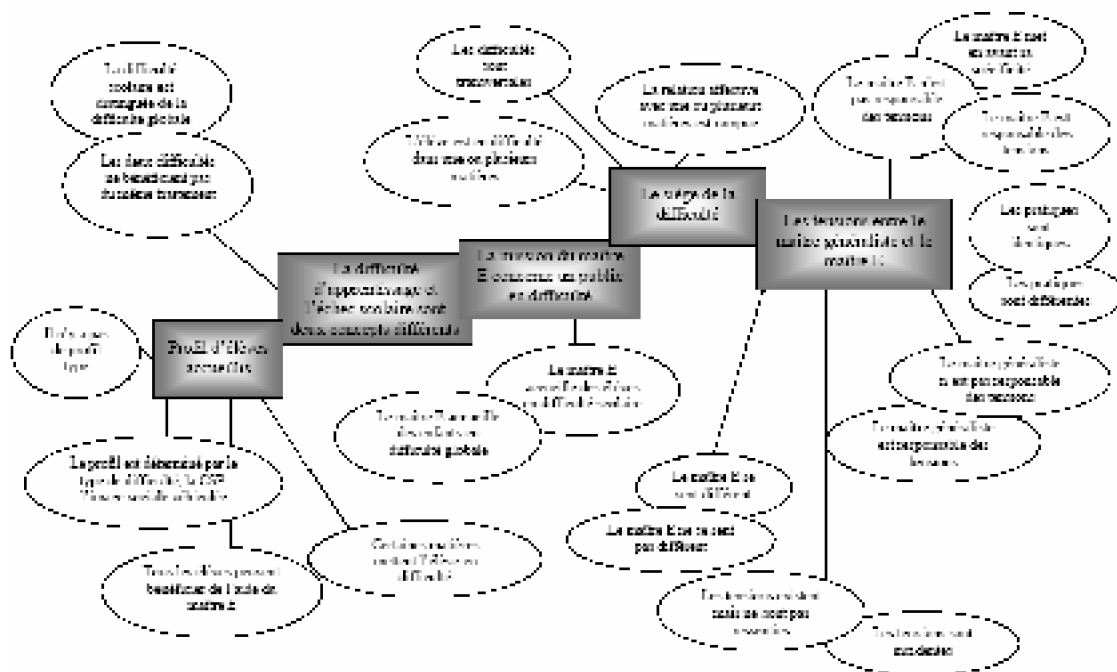


Image finale de la représentation sociale de la population des maîtres E, données par

4.3. La confirmation du glissement

L'analyse par l'implication statistique entre variable apporte quelques points nouveaux et conforte les positions des éléments. Elle affirme également les pensées et les conduites des deux groupes sociaux d'appartenance. Elle donne l'image finale de la représentation sociale et met à leur place définitive des éléments périphériques, qui, jusque-là, sont épars de par leur opposition. Ces éléments contradictoires, nous le répétons, permettent l'appropriation de la représentation sociale par chacun des membres des deux populations.

Poursuivons maintenant la vérification de l'hypothèse de recherche. Le glissement de la position de difficulté d'apprentissage à la situation d'échec scolaire avéré trouve sa source dans des différences de points de vue professionnels qui génèrent des tensions entre les maîtres généralistes et les maîtres E. Sans lui en attribuer l'exclusivité, nous voyons que le maître E est, pour une large part, responsable de ces tensions. Il met en avant sa spécificité professionnelle qu'il présente comme une supériorité de connaissances sur le maître généraliste. Il ne favorise pas les compromis et des pratiques « en parallèle » s'observent. Les aides, non concertées, ne permettent pas à l'élève de sortir de sa difficulté, puisque, pédagogiquement, il est doublement investi, on lui propose des activités non complémentaires. Les difficultés s'accumulent, l'élève ne trouve pas d'issue dans le labyrinthe des actions mises en place « autour de lui » et non « pour lui ».

La mise à jour des constituants des représentations sociales permet de comprendre le fonctionnement des pensées et des pratiques et montre que les maîtres E accordent plus d'importance que les maîtres généralistes aux tensions existantes. Les maîtres généralistes s'attachent davantage aux pratiques et au regard porté sur l'élève. Les tensions, même si elles sont reconnues comme existantes et parfois incidentes, ne sont que secondaires dans la représentation sociale des maîtres généralistes. Les membres des deux métiers, s'ils ne font pas de compromis, n'aident en rien l'élève. La première partie de l'analyse nous fait prendre conscience, que nous, maître E, refusons les compromis pédagogiques étant persuadés que seule notre action aide l'élève à sortir de sa difficulté. Rares sont les maîtres E qui acceptent de reconnaître la nécessité d'un projet commun, avec une répartition des tâches. Le maître généraliste, dans ses pratiques, est prêt à individualiser les apprentissages sans forcément porter un regard différent sur l'élève aidé.

Ce regard, cependant, a des conséquences dommageables sur la scolarité de l'élève. Si l'on ne généralise pas cette conduite à tous les membres des deux populations, nombreux sont ceux qui considèrent la difficulté de l'élève de façon fataliste. L'influence du milieu familial, la fratrie, la CSP d'origine, parfois même le sexe de l'élève, participent à la stigmatisation. Plusieurs catégories d'élèves évoluent donc à l'école, mais pas avec les mêmes chances de réussir. L'égalité des chances, est différemment perçue selon le profil de l'élève et le tissu social du quartier. Au niveau des chances de réussir, certains bénéficient d'une « égalité plus importante ».

Les entretiens montrent que les deux métiers ont des considérations différentes de la difficulté d'apprentissage et ne parviennent pas à un accord. Pour les maîtres généralistes, la difficulté « simple » se traite en classe par la différenciation pédagogique. C'est lorsqu'il se sent démuni, alors qu'il met en place tout ce qui est de sa compétence professionnelle, que le maître généraliste fait appel à son collègue spécialisé. Celui-ci considère souvent qu'il est déjà bien tard. Il fait porter la responsabilité de la difficulté de l'élève au maître généraliste. Celui-ci, atteint dans ses compétences, ralentit, diffère ou même stoppe le soutien individuel qu'il apporte à l'élève en difficulté. Il confie le soin au maître E de prodiguer l'aide dont l'élève a tant besoin. L'abandon, dans cette situation, est de deux ordres : pédagogique et affectif. Peu à peu l'élève prend la position sociale du « mauvais élève », position qui correspond à ce que l'on pense de lui depuis son arrivée à l'école.

La dernière étape de notre analyse montre que quand le maître E n'avance aucune spécificité, les tensions d'ordres identitaires et professionnelles n'apparaissent pas. Le projet pour l'élève coule de source : les deux catégories d'enseignants travaillent ensemble dans le même sens, n'aidant l'élève parfois qu'en surface, laissant à ce dernier l'illusion qu'il réussit, mais seulement dans les apprentissages instrumentaux. L'étayage est permanent, l'aide scolaire n'est plus de la remédiation mais se limite à du soutien. Les tensions n'apparaissent pas puisque le maître E ne travaille que des compétences instrumentales, répondant ainsi à la demande du maître généraliste qui ne signale que la difficulté scolaire de l'élève. Tôt au tard, notamment lors du passage dans le second degré, ces difficultés réapparaissent, amplifiées par le nouveau statut de l'élève qui devient un collégien. Habitué à être aidé, il est perdu, les dispositifs spécifiques sont moins importants dans le second degré. C'est alors que sa difficulté lui apparaît comme évidente, s'installe de façon durable et persistante, et que, souvent, une orientation vers les enseignements adaptés est proposée à la famille, soulignant l'inefficacité à long terme de l'aide apportée dans le premier degré.

Afin de limiter le glissement de la position de difficulté d'apprentissage à la situation d'échec scolaire avéré, nous pensons à plusieurs dispositifs et diverses démarches à mettre en place. Ces éléments sont le fruit d'une réflexion sur notre pratique de maître E, éclairée par ce que cette recherche nous a permis de mettre à jour. Des perspectives d'actions à mener pour voir évoluer les représentations sociales des deux métiers d'enseignants sont présentées dans le dernier chapitre de la présente thèse.

Chapitre 5. Des perspectives ouvertes

Les constituants des deux représentations sociales sont connus. Afin qu'elles évoluent positivement et qu'une situation acceptable et efficace pour l'élève voit le jour, nous proposons des actions à trois niveaux : tout d'abord au niveau du terrain, ensuite au niveau de la formation – qu'elle soit initiale ou continue – et enfin, au niveau de l'institution elle-même.

5.1. Du côté du terrain

Notre pratique de maître E ainsi que les entretiens, nous permettent de constater une connaissance partielle de l'adaptation et de l'intégration scolaire de la part des maîtres généralistes. La plupart connaît mal le fonctionnement des structures d'aide ou d'accueil, les démarches d'orientation, la formation des enseignants spécialisés. Les perceptions approximatives dans ces différents domaines ne permettent pas toujours d'apprécier les actions des maîtres spécialisés -à leur juste valeur, leurs missions n'étant pas réellement connues. Celles-ci ne sont pas clairement exposées. De ce fait, il n'est pas forcément possible de mettre en place un travail concerté pour l'élève en difficulté.

Plusieurs maîtres généralistes, au cours des entretiens, déclarent ne pas savoir ce que le maître E fait avec les élèves, qu'ils ne connaissent pas vraiment son rôle. C'est un enseignant du réseau, et, par « culture d'établissement » ils n'entretiennent que des relations polies et lointaines avec cette personne « de passage ». Nous sommes donc satisfait d'avoir pu couvrir l'ensemble du territoire national avec nos questionnaires, car, ainsi, bien que nous soyons conscient que cela reste insuffisant, une première étape dans la réflexion est engagée.

Proposons maintenant des perspectives d'actions à mettre en place pour que les mentalités changent et qu'un travail plus efficace se mette en place pour l'élève aidé.

Les enseignants du premier degré sont inspectés tous les quatre ans, environ. Ces inspections sont individuelles, débouchent sur un rapport et une note, le tout restant confidentiel. Une inspection d'équipe, avec tous les membres concernés, longue, avec des groupes de travail et de réflexion, permettrait de voir les choses évoluer. Se retrouver tous ensemble lors d'un moment institutionnel est souvent apprécié, malgré l'image autoritaire que certains se font de la hiérarchie. Une inspection d'équipe pourrait faire naître un désir de travail concerté et autoriserait à chacun d'exprimer sa façon de voir les choses. Le maître E aurait l'occasion de présenter son rôle et son action ainsi que le public concerné par l'aide pédagogique. Une clarification du rôle de chacun permettrait de lever des incompréhensions. La présence d'un supérieur hiérarchique est nécessaire car nous rappelons que la majorité des enseignants le respecte et le considère comme garant des valeurs pédagogiques. Un temps de réflexion banalisé n'a pas le même impact sur les personnes concernées.

Lors des stages de formation continue, notre pratique, enrichie des entretiens, montrent que les modalités les plus formatrices sont les échanges entre pairs. C'est lors de ces échanges que les pratiques circulent, s'enrichissent, que des réseaux de partages se construisent. Pour ne pas douter de leurs pratiques, les enseignants du premier degré ont besoin d'être rassurés, de constater que l'on pense à peu près comme eux et ont besoin d'un cadre précis pour évoluer en toute confiance. Ces conditions requises, un travail d'équipe se met en place. La définition des groupes sociaux d'appartenance, montre que les enseignants du premier degré ne sont pas toujours à l'aise dans ce qu'ils font, doutent de l'efficacité de leurs actions. S'ils se reconnaissent dans leurs pairs, ils peuvent échanger sur leurs pratiques en toute confiance. Cette dernière remarque fait référence au nouveau mode de formation qui pose problème : les « anciens » instituteurs,

qui ne sont pas passés par l'université, se dévalorisent.

Autre constat négatif qui pourrait trouver une solution heureuse : la place du maître E dans les classes au côté de son collègue généraliste. Par la comparaison des représentations sociales, nous voyons que le maître généraliste et le maître E ne mettent pas au même niveau la difficulté d'apprentissage. Pour les maîtres généralistes, celle-ci est traitée en classe, pour les maîtres E, il est parfois déjà tard quand ils reçoivent les élèves concernés. Si le maître E était accueilli dans les classes, en tant qu'observateur, il pourrait déceler des difficultés naissantes sur lesquelles il agirait plus efficacement que son collègue généraliste. Notre expérience et l'analyse des entretiens nous apprennent que ce n'est pas toujours chose aisée. Une telle démarche verrait disparaître un premier point de tension quant à la mise à l'écart du maître E dans le cadre du niveau un de la prévention. D'autre part, de la sorte, le travail d'équipe se mettrait en place naturellement sans que les choses aient besoin d'être définies et concertées au préalable.

Afin d'éviter la stigmatisation de l'élève, tout en renforçant le partenariat, le maître E pourrait intervenir, pour ses démarches spécifiques, dans la classe de l'élève. De cette façon, le « décalage » entre la classe et les actions d'aide, déploré par les maîtres généralistes, serait réduit. Généralement, le maître E accueille des petits groupes d'élèves dans une salle spécifique et aménagée pour l'aide. L'élève quitte sa classe d'origine, pendant un temps, pour y revenir la séance terminée. L'effet stigmatisant du changement de lieu géographique disparaîtrait si le maître E intervenait dans la classe de l'élève.

Les entretiens révèlent que les actions menées par le maître E pour les élèves en difficulté manquent de transparence et restent ignorées des maîtres généralistes. Pour lever le « mystère » qu'entretiennent les maîtres E, le projet de l'élève est rédigé conjointement et l'aide apportée par le maître E se pratique le plus possible dans la classe de l'élève. Ainsi, le « mystère » quant aux activités spécialisées, disparaît, et un réel travail partagé voit le jour.

Nous apprenons que le maître généraliste reproche essentiellement au maître E de ne pas prendre en compte la totalité des signalements, et, ainsi, de laisser en marge un certain nombre d'élèves. En fait, ce que le maître généraliste souhaite, nous l'avons vu lors de l'analyse structurale de la représentation sociale, c'est que le maître E prenne en charge les élèves avec lesquels il se sent démuni et pour qui son action pédagogique n'est pas efficiente. Ce regard du maître généraliste énonce que si des compromis sont faits d'un côté comme de l'autre, un travail partagé et efficace se met en place. Le maître généraliste se trouve en situation délicate, il a besoin de l'aide du maître E, qui, lui, se retranche derrière la barrière protectrice de sa spécificité avancée et ne communique pas au sujet de l'élève et des actions menées. C'est la situation « inconfortable » du maître généraliste qui ne permet pas à l'élève de progresser, ce dernier reste dans sa difficulté. Le « compromis » établit un équilibre. Si les entretiens montrent que le maître généraliste souhaite que davantage de ses demandes soient prises en compte, il doit admettre que le maître E ne peut cependant prendre en charge tous les élèves signalés. Il peut, néanmoins, prodiguer des conseils au maître généraliste, le soutenir dans ses démarches. Ainsi, si le maître généraliste se sent épaulé et entendu, le sentiment de solitude face à sa propre difficulté, se réduit.

5.2. Du côté de la formation

Certains éléments, développés dans ce paragraphe, prolongent ceux évoqués dans le paragraphe précédent.

Le maître généraliste se sent souvent responsable des difficultés d'apprentissage d'un élève, même si elles trouvent leurs sources ailleurs que dans la classe ou l'école. Il ne connaît pas l'origine des différentes formes de difficulté que peut rencontrer un élève, d'où la culpabilité. Les jeunes professeurs des écoles arrivent sur le terrain avec une maigre connaissance des causes des difficultés. Ils doutent de la qualité de leur travail et finissent par se rendre coupables. Comme nous l'avons vu, si les difficultés rencontrées par des élèves ne relèvent pas de l'action du maître E, l'enseignant généraliste éprouve un sentiment de solitude et d'abandon. Pour palier ce sentiment, la connaissance des différents troubles entraînant des difficultés scolaires, permet à l'enseignant généraliste de ne pas remettre en question son travail et d'envisager ainsi plus sereinement l'aide à apporter à l'élève, aussi pauvre soit-elle. Cette démarche a au moins pour mérite de ne pas laisser l'élève en difficulté à la marge, de le stigmatiser et de l'abandonner.

Autre point déficient au niveau de la formation initiale, il s'agit de la méconnaissance totale du secteur de l'AIS et de ses structures. Les jeunes enseignants interrogés sur les différents parcours possibles d'un élève, ne peuvent citer les démarches d'orientation vers les établissements spécialisés ou les enseignements adaptés. Encore évoquent-ils l'existence du réseau d'aides spécialisées, sans pour autant approfondir le rôle de ce dernier. Ainsi, si un élève présente des difficultés passagères ou durables et graves, le maître généraliste est bien démuni et n'intervient peut-être pas suffisamment rapidement ou judicieusement, par méconnaissance, et c'est l'élève même qui souffre de la situation.

Aussi bien les maîtres généralistes que les maîtres E rencontrés, souhaitent que la formation initiale insiste sur le réseau d'aides spécialisées, en définissant le rôle de chacun de ses membres. Le réseau devient ainsi un dispositif ressource dans l'école et l'équipe enseignante peut s'y référer, en cas de besoin. D'autre part, si le maître généraliste possède une bonne connaissance du fonctionnement du réseau, les tensions dues à des représentations erronées faiblissent. Peu nombreux sont les maîtres généralistes interrogés qui connaissent les différentes spécialisations du premier degré. Il en résulte, une « peur » de la difficulté d'apprentissage, des enseignements adaptés et par là même de leurs élèves. Les différentes options du CAPA-SH ne sont pas présentées lors de la formation initiale. Si elles l'étaient, elles permettraient, d'une part, de ne pas maintenir les enseignants dans un état d'ignorance préjudiciable, et, d'autre part, pourraient susciter des « vocations » et donner l'envie de s'engager dans cette voie professionnelle. La plupart des enseignants spécialisés titulaires se sont formés très volontairement après avoir été nommés sur des postes de l'AIS.

Notre parcours dans le premier degré, confirmé par l'enquête effectuée, révèle que le travail en équipe n'est pas monnaie courante. Si les échanges sont nombreux au niveau des élèves, les classes restent fermées (à l'exception des écoles en zones difficiles) et on observe, au mieux, quelques pratiques partagées au sein d'un même niveau de classe (décloisonnement, échange de service, évaluations communes). Force est de constater

que le travail en équipe n'est pas très dynamique. Si celui-ci est souhaité dans les mentalités, il n'est pas très observé sur le terrain. Il n'est donc guère possible, dans une telle situation, de prendre du recul sur ses pratiques et d'adapter ses enseignements aux élèves à besoins spécifiques.

Nous avons vu, dans la première partie de notre recherche, que notre enseignement et ses programmes présentent un caractère élitiste. Ils s'appuient, notamment au travers des évaluations communes, sur ce que les « meilleurs » sont capables de faire. La formation initiale est basée sur des pratiques visant l'acquisition optimale des connaissances par rapport à une norme supérieure. Les enseignants travaillent, la plupart du temps, en référence aux « meilleurs » élèves ou au moins à ceux qui réussissent le mieux. Il est vrai que ce sont ces élèves-là qui rassurent les enseignants quant à la qualité de leurs pratiques, leur permet d'obtenir des satisfactions professionnelles tout à fait louables. Mais qu'en est-il des élèves qui ne réussissent pas aussi bien que les autres ? La réponse a déjà été donnée maintes fois, les enseignants généralistes ne savent pas toujours faire avec les élèves en difficulté.

Nous sommes tout à fait conscient du caractère utopiste de ce dernier élément que nous souhaiterions voir évoluer. Si des tensions existent entre maîtres généralistes et maîtres E, elles sont dues à l'existence de ces deux groupes professionnels. Sans souhaiter la disparition des maîtres spécialisés, il paraît important de réduire les différences constatées. Deux axes peuvent être envisagés :

- que la formation soit plus longue et identique pour tout le monde et qu'ensuite un choix, en réelle connaissance de cause, soit fait quant au public (on ne choisit pas de débiter dans l'AIS mais on choisit d'y rester). Ainsi, la polyvalence des enseignants du premier degré serait maintenue et il y aurait la possibilité de glisser d'un public à l'autre ;
- que la formation s'oriente vers une monovalence des enseignants du premier degré. Que chacun soit spécialiste dans un domaine, comme dans le second degré. Les différends d'ordre statutaire et dus à une formation supérieure n'auraient plus lieu d'être.

Nous restons conscient du caractère improbable d'une telle évolution de la formation d'autant plus que la polyvalence au niveau des matières à enseigner est appréciable pour les jeunes enfants qui ont besoin de repères affectifs stables. C'est l'institution qui peut faire évoluer les choses.

5.3. Du côté de l'institution

Comme dans le paragraphe précédent, certains éléments développés complètent ceux précédemment présentés.

Les pratiques « différentes » du maître E l'amènent à réfléchir sur chaque cas d'élève dont il a la charge. Cette réflexion adapte les activités au plus juste des difficultés rencontrées. Dans son emploi du temps, le maître E se réserve des plages horaires sans élève : parfois en fin de journée, parfois à la fin des séances. Ainsi, le temps devant

élèves est moindre que chez les enseignants généralistes, ce qui peut, encore une fois, susciter les jalousies et engendrer des tensions. Par le fait que cette réduction du temps devant élèves est institutionnalisée, un déséquilibre est constaté entre maîtres généralistes et maîtres E quant à l'horaire hebdomadaire. Le maître généraliste rencontre les mêmes soucis de réflexion en plus du temps de préparation et de correction. L'institution pourrait choisir deux orientations :

- supprimer le déséquilibre horaire en instituant un temps devant élèves identiques pour tous ;
- réduire le temps horaire devant élève des maîtres généralistes pour permettre un travail de réflexion en équipe.

Les entretiens révèlent que ce déséquilibre n'est pas apprécié des maîtres généralistes. Certains avancent que cet avantage octroyé aux maîtres E aboutit à certaines dérives et que l'intérêt de l'élève passe, parfois, en second plan.

Ce qui peut également entraîner des tensions et stigmatiser l'élève aidé, est le fait que le maître E est un maître de l' AIS qui travaille dans des écoles généralistes. Le statut de maître spécialisé se justifie davantage dans des établissements spécialisés où tous les enseignants ont la même formation, et, par là même, le même statut. Le maître E intervenant en école généraliste n'a pas forcément sa place dans le secteur de l' AIS. Avec la même formation supplémentaire, mais tout en se présentant comme du secteur généraliste, comme ses pairs, le maître E ne serait plus forcément générateur de tensions. Allant dans le même sens, les élèves aidés ne le seraient plus par un maître « spécialisé » de statut, mais un maître apportant une aide particulière aux élèves « à besoins particuliers ». Cette aide pourrait d'ailleurs être dispensée par tous les enseignants du premier degré si la formation initiale était un peu plus longue. Pour gommer les différences, il est nécessaire de former de la même façon tous les enseignants.

Dans le premier paragraphe de ce chapitre, nous abordons le fait que les réunions d'école n'ont pas toujours l'efficacité souhaitée. Dans les établissements spécialisés et dans les enseignements adaptés du second degré, ces réunions dites « de synthèse et coordination » sont rémunérées. Ce « détail » est d'importance car la tournure que prennent alors ces réunions est d'un autre ordre. Leur régularité permet la prise de décisions, l'efficacité est de mise. Un réel travail d'équipe s'observe, chacun a sa place, et la parole de chacun est respectée. Dans le premier degré, il y a une vingtaine d'années, le Ministre de l'Education nationale alors en place, a réduit d'une heure le temps hebdomadaire devant élèves des instituteurs. L'heure « restante » est utilisée pour se réunir et constitue donc un temps rémunéré. Pendant une ou deux années scolaires, la pratique la plus observée consiste à libérer de cours les élèves une demi-journée toutes les trois semaines, ce qui permet aux enseignants de se réunir pendant trois heures sur le temps de travail. Très rapidement, des dérives apparaissent, et chacun s'assure un confort certain en faisant de ce temps libéré pour réunion, un temps libéré, tout simplement, les réunions du soir, inefficaces, après la classe, sont rétablies. De la même façon, réapparaît le sentiment d'une augmentation du temps de travail, sans compensation financière. Dans les mentalités, le fait que le temps de partage en équipe

fait partie du temps de travail hebdomadaire est depuis très longtemps oublié. L'institution n'a pas pris garde aux dérives qui sont très vite apparues et a autorisé, de fait, que les enseignants soient libérés. Dans la formation initiale, tout comme régulièrement dans les équipes, l'institution, au travers des inspecteurs, se devrait de rappeler les obligations horaires des enseignants ainsi que le contenu des réunions faites sur le temps libéré des élèves.

D'un tout autre ordre, partant d'une démarche volontaire et étant des pratiques très individualistes et dispersées, apparaît, ces dernières années « l'analyse de pratiques ». Basée sur les échanges et les partages, son caractère à orientation analytique et thérapeutique permet aux enseignants de ne plus se sentir seul face à leurs propres difficultés (renvoyées par les difficultés de l'élève qui agissent comme autant de miroirs). Des solutions sont discutées en commun et les séances sont supervisées par un professionnel des échanges et des situations qui posent problème, mais pas par un enseignant. Les objectifs visés permettent de dépasser la difficulté, tout en rétablissant une relation positive avec « l'élève miroir ». L'intérêt de l'analyse de pratique est reconnu, et des résultats très positifs s'observent. Si l'institution rendait obligatoire ce type de pratiques, l'isolement des enseignants disparaîtrait et un réel travail en équipe au service de l'élève verrait le jour.

En France, c'est l'écart à la norme supérieure que l'on mesure et non pas ce que l'élève acquiert au niveau des savoirs et des connaissances, l'évaluation pratiquée est ségrégative. On ne mesure pas le chemin qu'il reste à parcourir pour « maîtriser le programme », mais on dévalue les efforts des élèves. Ce système d'évaluation ne permet pas à tous de progresser. Les élèves ne savent pas où ils en sont par rapport à la norme supérieure, ils savent seulement qu'ils sont « bons » ou « mauvais ». Un système d'évaluation montrant à l'élève ce qu'il apprend tout en lui permettant de visualiser là où il en est – plutôt que de lui montrer ce qu'il ne sait pas ou ce que ses pairs savent mieux que lui – serait d'une efficacité tout autre, quant au chemin qu'il reste à explorer.

Avant l'arrivée des maîtres E, les élèves en difficulté dans les classes étaient aidés par leurs maîtres, la situation était normale. La création des R.A.S. et des dispositifs qui l'ont précédé, voit apparaître les maîtres spécialisés sur le terrain, maîtres « sans classe » qui sont là pour apporter l'aide, jusque-là dispensée par le maître généraliste, aux élèves en difficulté d'apprentissage. Tout est donc à mettre en place, notamment le travail partagé au service des élèves. La venue des maîtres spécialisés crée le besoin. Jusque-là, les élèves sont dans les classes. Les maîtres E rencontrés constatent que les signalements au réseau d'élèves en difficulté ne cessent d'augmenter, jusqu'à arriver à des aberrations, comme le signalement de la moitié des élèves d'une classe. Le maître généraliste, à l'époque de l'apparition des maîtres spécialisés, s'est senti dévalorisé. Actuellement, nous l'avons déjà dit, les exigences des programmes ne permettent pas forcément d'accorder autant de temps que nécessaire à ceux qui avancent moins vite. Les maîtres généralistes laissent aux maîtres E la tâche de prendre en charge les élèves en difficulté. L'institution n'a donc pas envisagé que la spécialisation des enseignants entraînerait la création d'un besoin dans les écoles.

Allant dans le même sens que les éléments précédemment exposés, la création de différentes structures engendre la marginalisation des élèves. L'action des enseignants

s'optimise si elle va dans le sens d'une discrimination positive des activités partagées, et non plus individualistes, comme cela fonctionne actuellement. A notre humble niveau, les compromis que nous concédons sur le terrain, permettent de voir évoluer la représentation que les enseignants généralistes se font du maître E. Reste maintenant à étendre à un public plus élargi ce que nous mettons en place de façon « expérimentale ». Nos interventions, tant au niveau de la formation initiale et continue que dans les échanges entre pairs dans différents établissements, nous encouragent fortement à poursuivre dans cette voie. Agir sur les éléments périphériques est essentiel pour que les mentalités changent et que l'élève puisse dépasser le plus rapidement possible ses difficultés.

5.4. Agir sur les représentations sociales

Arrivé aux termes de l'analyse, nous avons le sentiment, qu'actuellement, la représentation sociale de l'élève aidé à l'école est figée et n'évolue plus. Nous constatons, dans les mentalités, un certain état de fait, une résignation et une banalisation de la stigmatisation. La représentation sociale ne peut qu'évoluer par un processus cognitif s'orientant sur l'objet de représentation. Mais avant de pouvoir faire évoluer la situation, encore est-il nécessaire de la comprendre. Voyons donc maintenant quels types d'actions peuvent agir sur les éléments périphériques pour faire évoluer les mentalités. Connaître les représentations sociales sous leur aspect structurel et fonctionnel apparaît désormais essentiel.

Nous présentons ci-après, sous forme de tableaux synthétiques, les perspectives d'évolution souhaitées pour voir évoluer positivement le regard porté aussi bien sur les deux catégories d'enseignants concernés, que sur l'élève en difficulté. Nous dissocions les propositions d'action sur les deux représentations sociales et nous ne reprendrons que brièvement ce que nous avons déjà développé dans les paragraphes précédents. De la même façon, nous exposons les éléments périphériques que nous souhaitons conserver car agissant comme éléments positivement porteurs dans les mentalités.

Agir sur la représentation sociale des maîtres généralistes.

Quatrième partie. Des images aux perspectives d'évolution

Noyau central	Eléments périphériques	Perspectives d'actions envisagées
Il existe un profil type d'élèves prédisposés.	Le regard est différent.	Afin d'éviter la stigmatisation, il est nécessaire, sur le terrain, de changer la forme des interventions pour arriver à une discrimination positive. Si les pratiques et les évaluations changent, le regard change également. Le maître E limite au maximum l'aide apportée en dehors de la classe pour ne pas priver l'élève en difficulté des activités de sa classe de référence. Si l'aide est dispensée en même temps qu'une activité similaire du groupe, la mise à l'écart et la distance sont annulées, l'élève en difficulté « assiste » (sans participer pleinement) aux activités, le maître E devient un second enseignant dans la classe et ses pratiques deviennent transparentes.
	L'élève de cycle trois est en échec scolaire.	Faut-il renoncer ? L'élève est déjà dans la situation de l'échec, on porte sur lui et ses capacités d'apprentissage, un regard résigné. Au cycle trois, l'élève est encore jeune et peut évoluer s'il bénéficie d'un étayage dans ses apprentissages. Il est également plus mûr pour percevoir l'intérêt d'une aide transversale. La difficulté réside dans le fait qu'il se stigmatise lui-même et qu'il éprouve une certaine honte face à ses camarades. Une restauration narcissique, ainsi qu'une réconciliation avec les matières enseignées, sont nécessaires. C'est à ce moment-là qu'une aide extérieure est envisagée. Les parents de l'élève sont fortement impliqués à cette situation.
	Le milieu social, la fratrie, la CSP sont marquants.	L'enseignant est mis face à ses propres difficultés, il ne sait comment agir. Si l'analyse de pratique devient courante dans les écoles, elle permet également de percevoir l'élève autrement qu'à travers son histoire personnelle. Quelque chose est forcément possible pour lui, même si ses aînés ne sont pas parvenus à dépasser leurs difficultés avant lui.
La difficulté scolaire se distingue de la difficulté globale.	Les maîtres généralistes signalent des élèves par rapport à une difficulté globale.	Paradoxe de cet élément périphérique : malgré la distinction faite par le noyau central, les maîtres généralistes continuent de signaler au maître spécialiste de la difficulté d'apprentissage, une difficulté globale. Les missions du maître E ne sont

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

		pas clairement définies, pas plus que le public qui le concerne. En cas de difficulté globale, c'est une réflexion au sein de l'équipe éducative à laquelle s'associent les parents qui est engagée. L'aide extérieure à l'école s'envisage par le biais du maître E qui prend en compte, de cette façon, la difficulté globale.
	L'aide doit être globale.	Cet élément est récurrent dans les discours des maîtres généralistes et révèle, d'une part, une méconnaissance des missions, et, d'autre part, un refus de leur reconnaissance. Au premier niveau, celui de la méconnaissance, c'est pendant la formation initiale que les choses peuvent évoluer. Le secteur de l'AIS est souvent laissé de côté, c'est une fois sur le terrain que les maîtres généralistes le découvrent. Les pairs plus anciens dans la profession dressent un portrait erroné de la mission réelle du maître E, correspondant à ce qu'ils en attendent. Au second niveau, celui de refus de reconnaissance, à l'issue des entretiens, nous sommes persuadé que le maître E s'attache à garder un certain mystère autour de ses activités, ce qui lui permet d'asseoir sa hiérarchie de connaissances. Encore une fois, il doit intervenir au sein même de la classe de l'élève et se considérer comme un pair de ses collègues généralistes.
	La difficulté scolaire isolée ne nécessite pas une aide spécialisée.	Le maître E intervient dans les classes pour un dépistage précoce. Un projet de travail commun doit se mettre en place.
L'écart à la norme doit être mesuré.	Les évaluations sont identiques.	C'est l'élément du noyau central qui disparaît par une action sur l'élément périphérique. Les évaluations sont individualisées pour constater ce que l'élève a acquis et non pas ce qu'il ne sait pas faire. Ce point est fortement ancré dans les mentalités – et pas seulement des enseignants – et fait partie de la culture scolaire française.
Les pratiques sont différentes.	Les différences entraînent des tensions.	Les pratiques ne sont pas différentes, c'est la représentation que le maître généraliste se fait du maître E qui dicte la différence. Pour que les tensions disparaissent et cessent de desservir l'élève, les deux maîtres travaillent ensemble dans

		le même lieu.
--	--	---------------

Éléments présentant une dynamique pour la représentation.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Noyau central	Eléments périphériques	Leur action positive sur la représentation sociale
Des tensions peuvent exister.	Les tensions peuvent avoir une incidence sur l'élève aidé.	Cet élément périphérique agit comme un garde-fou et prévient l'apparition des tensions. Si l'enseignant est conscient qu'elles peuvent être négatives pour les élèves, il fait en sorte de les en préserver.
	Les tensions ne sont pas ressenties.	Situation idéale atteinte, le maître généraliste et le maître E travaillent en harmonie, même si leurs actions sont différentes ou méconnues. Une confiance est installée.
	La responsabilité des tensions n'est pas attribuée.	Pas d'attribution des tensions mais cependant elles existent. Grâce à une action ciblée sur cet élément périphérique dans la représentation sociale des maîtres E, celui-ci disparaîtra naturellement chez les maîtres généralistes.
Il existe une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.	Ils sont dus à des éléments externes à l'école.	L'enfant est considéré comme une personne et non pas comme un élève qui n'est pas capable d'apprendre.
	Le traitement de la difficulté doit être précoce.	Ceci permet à la difficulté d'apprentissage d'être réduite avant d'évoluer vers l'échec scolaire qui est considéré comme stigmatisant et irréversible au cycle 3.
La difficulté scolaire se distingue de la difficulté globale.	La difficulté scolaire est un élément de la difficulté globale.	L'enfant est considéré comme une personne et non pas comme un élève qui n'est pas capable d'apprendre. Des actions spécifiques peuvent se mettre en place.
Les pratiques sont différentes.	Le travail d'équipe avec le maître E est facile.	Le travail se fait en harmonie, seul compte l'intérêt de l'élève. La spécificité de chacun est reconnue, les pratiques propres respectées. S'il se sent différent, le maître généraliste n'évoque pas de tension due à cette différence, il va même jusqu'à ne pas se sentir différent, accentuant encore davantage le sentiment d'harmonie.
	Les différences n'entraînent pas de tensions.	
	Les maîtres généralistes ne se sentent pas différents.	
	Les maîtres généralistes se sentent différents.	

Agir sur la représentation sociale des maîtres E.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Noyau central	Éléments périphériques	Perspectives d'actions envisagées
Profil type d'élèves accueillis.	Le profil est déterminé par le type de difficulté, la CSP, l'image sociale véhiculée.	C'est sur le terrain que les choses peuvent changer. Le projet individualisé de l'élève se décide conjointement et n'est pas la seule affaire du maître E. Ce projet prend en compte des actions possibles dans la classe par le maître généraliste. Si chacun à son rôle dans l'action d'aide, le rejet de la difficulté de l'élève sur l'un ou l'autre maître disparaît. Le projet prévoit des temps de confrontation des actions des uns et des autres pour une régulation. Ainsi, la poursuite ou l'arrêt de l'aide par le maître E n'est plus uniquement de sa seule décision. Dans l'idéal, nous l'avons développé pour la représentation sociale des maîtres généralistes, l'intervention du maître E se fait dans la classe. Une fois cette démarche mise en place, le déterminisme dû à la situation sociale de l'élève diminue au profit d'un regard plus singulier visant la difficulté, davantage que l'image sociale. C'est sur le terrain, par une pratique partagée, que les choses changent.
Certaines matières sont représentatives.	Les difficultés sont transversales. La relation affective avec une ou plusieurs matières	Le maître E, en avançant le fait que son action cible la transversalité et la transférabilité, fait un amalgame de tout ce qui est enseigné à l'école. Le maître généraliste ne s'y retrouve pas. Dans sa demande, il n'est pas entendu, la hiérarchie de connaissances est pesante. Il est possible que l'élève rencontre des difficultés persistantes dans une matière et pas dans d'autres, que cette difficulté soit purement instrumentale. Alors, est-il réellement nécessaire de travailler la transversalité ? Le maître E n'est pas rabaissé s'il travaille sur le mécanisme de la matière, un retour à la didactique des apprentissages est bénéfique pour l'élève. Le maître E réfléchit à ses actions, ne perd pas de vue qu'il est avant tout enseignant, qu'il connaît bien les matières enseignées à l'école et met de côté sa vanité. Le maître E change ses pratiques et travaille, certes sur la transversalité, mais à partir de la ou des matières qui mettent l'élève en difficulté. A

	est rompue.	cet âge-là, il est nécessaire de créer du lien entre ce qui est vécu en classe et les résultats faibles obtenus dans certaines matières. L'élève travaille à partir des erreurs qu'il commet en classe sans que lui soit rajouté des démarches dont il n'est pas en mesure de comprendre la portée. Les erreurs et les difficultés existent déjà, inutile d'en créer d'autres. A cette condition, une relation affective positive avec les matières se rétablit.
Il existe des tensions entre le maître généraliste et le maître E.	Éléments présentant une dynamique pour la représentation.	
	Des tensions sont ressenties.	Ces tensions disparaissent si le maître E fait des compromis, ne met pas en avant ses connaissances « supérieures » et partage davantage avec le maître généraliste. L'aide est conjointe.
	Le maître E est responsable des tensions.	Elles disparaissent par un travail partagé.
	Le maître généraliste est responsable des tensions.	
	Le maître E se sent différent.	L'action à mettre en place sur le terrain se situe à deux niveaux : au niveau du maître E lui-même, et au niveau des pratiques. Au niveau du maître E : il cesse de déconsidérer le maître généraliste, en prenant en compte ses demandes, même s'il les juge non recevables car ne relevant pas de sa spécificité et de ses connaissances différentes des difficultés. Au niveau des pratiques : celles-ci sont partagées, la part du maître généraliste dans la décision d'aide et la menée de l'action, est égale à celle du maître E. Ce dernier ne détient pas les « pleins pouvoirs » et n'est pas le supérieur de son collègue, il partage ses connaissances. Il se conduit en tant que pair et l'aide devient efficace. Il est à noter que cette différence ressentie ne revêt que peu d'importance dans la représentation du maître généraliste, elle n'empêche pas le travail en équipe. C'est le maître E qui met à frein aux pratiques partagées.

Éléments présentant une dynamique pour la représentation.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Noyau central	Éléments périphériques	Leur action positive sur la représentation sociale
Profil type.	Il n'y a pas de profil type.	Si le maître E considère qu'il n'y a pas de profil type, la situation sociale et familiale de l'élève n'est pas prise en compte. La difficulté est inhérente à tout apprentissage, elle survient et disparaît à n'importe quel moment de la scolarité de l'élève. Elle ne cible pas une catégorie déterminée d'élèves.
La difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire sont deux concepts différents.	La difficulté scolaire est distinguée de la difficulté globale.	Cet élément périphérique dynamise l'élément périphérique suivant.
	Les deux difficultés ne bénéficient pas du même traitement.	Si le maître E considère que les deux difficultés ne peuvent bénéficier du même traitement, c'est qu'une reconnaissance de la difficulté globale est effective. Même si celle-ci ne relève pas des compétences du maître E, ce dernier propose une prise en charge – extérieure à l'école, par exemple – pour aider l'élève. La demande du maître généraliste est prise en compte et non rejetée. De cette façon, le maître généraliste ne se sent pas seul, la difficulté de l'élève ne le renvoie plus à sa propre difficulté.
La mission du maître E concerne un public en difficulté.	Le maître E accueille des élèves en difficulté scolaire.	Le maître E agit dans sa spécificité.
	Le maître E accueille des enfants en difficulté globale.	Les demandes du maître généraliste sont prises en compte. Des compromis positifs au service de l'élève sont pratiqués, un travail d'équipe se met en place.
Certaines matières sont représentatives.	L'élève est en difficulté dans une ou plusieurs matières.	Le maître E base l'aide qu'il apporte à l'élève sur ses difficultés. Il n'en crée pas de nouvelles qui déstabilisent encore plus. Ce type d'aide, que notre pratique nous a appris très efficace, entraîne la participation du maître généraliste, le rééquilibrage est permanent, l'élève progresse et dépasse sa difficulté.
Il existe des tensions entre le maître généraliste et le	Les pratiques sont différentes.	L'efficacité pédagogique de l'aide réside dans le fait que l'élève ne refait pas, à l'identique, ce qui le met en difficulté en classe. L'approche

maître E.		didactique diffère d'une personne à l'autre. Ce ne sont pas les pratiques qui sont différentes, mais les personnes, aussi bien dans leur dimension professionnelle que dans leur dimension humaine.
	Le maître E ne se sent pas différent.	Cet élément périphérique complète le précédent.
	Les tensions existent mais ne sont pas ressenties.	Si tous les éléments souhaités mis en place le sont réellement de façon efficace, cet élément périphérique « inoffensif » disparaît.

L'élément essentiel qui est appelé à évoluer dans les deux représentations est celui relatif aux tensions. En effet, elles nuisent à l'efficacité du travail au service de l'élève en difficulté et contribuent à le faire glisser, peu à peu, par le jeu des différences professionnelles mises en avant, vers l'échec scolaire.

Notre hypothèse de recherche est vérifiée. Les quelques perspectives d'évolution présentées s'orientent vers des dispositifs qui verraient disparaître les tensions. Si les deux groupes n'en formaient plus qu'un, la situation idéale serait atteinte.

Synthèse de la quatrième partie

Dans cette quatrième et dernière partie, tout en terminant la mise à jour des constituants des deux représentations sociales, nous dégagons les éléments faisant glisser l'élève de la position de difficulté d'apprentissage à la situation d'échec scolaire avéré. Nous envisageons quelques perspectives d'évolution des représentations sociales des deux groupes, par des actions ciblant les éléments périphériques.

Des pensées, des pratiques, des tensions générées qui font glisser l'élève.

- Le maître E ne prend en considération que la difficulté scolaire de l'élève. Des tensions apparaissent entre les deux métiers, les attentes des maîtres généralistes et les réponses des maîtres E sont divergentes. Respectivement, les uns font appel au maître E pour une aide instrumentale et les autres travaillent sur la transversalité ;
- tout en différenciant la difficulté scolaire de la difficulté globale, les maîtres généralistes signalent des élèves en difficulté globale. Le maître E ne prend pas en compte ces demandes, il « sélectionne » ses élèves. Le maître généraliste est atteint dans ses compétences professionnelles, il est démuni. Des tensions naissent et l'élève est rejeté ;
- l'élève arrivant à l'école est frappé de fatalisme et stigmatisé, il véhicule une image influencée par le milieu social, la CSP, la fratrie. Il se met rapidement dans la position sociale que l'on attend de lui ;
- en classe, les attentes sont identiques pour tous les élèves, même ceux bénéficiant

d'une aide. Ces derniers profitent cependant d'un regard particulier, d'une pédagogie différenciée, mais la mesure de l'écart à la norme supérieure reste identique ;

- les maîtres E se mettent volontairement à part dans la population des enseignants. Ils ne collaborent pas car considèrent avoir un niveau de connaissances plus élevé et des pratiques plus adaptées aux difficultés de l'élève. Ils exercent un pouvoir sur le maître généraliste, cette attitude génère des tensions ;
- un travail partagé et des pratiques harmonisées se mettent difficilement en place.

Les perspectives d'évolution.

- La forme des interventions change afin que l'élève ne soit plus stigmatisé et que la différence statutaire entre les maîtres soit effacée, au moins sur le terrain. Le maître E intervient dans les classes ;
- les pratiques évoluent vers un partage des tâches. Le projet d'aide se décide et se rédige conjointement, les régulations sont programmées. De cette façon, c'est l'élève qui est considéré plutôt que son origine ;
- l'analyse de pratiques se systématise pour tous les enseignants ;
- dans la formation initiale, le secteur de l' AIS est présenté ;
- les évaluations terminales, tout comme les pratiques, sont individualisées ;
- le maître E travaille sur le mécanisme des matières. S'il est nécessaire de mettre l'accent sur la transversalité il le fait à partir des matières qui mettent l'élève en difficulté ;
- les tensions incidentes disparaissent, le maître E, qui les génère, change ses pratiques, fait des compromis et travaille avec le maître généraliste en tant que pair.

Enfin, dans cette quatrième partie, l'implication statistique entre variables installe définitivement à leur place les constituants des deux représentations sociales.

Conclusion

Parvenu au terme de notre recherche, nous avons mis à jour deux groupes sociaux d'appartenance différents avec leurs pensées et leurs conduites propres. Celles-ci sont dictées par les représentations sociales spécifiques à chaque groupe sur l'élève aidé. Ces représentations sociales comportent des similitudes mais surtout des divergences, au niveau structural, qui permettent la vérification de l'hypothèse de recherche. Ce sont dans les différences que nous avons recherché les causes du glissement de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré. L'éclairage apporté par la construction et le fonctionnement de l'identité professionnelle nous a permis de comprendre comment fonctionnent deux métiers au sein de la même profession. Les membres de ces deux métiers n'ont pas les mêmes points de vue sur l'élève aidé, certains dysfonctionnements ont été repérés et desservent l'élève en difficulté.

L'étude des représentations sociales, basée sur l'analyse d'entretiens et de questionnaires, reflète les pensées et les actions des professionnels rencontrés. Les résultats avancés sont donc le miroir de la réalité. Pour accentuer ce sentiment, nous pouvons dire qu'au cours des entretiens, nous nous sommes rendu compte que les personnes interrogées faisaient souvent référence à des situations vécues. Nous sommes donc bien sur une étude du réel.

Possédant chacun leurs caractéristiques propres, nous avons constaté que les deux métiers – celui de maître généraliste et celui de maître E – ne peuvent toujours fonctionner ensemble de façon « optimale ». Le cloisonnement des métiers devient un

enfermement, chacun intervient de son côté sans que des activités partagées soient observées, les actions éducatives sont fragmentées. L'analyse révèle qu'il existe des tensions entre les maîtres généralistes et les maîtres E, ces tensions ne permettent pas d'atteindre l'objectif de l'aide pédagogique : permettre à l'élève de sortir de sa situation inconfortable. Après avoir observé ces relations « difficiles » entre les deux métiers, nous avons dégagé les points caractéristiques qui apparaissent comme responsables des dysfonctionnements.

Avant même d'en venir aux tensions entre professionnels, attachons-nous au regard porté sur les élèves à l'école. Les premières difficultés que rencontre l'élève, sont l'étiquetage et la stigmatisation, il véhicule une image sociale. En effet, les enseignants, qu'ils soient généralistes ou spécialisés, établissent, sans forcément en être conscients et le reconnaître, un profil type d'élèves prédisposés à la difficulté d'apprentissage et à l'échec scolaire. Ils sont influencés par la fratrie de l'élève et par sa CSP d'origine. Bien qu'admettant que « tous les élèves peuvent être en difficulté d'apprentissage », les deux catégories de professionnels définissent cependant des caractéristiques saillantes. Pour les maîtres généralistes, c'est surtout le milieu social et l'origine familiale qui influencent le regard porté. Ce regard est souvent défaitiste, et, pour les élèves issus d'un « petit milieu », peu d'actions sont mises en place. Pour les maîtres E, qui ont l'habitude de rencontrer toujours les mêmes difficultés et comportements, le profil se définit par leurs premières observations en classe. Les élèves qui ont été repérés comme « sujets à » sont l'objet d'une observation toute particulière, le maître E semble attendre l'arrivée de « la difficulté annoncée ». Les représentations de l'aide spécialisée sont établies : elle ne concerne pas tous les élèves, tous ne sont pas susceptibles d'en bénéficier.

Les enseignants généralistes portent un regard attentif sur l'élève aidé. Ils pratiquent une individualisation des apprentissages mais évaluent les élèves en difficulté de la même façon que tous les autres. Ici, c'est l'institution et son fonctionnement qui sont pointés. Il est nécessaire, à un moment donné, de mesurer un écart à la norme. Cette norme correspond à ce que les « meilleurs » élèves d'une classe d'âge sont en mesure d'atteindre. Pour peu que l'élève soit suivi au réseau, le maître généraliste reproche au maître E de ne pas faire progresser l'élève, là où il en a besoin, et l'élève est l'objet d'un premier abandon par le maître généraliste. Ce dernier se sent impuissant et n'observe pas immédiatement les effets bénéfiques de l'aide spécialisée.

Nous avons repéré plusieurs origines aux tensions entre les maîtres généralistes et les maîtres E.

Qu'elles soient ou non ressenties, les tensions sont reconnues comme incidentes sur l'élève aidé. La recherche permet de dire que le maître généraliste fait preuve de plus d'« humilité » que son collègue spécialisé. En effet, le maître E met en avant sa formation supplémentaire qui lui confère le droit de « choisir » les élèves sur lesquels il juge son action efficace. Le maître généraliste, quant à lui, se débrouille souvent seul, avec la pluralité des difficultés de ses élèves. Les jalousies s'installent alors et le maître généraliste signale toutes formes de difficultés sans reconnaître la spécificité du maître E.

Les tensions tiennent essentiellement au fait que le maître E ne répond pas aux attentes du maître généraliste. Dans la mentalité de ce dernier, quelle que soit la forme de

la difficulté manifestée par l'élève à l'école, elle peut être traitée par le maître E. Une confusion dans la mission est constatée. Le maître généraliste se sent impuissant pédagogiquement, l'élève est mis à la marge, l'enseignant se déresponsabilise, ne tente plus d'action, se heurtant aux refus du maître E. Cette attitude est incidente sur l'élève en difficulté qui est victime des tensions entre professionnels C'est le jeu des relations humaines négatives qui le pénalisent. La différence de statut et de point de vue sur l'aide sont les premières causes de dysfonctionnements entre maître généraliste et maître E. Il n'y a pas de projet concerté ni d'actions complémentaires, chacun agissant de son côté. Nous constatons que le maître E ne contribue pas toujours à mettre en place le travail d'équipe nécessaire, bien qu'il soit attendu par le maître généraliste. Celui-ci est prêt à communiquer sur l'élève, alors qu'une « rétention » des informations est observée chez le maître E. Il apparaît que le travail en équipe n'est pas encore effectivement observable dans toutes les écoles, chacun se sent, non pas « propriétaires » de ses élèves, mais plutôt propriétaires des actions menées, les pratiques ne sont pas partagées. Le maître généraliste se sent désinvesti de son « pouvoir éducatif », et désinvestit l'élève qui aurait pourtant besoin d'une aide particulière. Les niveaux un et deux de la prévention ne sont alors pas considérés comme compatibles. Le maître E n'entre pas facilement dans les classes. Il pourrait, après avoir pratiqué une première observation, participer à la mise en place des activités du niveau un de la prévention.

D'autre part, nous avons constaté que les demandes des maîtres généralistes concernent essentiellement une aide sur les matières enseignées, donc sur des compétences instrumentales. Le maître E travaille sur des compétences transversales en établissant un diagnostic à partir de tests. Ces tests sont jugés inutiles par le maître généraliste, puisqu'il a lui-même déjà repéré la difficulté. Deux attitudes sont observées :

- l'élève est « abandonné » par le maître généraliste qui ne sait comment agir. Le maître E travaille sur des compétences défaillantes, certes, mais sans répondre à ses besoins qui sont d'« avancer » dans le programme, comme tous ses camarades de classe ;
- l'élève est surinvesti pédagogiquement sans que les partenaires en ayant la charge en soient conscients car ils ne travaillent pas ensemble. Le maître E le fait travailler sur les compétences révélées défaillantes et le maître généraliste, veut, coûte que coûte, le faire progresser dans le programme. L'élève se perd dans les méandres de la pluralité des dispositifs mis en place « autour » de lui, mais pas « pour lui ».

L'élève est de plus en plus perdu dans les apprentissages, il n'a plus aucun repère. Il adopte l'attitude que l'on attend de lui : il n'investit plus les apprentissages, ne travaille plus, et devient, parfois, perturbateur. L'analyse de la situation est difficile, on propose à l'élève, au mieux, des activités « occupationnelles », dans les domaines qu'il maîtrise, mais il ne progresse pas dans les apprentissages. Le glissement se fait ressentir sans plus attendre. Dans la scolarité de l'élève, le jeu du pouvoir entre personnes s'avère plus important qu'une aide effective dans les apprentissages.

Nous constatons des désaccords sur le contenu de l'aide. Le maître E avance sa spécificité et le maître généraliste considère l'action d'aide à l'école comme une action de soutien scolaire, c'est-à-dire une nouvelle présentation à l'élève des points du programme

qu'il a mal assimilés. De nouvelles différences de points de vue sont constatées car les maîtres spécialisés ne travaillent pas sur un point de didactique où le fondement fait défaut : les bases.

Nous avons également relevé que l'attitude du maître E, pour une grande part, génère les tensions. La population des maîtres généralistes y accorde peu d'importance, alors qu'elles sont très présentes dans la représentation sociale des maîtres E. Le maître généraliste n'avance aucune différence et est prêt à collaborer avec son collègue spécialisé, au service de l'élève. Le maître E, quant à lui, présente ses compétences comme supérieures (et non différentes) et installe une hiérarchie de compétences. Le maître généraliste se sent dévalorisé car des relations « d'égal à égal » ne se mettent pas en place. L'analyse des corpus fait apparaître que les maîtres E se mettent eux-mêmes en marge. Ils critiquent facilement les autres membres de la communauté enseignante mais ne se remettent pas volontiers en cause. Ils ne sont pas prêts à collaborer, ils recueillent des informations auprès du maître généraliste mais ne communiquent pas sur leur travail.

Défendant ses convictions et n'étant pas prêt aux compromis, le maître E établit seul le dispositif d'aide pour l'élève en difficulté, sans concertation. Les conséquences sur l'élève sont importantes. Ce dernier ressent les relations conflictuelles entre adultes. Le maître E, seul garant du projet d'aide, ne tient pas compte des activités de classe, ne tisse pas de lien entre ce qui est abordé en classe et ce qui est travaillé en séance. L'élève, conscient que deux activités sans lien lui sont proposées, ne s'intéresse plus au travail car il ne progresse pas. Bien au contraire, il est de plus en plus distancé par ses camarades qui suivent normalement la progression de la classe. Le maître généraliste se désintéresse des pratiques du maître E, il ne questionne plus l'élève qu'il abandonne petit à petit.

Tous ces points évoqués, correspondant à ceux de l'hypothèse de recherche, permettent d'émettre des perspectives d'évolution des représentations sociales. Pour que l'élève réussisse à l'école, il est nécessaire de minimiser la catégorisation des personnels. Ce sont les différences de statut, donc les différences de métiers, qui posent le plus de problèmes.

A un niveau personnel, la recherche a permis de faire évoluer nos propres représentations sur les relations entre les maîtres E et les maîtres généralistes. A l'instar des membres de notre groupe social d'appartenance, celui des enseignants spécialisés, nous étions convaincu d'être mal considéré par les maîtres généralistes sans ne jamais penser que nous générions nous-mêmes ces situations. Nous avons commencé cette recherche dans l'optique de comprendre pourquoi les maîtres E étaient mal considérés par les maîtres généralistes. Notre représentation et notre position ont changé. Les maîtres E s'imaginent gardiens d'une profession qu'ils pensent supérieure à celle de leurs autres collègues de l'enseignement du premier degré. Leurs convictions ne leur permettent pas de s'inclure dans une vie d'équipe qu'ils revendiquent pourtant. Ils sont enclins à prodiguer non des conseils mais des directives. Nous venons de voir, tout au long de cette recherche, les conséquences de cette attitude sur les élèves en difficulté à l'école.

Bibliographie

1 - Thématique

Ouvrages et revues

ABRIC J.-C. 1976. *Jeux, Conflits et Représentations sociales*, Aix-en-Provence, Thèse de Doctorat d'Etat de l'Université de Provence.

ABRIC J.-C. 1984. « L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de psychologie*, 366, pp 861-875.

ABRIC J.-C. 1994. « Les représentations sociales : aspects théoriques », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 11-36.

ABRIC J.-C. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », in GUIMELLI Ch. (dir), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 73-83.

ABRIC J.-C. 1994. « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 59-82.

- ABRIC J.-C. 1994. « Pratiques sociales, représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 217-238.
- ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^{ème} éd.), Paris, PUF, 223 p.
- ABRIC J.-C. 1997. « L'étude expérimentale des représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^{ème} éd.), Paris, PUF, pp 187-203.
- ABRIC J.-C. 1997. « L'étude expérimentale des représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^{ème} éd.), Paris, PUF, pp 205-223.
- ABRIC J.C. 2003. *Méthodologie d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Erès, 295 p.
- ABRIC J.-C., TAFANI E. 1995 « Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation : la représentation sociale de l'entreprise », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1, 28 (4), pp 22-31.
- AISSANI Y., BONARDI C. 1991 « Evolution différentielle des éléments d'une représentation sociale : les apports de l'analyse de similitude », *L'année psychologique*, 3, pp 397-417.
- AISSANI Y., BONARDI C., GUELFUCCI B. 1990. « Représentation sociale et noyau central : problèmes de méthode », *Revue internationale de psychologie sociale*, 3 (3), pp 335-356.
- ALBERTINI P. 1992. *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette, 191 p.
- ALVES C., POJE-CRETIEN J., MAOUS-CHASSAGNY N. 1988. *Modèle pour l'acte pédagogique*, Paris, ESF, 223 p.
- ASTOLFI J.-P. 1998. *L'école pour apprendre* (5^e éd.), Paris, ESF, 205 p.
- AVANZINI G. 1967. *L'échec scolaire*, Paris, Editions universitaires, 202.
- BARAT J.-Cl. 1990. *La rééducation dans l'école*, Paris, Armand Colin, 158 p.
- BARLOT M. 1999. *Le métier d'enseignant*, Paris, Anthropos, 162 p.
- BEN FADHEL S.-E. 1994. « Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, 124, pp 69-80.
- BEST F. 1999. *L'échec scolaire*, Paris, PUF, 126 p.
- BETTELHEIM B. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^e éd. mise à jour) in FIJALKOW J. Paris, PUF, p. 108.
- BLIN J.-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 224 p.
- BOIMARE S. 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 164.
- BONJOUR P., LAPEYRE M. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions aux actes*, Toulouse, Erès, 269 p.
- BOUCHER N. 1990. « Une situation de prise en charge précoce : les enfants avec un handicap moteur et leur famille », *Handicap et société*, pp 86-93.
- BOUCHER N. 1990. « Les conséquences de la naissance d'un enfant porteur de handicap », *Confluences*, 6, pp 15-21.
- BOUCHER N., MEDAN M., TOROSSIAN V. 1991. « Les prises en charge précoces des enfants porteurs de handicaps », *Handicaps et Inadaptations*, pp 47-61.

- BOUCHER N., MEDAN M., TOROSSIAN V. 1994. *Vie réelle, vie imaginaire. Les repercussions de la maladie sur l'enfant et sa famille*, Paris, CTNERHI, 210 p.
- BOURDIEU P. 1996. « Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques », Paris, Fayard, 243 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. 1966. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 192 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. 1970. *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 284 p.
- BOURDONCLE R. 1991. « La professionnalisation des enseignants : la fascination d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 94, pp 73-92.
- BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de pédagogie*, 105, pp 83-119.
- BOURRICAUD F. 1977. *L'individualisme institutionnel, essai sur la sociologie de Talcott Parsons*, Paris, PUF, 350 p.
- BRESSOUX P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, 108, pp 91-137.
- CAHEN C. 1996. *Thérapie de l'échec scolaire*, Paris, Nathan, pp 77-81.
- CAHIERS INTERNATIONAUX DE PSYCHOLOGIE SOCIALE. 1995. Numéro spécial, *Approches actuelles des représentations sociales : réflexions et avancées théoriques. Aspects méthodologiques*, 28.
- CAHIERS INTERNATIONAUX DE PSYCHOLOGIE SOCIALE. 1996. Numéro spécial, *Approches actuelles des représentations sociales : Travaux et recherches sur le terrain*, 29.
- CARAYON C. 1992. « Jeunes enfants en situation interculturelle et difficultés en lecture : recherche application », *Revue française de pédagogie*, 98, pp 57-68.
- CHAPOULIE J.-M. 1973. « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue Française de sociologie*, 14, pp 86-114.
- CHARLOT B. 1987. *L'école en mutation*, Paris, Payot, 287 p.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. 1992. « Relations école familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, 100, pp 5-18.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. 1995. *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 172 p.
- CLEMENCE A, DOISE W., LORENZI-CIOLDI F. 1994. « Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales », GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 119-150.
- DE ANNA L. 1996. « l'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie » *Handicaps et inadaptations – Les cahiers du CTNERHI*, 72, pp 43-57.
- DE ANNA L. in BELMONT B., VERILLON A. 2003. *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, CTNERHI, 2003, pp 37-59.
- DEGENNE A., VERGES P. 1974. « Introduction à l'analyse de similitude », *Revue française de sociologie*, 14, pp 471-512.

- DEMNARD D. 1981. *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*, Paris, Delagrave, 1981, 896.
- DESCOLONGES M. 1996. *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF, 264 p.
- DESROSIERES A., THEVENOT L. 2005. *Les catégories socio-professionnelles* (4^{ème} éd.), Paris, La Découverte, 121 p.
- DOISE W. 1997. « Attitudes et représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^o éd.), Paris, PUF, pp 240-258.
- DOISE W. 1997. « Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^o éd.), Paris, PUF, pp 361-382.
- DOLTO F. 1989. *L'échec scolaire Essais sur l'éducation*, Paris, Pocket, 186 p.
- DUBAR C. 2000. *La socialisation* (3^o éd. revue), Paris, Armand Colin, 255 p.
- DURKHEIM E. 1898. « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI.
- EVEQUOZ G. 1989. « Dimension systémique de l'échec scolaire et méthodologie d'intervention », *Les sciences de l'éducation*, 1, pp 71-85.
- FIJALKOW J. 1996. *Mauvais lecteurs pourquoi ?* (3^o éd. mise à jour), Paris, PUF, 276 p.
- FLAMENT C. 1981. « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1 (4), pp 375-395.
- FLAMENT C. 1981. « Vers un pluralisme méthodologique dans l'étude des représentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, pp 423-427.
- FLAMENT C. 1994. « Aspect périphérique des représentations sociales », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp 85-118.
- FLAMENT C. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in ABRIC J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 37-58.
- FLAMENT C. 1997. « Structure et dynamique des représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^o éd.), Paris, PUF, pp 224-239.
- FLAMENT C., ROUQUETTE M.-L. 2003. *Anatomie des idées ordinaires*, Paris, Armand Colin, 176 p.
- FORQUIN J.-C. 1980. « La sociologie des inégalités d'éducation », *Revue française de pédagogie*, 51, pp 77-92.
- FORQUIN J.-C. 1982. « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires », *Revue française de pédagogie*, 60, pp 51-70.
- FOULQUIE P. 1997. *Dictionnaire de la langue pédagogique* (2^{ème} éd.), Paris, PUF, 512 p.
- FREIRE P. 2006. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, traduite et commenté par J.C. REGNIER, Toulouse, Erès, 191 p.
- FUSTER Ph., JEANNE Ph. 1996. *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Armand Colin, 136 p.

-
- GALLI I., NIGRO G. 1990. « Les représentations sociales : la question de la genèse », *Revue internationale de psychologie sociale*, 3 (3), pp 429-450.
- GALLI I., NIGRO G. 1992. « La représentation sociale du pouvoir chez les enfants », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 217-221.
- GARDOU Ch. (dir.). 1999. *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse, Erès, 252 p.
- GARDOU Ch. 2005. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*, Toulouse, Erès, 264 pages.
- GATHER-TURLER M. 1994. « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? » *Revue française de pédagogie*, 109, pp 19-39.
- GAYET D. 1995. *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Armand Colin, 207 p.
- GILLIG J.-M. 1998. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod, 256 p.
- GILLIG J.-M. 1999. *Les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 252 p.
- GILLIG J.-M. 2006. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^{ème} éd.), Paris, Dunod, 241p.
- GILLY M. 1969. *Bon élève, mauvais élève*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- GILLY M. 1980. *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 300 p.
- GILLY M. 1997. « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^o éd.), Paris, PUF, pp 383-406.
- GLASMAN D. 1992. « Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100, pp 19-33.
- GOFFMAN I. 1975. *Stigmates, les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit, 175 p.
- GOSLING P. 1992. *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, *Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, PUF, 256 p.
- GRIZE J.-B. 1997. « Logique naturelle et représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^o éd.), Paris, PUF, pp 170-186.
- GUIMELLI Ch. (dir.). 1994. *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 277 p.
- GUIMELLI Ch. 1994. « La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales », in ABRIC J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp 83-108.
- GUIMELLI Ch. 1994. « Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp 171-197.
- GUIMELLI Ch. 1995. « Valence et structure des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 422, pp 58-72.
- GUIMELLI Ch. 1995. « L'étude des représentations sociales », *Psychologie française*, 40, pp 367-374.

- GUIMELLI Ch., JACOBI D. 1990. « Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales », *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, pp 307-334.
- GUIMELLI Ch., ROUQUETTE M.-L. 1992. « Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, n° spécial : nouvelles voies en psychologie sociale, 405, pp 196-202.
- GUY H. 1997. *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- GUY H. 2006. *Les enfants en souffrance d'apprendre*, Paris, L'harmattan, 354 p.
- HIRSCHORN M. 1993. *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 301 p.
- HOUSSAYE J. (dir.). 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2° éd.), Paris, ESF, 352 p.
- HOUSSAYE J. (coord.). 1999. *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 608 p.
- INRP. 1986. *Représentations des élèves et enseignement*, rapport de recherches n° 12, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 216 p.
- ISAMBERT-JAMATI V. 1990. *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires, 233 p.
- JODELET D. 1993. « Les représentations sociales. Regards sur la connaissance ordinaire », *Sciences humaines*, 27, pp 22-24.
- JODELET D. (dir.). 1997. *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris, PUF, 447 p.
- JODELET D. 1997. « Représentations sociales, un domaine en expansion », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris, PUF, pp 47-78.
- JODELET D. 1998 « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7° éd.), Paris, PUF, pp 361-382.
- JODELET D., MOSCOVICI S. 1990. « Les représentations sociales dans le champ social », *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, (3), pp 285-288.
- JODELET D., OHANA J. 1997. « Bibliographie générale sur les représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris, PUF, pp 9-46.
- JOUVENET L.-P. 1985. *Echec à l'échec scolaire*, Toulouse, Privat, 249 p.
- JUBIN Ph. 1991. *Le choucou ou l'élève préféré*, Paris, ESF, 125 p.
- JUHEL J.-C. 1998. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, 360 p.
- KAES R. 1980-1981. « Eléments sur une psychologie des mentalités », *Bulletin de psychologie*, 34, pp 451-463.
- KAES R. 1997. « Psychanalyse et représentation sociale », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris, PUF, pp 104-132.
- KAUFMANN J.-P. 1976. « La perception des élèves par les enseignants : comparaison des résultats fournis par deux méthodes d'analyse », *Bulletin de psychologie*, 30, pp 30-45.

- KHERROUBI M., GROSPIRON M.-F. 1991. « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 95, pp 21-29.
- LALLEMENT M. 1995. *Sociologie des relations professionnelles*, Paris, La Découverte, 122 p.
- LANGOUET G. 1994. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 187 p.
- LARRUE J. 1990. « 1989, une date dans "l'ère des représentations sociales" », *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, pp 473-486.
- LARRUE J. 1992. « Au carrefour de la psychologie sociale, des idéologies et des représentations sociales », *Archives de sciences sociales des religions*, 78, pp 199-210.
- LEMIERE V. 1997. *Apprendre et réussir ensemble, construire une communauté éducative*, Lyon, Chronique sociale, 171 p.
- LESAIN-DELABARRE J.-M. 1996. *Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*, Paris, Nathan, 1996, 252 p.
- LEVINE J., VERMEIL G. 1980. *Les difficultés scolaires*, Paris, Doin, 82 p.
- LOBROT M. 1999. « Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires », *Revue française de pédagogie*, 128, pp 63-71.
- LONGHI G. 1998. *Pour une déontologie de l'enseignement*, Paris, ESF, 136 p.
- LURCAT L. 1998. *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, Paris, F.-X. de GUIBERT, 241 p.
- MALARRIVE J. in BOLTANSKI E., THOMAZI J. (dir.). 1980. *Echec scolaire et aspects médicaux et sociaux*, Paris, Doin, pp 63-70.
- MANNONI P. 1986. *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, PUF, 1986, 141 p.
- MAUCO G. 1993. *Psychanalyse et éducation*, Paris, Flammarion, 286 p.
- MEIRIEU Ph. 1996. *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 127 p.
- MEYER R. 1982. « Une approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école élémentaire », *Bulletin de psychologie*, 35, pp 213-220.
- MOLINER P. 1989. « Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 387, pp 759-762.
- MOLINER P. 1992. « Représentations sociales : schèmes conditionnels et schèmes normatifs », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 325-329.
- MOLINER P. 1992. « Structure de représentation et structure de schème », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 14, pp 48-52.
- MOLINER P. 1993. « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, pp 5-13.
- MOLINER P. 1993. « Isa : l'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales », *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, pp 7-21.
- MOLINER P. 1994. « Les deux dimensions des représentations sociales », *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, pp 73-85.

- MOLINER P. 1994. « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales », in GUIMELLI Ch. *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp 199-232.
- MOLINER P. 1995. « Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 44-55.
- MOLINER P. (dir.). 2001. *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires, 303 p.
- MOLINER P. 2002. *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires, 2002, 230 p.
- MORVAN J.-S. 1997. *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations*, Paris, CTNERHI, 369 p.
- MOSCONI N. 2000. *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 362 p.
- MOSCOVICI S. 1997. « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in JODELET D., *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 79-103.
- MOSCOVICI S., in FORGAS J.-P. (éd.). 1981. *Perspectives on every day understanding*, Londres, Academic Press, pp 181-209.
- MOSCOVICI S. 2004. *La psychanalyse, son image et son public* (3^e éd.), Paris, PUF, 512 p.
- MOSCOVICI S. 1984. *Psychologie sociale* (7^e éd. mise à jour), Paris, PUF, 620 p.
- NAVILLE P. 1972. *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, 376 p.
- PAIR C. 1998. *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?*, Paris, Hachette, 143 p.
- PERETTI (de) A. 1993. *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, 380 p.
- PERRENOUD Ph. 1992. « La triple fabrication de l'échec scolaire », in PIERREHUMBERT B. (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp 85-102.
- PERRENOUD Ph. 1996. *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 198 p.
- PERRENOUD Ph. 1995. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 206 p.
- PERRON R., AUBLE J.-P., COMPAS Y. 1994. *L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école*, Paris, Privat, 210 p.
- PEYRONIE H. 1998. *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF, 215 p.
- PICHEROT R. in BOLTANSKI E., THOMAZI J. (dir.). 1980. *Echec scolaire et aspects médicaux et sociaux*, Paris, Doin, pp 13-29.
- PLAISANCE E. 1988. « Education spéciale ». *L'année sociologique*. 38.
- PLAISANCE E. 1999. « Quelle intégration ? ». *Nouvelle revue de l'AIS*. 8.
- PLAISANCE E., CHAUVIERE M. 2000. *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?*. Paris, PUF, 264 p.

-
- PLAISANCE E., GARDOU C. 2001. « Situation de handicap et institution scolaire », *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, mars-avril.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. 1991. « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale », *Revue française de pédagogie*, 96, pp 5-15.
- PRETEUR Y., LOUVET-SCHAUMSS E. 1995. « Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ? », *Revue française de pédagogie*, 113, pp 83-92.
- RATEAU P. 1995. « Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 26, pp 29-52.
- RAYNAL F., RIEUNIER A. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 405 p.
- REBOUL O. 1991. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (4^e éd. Mise à jour), Paris, PUF, 206 p.
- REVUE INTERNATIONALE DE PSYCHOLOGIE SOCIALE. 1990. *numéro spécial sur Les représentations sociales*, 3, n° 3.
- ROUQUETTE M.-L. 1994. « Une classe de modèle pour l'analyse des relations entre cognèmes », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 153-170.
- ROUQUETTE M.-L., GUIMELLI Ch. 1994. « Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 255-260.
- ROUQUETTE M.-L., GUIMELLI Ch. 1995. « Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d'une représentation sociale : essai de formalisation et étude expérimentale. », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, pp 32-43.
- ROUQUETTE M.-L. RATEAU P. 1999. *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires, 159 p.
- ROUX J.-P. 1980. *Réussite scolaire et interactions dyadiques maîtresse-élève*, Thèse de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- SAINSAULIEU R. 1988. *L'identité au travail* (3^e éd.), Paris, Presses de la fondation nationale des Sciences politiques, 480 p.
- SCHIELE B., BOUCHER L. 1997. « L'exposition scientifique : une manière de représenter la science », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 429-447.
- SEGRESTIN D. 1985. *Le phénomène corporatiste (essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France)*, Paris, Fayard.
- SEMIN G. 1997. « Prototypes et représentations sociales », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 259-271.
- SIMON M.-A. 1999. *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, Toulouse, Erès, 239 p.
- SIROTA R. 1993. « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, 1993, pp 85-108.
- STAMBAK M. 1999. « Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS », *Revue française de pédagogie*, 129, pp 7-16.
- THIN D. 1998. *Quartiers difficiles, l'école et les quartiers*, Lyon, Presses universitaires

de Lyon, 290 p.

UNIOPSS (dir.). 1992. *Scolariser sans exclure : un partenariat nécessaire*, Paris, Syros-Alternative, 153 p.

VERGES P. 1994. « Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales », in GUIMELLI Ch., *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 233-249.

VERGES P. 1992. « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 203-209.

VERGES P. 1997. « Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF, pp 407-428.

VINCENT G. (dir.). 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.

Textes officiels

Loi du 15 avril 1909 : « Ecoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés ». La réforme de l'enseignement « Plan Langevin-Wallon », projet soumis à Monsieur le Ministre de l'Education nationale par la Commission ministérielle d'étude, le 19 juin 1947.

Loi 75.534 du 30 juin 1975 : « Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ».

Décret 75.1166 du 15 décembre 1975 : « Composition des commissions de l'éducation spéciale et des commissions de circonscription ».

Circulaires 82.2 et 82.048 du 29 janvier 1982 : « mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ».

Décret 87.415 du 15 juin 1987 : « Création du C.A.A.P.S.A.I..S. ».

Arrêté du 19 février 1988 : « Création du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée ».

Arrêté du 9 janvier 1989 : « Nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages ».

Circulaire 90.039 du 6 février 1989 : « Le projet d'école ».

Loi 89.486 du 10 juillet 1989 : « Loi d'orientation sur l'éducation ».

Circulaire 90.082 du 9 avril 1990 : « Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ».

Circulaire 90.083 du 10 avril 1990 : « Mission des psychologues scolaires ».

Circulaire 90.108 du 17 mai 1990 : « Projet d'établissement ».

Décret 91.173 du 18 février 1991 : « Droits et obligations des élèves ».

Circulaire 91.302 du 18 novembre 1991 : « Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés ».

Circulaire 91.304 du 18 novembre 1991 : « Scolarisation des enfants handicapés à

- l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (C.L.I.S.) ».
- Circulaire 92.143 du 31 mars 1992 : « Mission d'insertion des établissements scolaires ».
- Loi 2005.102 du 11 février 2005 : « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».
- Loi 2005.380 du 23 avril 2005 : « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

2 - Méthodologique

- ABRIC J.-C. 1984. « L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de psychologie*, 366, pp 861-875.
- ABRIC J.-C. 1997. « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris, PUF, pp 59-82.
- ABRIC J.C. 2003. *Méthodologie d'étude des représentation sociales*, Toulouse, Erès, 295 p.
- AISSANI Y., BONARDI Ch. 1991. « Evolution différentielle des éléments d'une représentation sociale : les apports de l'analyse de similitude », *L'année psychologique*, 91, pp 397-418.
- BAILLEUL M. 2001. « Des réseaux implicatifs pour mettre en évidence des représentations », *Mathématiques et Sciences humaines*, 154-155, pp 31-46.
- BLANCHET A. 1997. *Dire et faire dire l'entretien* (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 172 p.
- DEGENNE A., VERGES P. 1974. « Introduction à l'analyse de similitude », *Revue française de sociologie*, 14, pp 471-512.
- GRAS R. 1991. *Implication statistique, une application en didactique des mathématiques*. Actes des XXIII^e journées de statistiques de Strasbourg. Euro-Congrès U.L.P.
- GRAS R. 1993. « L'implication statistique, une nouvelle méthode d'analyse des données », *Mathématiques, Informatique et Sciences humaines*, (revue électronique).
- GRAS R. 1993. « Une méthode de classification non symétrique : l'implication statistique », *Bulletin n° 1 de la Société Francophone de Classification*, Lise-Ceremade, Université Paris IX.
- GRAS R. 1996. *L'implication statistique Nouvelle méthode exploratoire de données*, Grenoble, La pensée sauvage, 313 pages.
- GRAS R., DAVID J., REGNIER J.-C., GUILLET F. 2006. *Typicalité et contribution des sujets et des variables supplémentaires en analyse statistique implicative*, Toulouse, Cépaduès, coll. Extraction des connaissances vol.2, pp 359-370.
- GRAS R., KUNTZ P., BRIAND H. 2001. « Les fondements de l'analyse statistique implicative et quelques prolongements pour la fouille de données », *Mathématiques*

- et *Sciences humaines*, 154-155, 2001, pp 9-29.
- GRAS R., KUNTZ P., REGNIER J.-C. 2004. « Significativité des niveaux d'une hiérarchie orientée en analyse statistique implicative » *Revue des nouvelles technologies de l'information*, pp 39-50.
- GRAS R., RATSIMBA-RAJOHN H. 1996. « Analyse non symétrique de données par l'implication statistique », *RAIRO, Recherche opérationnelle*, 3-96, AFSET-PARIS.
- GRAWITZ M., *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, 920 p.
- GUIMELLI Ch., ROUQUETTE M.-L. 1992. « Contribution des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 196-202.
- MOLINER P. 1992. « Représentations sociales schèmes conditionnels et schèmes normatifs », *Bulletin de psychologie*, 405, pp 325-329.
- MOLINER P. 1994. « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau central des représentations sociales », in GUIMELLI Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp 199-232.
- MOLINER P. 2002. *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires, 230 p.
- OTTAVIANI M.-G., ZANNONI S. 2001. « Implication statistique et recherche en didactique. Utilisation d'un outil non symétrique d'analyse de données pour l'interprétation des résultats d'un test d'évaluation », *Mathématiques et Sciences humaines*, 154-155, pp 61-79.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.), Paris, Dunot, 288 p.
- REGNIER J.C., GRAS R. 2005. « statistique de rangs et analyse implicative », *Revue de statistique appliquée*, 1, pp 5-38.
- SINGERY J. 1997. « Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise », in ABRIC J.-C. (dir.). 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris, PUF, pp 179-216.
- VERMERSCH P. 1994. *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 182 pages.

Index des auteurs

- Abric : 69, 72, 77, 78, 81, 82, 85, 90, 105.
- Auble : 25, 43.
- Avanzini : 33, 34, 35.
- Bailleul : 101.
- Barrat : 31, 136.
- Best : 17, 24.
- Bettelheim : 41.
- Blanchet : 85, 90.
- Blin : 27, 143, 145, 147, 150, 151, 159.
- Bonjour : 19, 27, 132.
- Boucher : 72, 73.
- Bourdieu : 18, 29, 40.
- Bourdoncle : 143, 144, 146, 151, 152, 160.
- Bressoux : 31, 38, 43.
- Briand : 102.
- Cahen : 25.
- Chapoulie : 144, 146.

- Chauveau : 48, 49.
- Compas : 25, 43.
- De Anna : 22.
- Degenne : 69.
- Demnard : 35.
- Descolonges : 147, 149.
- Desrozières : 144.
- Dolto : 26, 30, 40, 41.
- Dubar : 144, 146, 147, 163.
- Durkheim : 69, 70.
- Evequoz : 28, 41.
- Fijalkow : 30, 35, 36, 40.
- Flament : 96, 71.
- Foulquie : 23.
- Gather-Turler : 38.
- Gayet : 38.
- Gillig : 31, 33, 55, 59.
- Gilly : 164.
- Goffman : 42.
- Gosling : 36.
- Gras : 12, 101, 102, 103.
- Grawitz : 63, 85, 86, 90, 92, 93.
- Guimelli : 69, 76, 101, 138, 155.
- Guy : 52, 56, 136.
- Isambert-Jamati : 36.
- Jodelet : 69, 71, 72, 74, 75.
- Jubin : 38, 39.
- Juhel : 23, 24, 26, 135.
- Kuntz : 102.
- Lallement : 149.
- Langouet : 18, 19.
- Lapeyre : 19, 27, 132.
- Levine : 25, 33, 114.
- Lobrot : 34.
- Lurçat : 20, 37.

-
- Mannoni : 32, 35, 44, 49.
 - Moliner : 69, 76, 90.
 - Mosconi : 43, 63, 69, 70.
 - Moscovici : 63, 69, 70, 72.
 - Passeron : 18, 29, 40.
 - Perrenoud : 17, 35, 36, 37, 39.
 - Perron : 25, 43.
 - Picherot : 23.
 - Quivy : 82, 85, 90, 91, 97.
 - Rateau : 72.
 - Rogovas-Chauveau : 48, 49.
 - Rouquette : 69, 101, 155.
 - Schiele : 72, 73.
 - Simon : 39, 135.
 - Singéry : 81.
 - Sirota : 22, 23.
 - Tafani : 77.
 - Thevenot : 144.
 - Van Campenhoudt : 82, 85, 91, 97.
 - Verges : 69, 72.
 - Vermeil : 25, 33, 114.

Annexes

Avant-propos

Le présent tome d'annexes présente un échantillon de documents ayant permis la mise à jour et la comparaison de la représentation sociale « l'enfant aidé à l'école » chez les deux populations d'enseignants concernés : les maîtres généralistes et les maîtres « E ». Les documents s'ordonnent selon la chronologie des investigations nécessaires à la recherche. Ils suivent scrupuleusement la méthodologie d'étude des représentations sociales mise en place et qui est un panachage des méthodes de Pascal Moliner²²⁶ de Jean-Claude Abric²²⁷. Chaque étape est adaptée à l'objet de recherche.

Chacun des documents est introduit et permet de comprendre notre cheminement. Certains éléments des présentations sont repris dans la thèse en elle-même – partie méthodologie – .

²²⁶ MOLINER P. 1995. « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 20, pp 5-14.

²²⁷ ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^{ème} éd.), Paris, PUF, pp 11-36.

Première étape. Définition de la population concernée. *Analyse du contenu de la représentation sociale*

Définition des groupes sociaux d'appartenance

La méthodologie d'étude de la représentation sociale utilisée nécessite la définition du groupe social d'appartenance de la population concernée. Afin de connaître au plus près les personnes à qui nous avons à faire nous établissons un questionnaire permettant de définir le contour et de cerner de façon convenable les acteurs de notre problématique.

Avant d'obtenir sa forme final, un premier questionnaire, sauvage, non hiérarchisé, est établi et nous le testons auprès de quatre personnes. Au cours de ces passations, nous prenons des notes sur le questionnaire lui-même, afin de le compléter et de le modifier. A ce sujet Raymond Quivy et LucVan Campenhoudt nous disent que « les entretiens exploratoires ont pour fonction principale de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en évidence »²²⁸.

Nous soumettons ensuite un questionnaire plus élaboré à deux enseignants en poste de longue date. Ces rencontres sont fructueuses car certains points très importants pour l'objectif visé sont omis.

Nous classons les questions par groupe d'indices et le questionnaire prend alors sa forme finale.

Le même questionnaire est proposé, indifféremment, aux maîtres généralistes et aux maîtres spécialisés. Cette démarche est essentielle pour l'analyse les similitudes et des divergences des représentations de la profession. Si deux questionnaires différents avaient été produits, alors la comparaison n'aurait pas eu de sens.

Les entretiens sont enregistrés puis transcrits.

Grille de questions de l'entretien dirigé : définition du groupe social d'appartenance

INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA PROFESSION

- | | |
|--|----|
| Quand on vous demande quelle est votre profession, que répondez-vous ? | 1. |
| Comment avez-vous été amené à faire ce métier ? | 2. |
| En quoi consiste votre travail ? | 3. |
| A qui s'adresse votre action ? | 4. |

²²⁸ QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales* (2° éd.), Paris, Dunod, p. 63.

-
- Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ? 5.
- A votre avis qu'est-ce que vous connaissez de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur ? 6.
- A votre avis quels sont ou devraient être les points communs à tous les instituteurs ? 7.
- Dans quelle catégorie sociale et salariale vous classez-vous ? 8.
- 8 bis- Etes-vous personnel d'exécution ou personnel d'encadrement ? 9.
- Que pensez-vous de votre salaire ? 10.

INDICATEURS SUR L'USAGE SOCIAL DE LA PROFESSION

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ? 1.
- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ? 2.
- Pour les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de votre profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ? 3.
- Mettez-vous votre profession en avant ? 4.
- Est-ce quelque chose que vous souhaitez donner à voir ? 5.
- Si vous n'aviez pas été instituteur est-ce qu'il en aurait été de même ? 6.
- En quoi est-ce que l'on peut reconnaître en vous que vous êtes instituteur ? 7.
- Etes-vous fier de faire ce métier ? 8.

INDICATEURS SUR LES PRATIQUES

- Pouvez-vous citer des éléments facilitant votre travail ? 1.
- Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ? 2.
- Le métier comprend-il des contraintes ? 3.
- Quels sont pour vous les moments les plus formateurs pour votre métier ? 4.
- 21 bis- Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient (en cours de carrière) ? 5.
- A votre avis peut-on être formés par des gens qui ne sont pas de la profession ? 6.
- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les membres du groupe instituteur ? 7.
- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait différent du vôtre, ou bien vous arrive-t-il à vous d'avoir l'impression que vous faites un travail différent de celui des autres ? 8.
- Quelles relations entretenez-vous avec les parents ? 9.
- Pour vous quelle place les parents devraient-ils avoir dans l'école ? 10.
- Pour vous une collaboration parents/enseignants est-elle possible, souhaitable ? 11.
- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes actuels ? 12.

- Les méthodes et programmes actuels vous conviennent-ils ? 13.
- Pour vous, est-ce l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ? 14.
- Pour vous, l'école est-elle en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes et responsables ? 15.

INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA HIERARCHIE

- Sentez-vous des différences de statuts au sein du groupe instituteurs ? Si oui, comment cela se manifeste-t-il ? 1.
- Pour vous, qu'est-ce que la hiérarchie, son rôle ? 2.
- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ? 3.
- Sentez-vous des gens en dessous de vous ? 4.
- Sentez-vous une hiérarchie dans le groupe instituteur ? 5.

INDICATEURS SUR LES REPRESENTATIONS DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

- Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ? 1.
- 37 bis- Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ? Est-ce le cas actuellement ? 2.
- Dans le fonctionnement actuel de l'école, êtes-vous favorable ou défavorable au fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ? 3.
- 38 bis- En gardant un référent ? 4.
- Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ? Le souhaitez -vous ? 5.

Représentation des enseignants spécialisés et de l'enfant aidé par les maîtres généralistes / Représentation des maîtres généralistes et de l'enfant aidé par les maîtres « E »

Afin de vérifier l'hypothèse de recherche émise, il est nécessaire d'établir deux questionnaires, en distinguant, cette fois, celui des maîtres généralistes et celui des maîtres spécialisés. Ces seconds questionnaires approchent de plus près le sujet proprement dit puisque les indices recherchés portent cette fois sur les représentations sociales que les uns se font des autres, et sur le regard porté sur l'enfant en difficulté à l'école.

L'élaboration de ces questionnaires se fait à partir de nos investigations bibliographiques et du « ressenti » de nombreuses années de pratique.

La passation de ces questionnaires ne se fait pas consécutivement aux premiers car les questions font appel à d'autres notions. Nous évitons ainsi le « surmenage cognitif » qui peut entraîner des réponses non adéquates et incomplètes.

Entretien dirigé pour les maitres generalistes - regard porté sur l'élève

bénéficiant d'une aide spécialisée à l'école, et sur le maître « E »

INDICATEURS PORTANT SUR L'ELEVE

- Quels élèves peuvent, à l'école, bénéficier de l'aide scolaire spécialisée ? 1.
- Existe-t-il un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ? 2.
- Considérez-vous le passage chez le maître « E » comme ordinaire ou comme un élément significatif dans la scolarité de l'enfant ? 3.
- A votre avis, l'élève ayant bénéficié d'une aide à un moment ou à un autre de sa scolarité est-il marqué par ce passage ? 4.
- Considérez-vous que les élèves ayant bénéficié d'une aide un jour ou l'autre dans leur scolarité ont autant de chance de réussir que les autres ? 5.
- Savez-vous quels élèves ont été aidés dans votre classe ? 6.
- Ces élèves bénéficient-ils, de votre part, d'un traitement particulier/un regard particulier ? 7.
- Quelles sont les personnes impliquées dans un projet d'aide ? 8.

INDICATEURS PORTANT SUR LE MAITRE « E »

- Comment appelez-vous le maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ? 1.
- En trois mots, que fait-il à l'école ? 2.
- Savez-vous quel travail il fait ? 3.
- A votre avis, ce travail est-il différent du vôtre ? 4.
- Quel est le but de l'aide ? 5.
- Telle qu'elle est dispensée à l'école, pensez-vous que l'aide est efficace ? 6.
- Qu'attendez-vous du maître dispensant l'aide spécialisée à l'école ? 7.
- Quelles relations professionnelles entretenez-vous avec le maître « E » ? 8.
- Aimeriez-vous être maître « E » ? 9.
- Sentez-vous une différence de statut entre vous et le maître « E » ? 10.
- Le maître « E » est-il un enseignant ? 11.
- Le maître « E » travaille-t-il le même nombre d'heures que vous ? 12.
- A-t-il le même salaire ? 13.

Entretien dirigé pour les maitres « E » - regard porté sur l'élève bénéficiant d'une aide spécialisée à l'école, et sur le maître « E »

INDICATEURS PORTANT SUR LES RELATIONS

- Définissez les relations que vous entretenez avec le maître généraliste 1.
- Aimeriez-vous faire le même travail que le maître généraliste ? 2.

Sentez-vous une différence de statut entre vous et les maîtres généralistes ? 3.

Vous arrive-t-il de sentir des tensions ? 4.

INDICATEURS PORTANT SUR L'ELEVE ?

Quels élèves peuvent bénéficier de l'aide spécialisée ? 1.

Pensez-vous qu'il existe un profil type d'élève bénéficiant de l'aide spécialisée ? 2.

Pensez-vous que l'élève qui a bénéficié d'une aide spécialisée à un moment ou à un autre de sa scolarité est étiqueté ? 3.

Définition de l'échantillonnage

Outre le fait d'interroger deux types différents de population – maîtres généralistes et maîtres « E » – nous pensons que la représentation sociale de la profession peut être influencée et déterminée par divers facteurs :

- le milieu d'exercice : maternelle et primaire pour les maîtres généralistes ;
- le lieu géographique d'exercice : urbain, rural, ZEP, pour les deux populations ;
- le statut des enseignants du premier degré : instituteur ou professeur des écoles, pour les deux populations concernées ;
- l'ancienneté dans la profession, pour les deux populations concernées.

Ainsi, des maîtres de plusieurs horizons sont contactés, conformément aux statistiques transmises par le Ministère de l'Education nationale²²⁹. Souhaitant recueillir une quantité assez importante de corpus, nous établissons initialement un nombre arbitraire d'entretiens à effectuer : quarante enseignants généralistes et vingt maîtres « E ». Nous adaptons l'échantillonnage aux éléments statistiques fournis par le M.E.N. En ce qui concerne le dernier point justifiant l'échantillonnage – l'ancienneté dans la profession – n'avons pu obtenir d'éléments sur lesquels nous appuyer. Nous considérons tous les âges de la profession (débutants, personnes en cours de carrière, personnes en fin de carrière).

Nous faisons le choix de cet échantillonnage dans un souci de représentativité de la population enseignante française.

Le même échantillonnage, ci-après présenté, est utilisé pour les trois entretiens.

Données statistiques au 1^{er} janvier 1999 enseignants du premier degré

²²⁹ Dpd.documentation@education.gouv.fr

315 Enseignants du premier degré

		Total des enseignants du premier degré	♀	♂	INS IIUI.	PERSONNELLES ECOLES
TOUTES ZONES GEOGRAPHIQUES CONFONDUES	Maitre	27,34 %	34 %	5 %	69,4 %	30,6 %
	Primaire	72,39 %	72,4 %	27,4 %	60,5 %	41,1 %
	Spécialisé	0,32 %	64,7 %	35,4 %	47,3 %	52,1 %
	TOTAL	100 %	78 %	22 %	31 %	69 %
ZONES PARTICULIERES	Zone urbaine (hors ZEP)	63 %	données nationales 64 % 27 %			
	ZEP	14 %	77 %	24 %		
	Zone rurale	22 %	76,3 %	23,7 %		

Le premier tableau ci-après concerne les enseignants spécialisés. Les données statistiques pour cette population sont moins précises que pour les enseignants généralistes. Pour la répartition en zones géographiques nous ne pouvons nous référer aux données nationales. En effet, les maîtres spécialisés se trouvent en plus grand nombre en zone urbaine ZEP en raison des besoins plus importants dans ces zones défavorisées. Nous avons donc interrogé un plus grand nombre de ces maîtres exerçant en ZEP.

Le second tableau concerne les enseignants généralistes du premier degré. En croisant les données statistiques, nous construisons une représentation sous forme d'arborescence. Nous arrondissons les données brutes pour obtenir un nombre cohérent de personnes à interroger.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Nombre de personnes à interroger	DONNEES BRUTES EXPRIMEES EN PERSONNES Calculées à partir de données statistiques		Nombre de personnes interrogées par catégorie
	<i>statuts administratifs</i>	<i>sexes</i>	
20	instituteurs 9,58	hommes 3,38	3
		femmes 6,19	6
	enseignants des écoles 10,42	hommes 3,87	4
		femmes 6,71	7

Nombre de personnes à interroger	DONNEES BRUTES EXPRIMEES EN PERSONNES calculées à partir des données statistiques				Nombre de personnes à interroger par catégorie	
	lieux d'exercice	niveaux d'exercice	statuts administratifs	sexes		
40	zone urbaine (hors ZEP) 25,2	maternelle 6,9022	instituteurs 4,7901	hommes 0,2874	0	
				femmes 4,5026	4	
			professeurs des écoles 2,1120	hommes 0,1267	0	
				femmes 1,9852	2	
			élémentaire 18,2170	instituteurs 10,6751	hommes 2,9249	3
					femmes 7,7501	8
	professeurs des écoles 7,5418	hommes 2,0664		2		
		femmes 5,4753		5		
	ZEP 6	maternelle 1,6404	instituteurs 1,1405	hommes 0,0684	0	
				femmes 1,0720	1	
			professeurs des écoles 0,5028	hommes 0,0301	0	
				femmes 0,4726	1	
élémentaire 4,3374		instituteurs 2,5417	hommes 0,6964	1		
			femmes 1,8452	2		
		professeurs des écoles 1,7956	hommes 0,4919	1		
			femmes 1,3036	1		
zone rurale 8,8						

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

		maternelle 2,4103	instituteurs 1,6727	hommes 0,1003	0
				femmes 1,5723	1
			professeurs des écoles 0,7375	hommes 0,0442	0
				femmes 0,6932	1
		élémentaire 6,3615	instituteurs 3,7278	hommes 1,0214	1
				femmes 2,7067	3
			professeurs des écoles 2,6336	hommes 0,7216	1
				femmes 1,9119	2

Deux exemples d'entretiens de maîtres « E » pour la définition du groupe social d'appartenance

1 - Entretien du 12/02/00 - Philippe

- tranche d'âge 30/40 ans.
- Ancienneté : 12 ans.
- Milieu : rural.
- Fonction : maître « E », instituteur.
- Quand on vous demande quel est votre métier, que répondez-vous ?

Je réponds que je suis instituteur.

- Comment avez-vous été amené à faire ce métier ?

Et bien d'abord j'ai fait des études technologiques, donc bac électrotechnique et BTS électronique et pendant que j'étais à l'armée j'ai cherché du travail dans l'électronique, mais ça me motivait pas trop, donc parallèlement j'ai passé le concours de l'EN et comme je l'ai eu, finalement je me suis dit que ça m'intéressait plus d'être institut que d'être électronicien. Et comme en fait je faisais également des colos à cette époque, j'avais un petit aperçu de ce qu'était l'éducation, ça m'intéressait.

- En quoi consiste votre travail ?

Donc j'aide des enfants en difficulté. Plutôt dans les disciplines instrumentales, français ou mathématiques, qui me sont signalés par leur maître comme ayant des difficultés, alors

j'essaye de préciser ces difficultés et de me fixer un certain nombre d'objectifs relativement précis que je pourrais atteindre avec eux au sein d'un petit groupe d'élèves.

- A qui s'adresse votre action ?

Aux élèves.

- Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ?

Instituteur spécialisé chargé de résoudre des difficultés d'ordre scolaire chez des enfants d'âge primaire.

- Qu'est-ce que vous connaissez de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur ?

Je suis instit spé. Une bonne connaissance de l'enfant, de leur développement aussi bien intellectuel qu'affectif, physique, voilà.

- Quels sont les points communs à tous les instituteurs ?
- Dans quelle catégorie sociale et salariale vous classez-vous ?

Au milieu.

- Etes-vous personnel d'exécution ou personnel d'encadrement ?

Ni l'un ni l'autre.

- Que pensez-vous de votre salaire ?

Correct, sans plus, correct.

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ?

Oui, je pense. Dans la façon d'envisager les choses, dans les rapports humains, d'une manière générale. J'ai plus envie de comprendre les gens, leur fonctionnement qui peut être différent du mien, une capacité de décentration.

- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ?

Non.

- Pour les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de votre profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ?

Oui, on me l'a dit récemment.

- Mettez-vous votre profession en avant ?

Non.

- Est-ce que c'est quelque chose que vous souhaitez donner à voir ?

Non, plutôt à cacher même, j'aime pas trop le dire que je suis instit, c'est assez mal perçu d'être instit, on est toujours les chiants, les empêcheurs de tourner en rond donc j'aime pas trop dire que je suis instit.

- Si vous n'aviez pas été instituteur, est-ce qu'il en aurait été de même ?

Je sais pas.

- En quoi est-ce que l'on peut reconnaître en vous que vous êtes instituteur ?

Quand on m'avait dit ça, c'était dans ma façon de m'exprimer, une façon assez didactique de parler, je pense que ça doit être ça.

- Etes-vous fier de faire ce métier ?

Oui, ça me plaît du moins, ça me plaît beaucoup.

- Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ?

Ah ! Oui y'en a. Le fait de ne pas avoir de classe, vis-à-vis des instits, c'est pas toujours bien perçu et... Ils sont polis, ils sont sympas, ils n'iront pas dénigrer ouvertement, des fois on est un petit peu les chanceux, ceux qui n'ont pas de classe, du coup on fait rien. Y'a aussi le fait que des fois on ne répond pas à la difficulté telle que eux la perçoivent dans la classe, on est trop en décalage. Le gamin il a des difficultés beaucoup plus importantes que ce qu'il fait dans la classe, donc on est obligé d'être en décalage. Des fois eux ils préféreraient qu'on replâtre sur ce qui ne s'est pas bien passé en classe. Ça se perçoit, des fois on dit tiens essaye de refaire ça, il y est pas arrivé, essaye toi avec lui de lui expliquer, alors qu'il est à cent lieux de là le gamin.

- Et des éléments facilitant votre travail ?

Le fait de travailler en équipe déjà, le fait d'avoir un dialogue avec le maître de la classe. D'avoir un dialogue au sein du réseau avec les maîtres "G" et la psy. D'en parler aux parents, c'est à la fois passer beaucoup de temps mais ça aide à la compréhension du gamin et à aider à résoudre ses difficultés.

- Le métier comprend-t-il des contraintes ?

C'est sûr. Des contraintes d'abord matérielles, moi je trouve que l'on manque de place. Pas tellement en tant que maître "E", parce que généralement on a une classe et peu d'élèves, mais dans les classes ordinaires il y a trop peu d'espace pour trop d'élèves, donc déjà vraiment l'espace physique. En général au niveau du matériel pédagogique, je trouve qu'on est assez bien doté, mais il faudrait moins d'élèves par classe, moi je pense que 20 se serait un maximum, donc des contraintes de moyens humains.

- Quels sont pour vous les moments les plus formateurs pour votre métier ?

Les séances que je vis avec les gamins, l'expérience au fil des jours et puis le retour sur l'analyse que je fais de mes séances. Et puis discuter un peu avec les instits, sur eux, ce qu'ils font, ça me donne des idées et une façon d'aborder les choses.

- Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient ?

Le fait d'avoir eue un congé de formation ça m'a vachement satisfait, donc pouvoir quitter le boulot pendant six mois pour pouvoir aller en fac, ça faudrait que ça arrive plus souvent et à un plus grand nombre de personnes. Ce qui me satisferait c'est des stages spécialisés au sein de la profession. Il n'y en a pas dans le PDF, c'est dommage.

- Peut-on être formé par des gens qui ne sont pas de la profession, pas de l'enseignement ?

Bien sûr, notamment en communication, des choses comme ça, on a à apprendre d'autres milieux.

- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les membres du groupe instituteur ?

Non, y'en a qui très jeunes déjà sont à œillères et ça s'empire en vieillissant. Je pense que ceux qui étaient souples au départ restent souples au bout du compte, mais y'en a qui ont aucune capacité d'adaptation.

- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait différent du votre, et avez-vous parfois l'impression que vous faites un travail tout à fait différent de celui de vos collègues ?

Non, j'essaye bien de calquer sur du scolaire, sur ce qui se fait à l'école. Mais pas forcément sur ce que fait le collègue dont je prends l'élève. Par exemple il peut être en CM1 et moi je ferais du CE1, on reste sur des choses qu'il ferait dans une classe de CE1. Donc je fais des choses semblables à ce qui peut se faire mais à un autre niveau. Après je fais des choses différentes par des techniques qui du fait du petit nombre d'élèves, sont spécifiques, ne peuvent pas être faites en classe. Le fait que je sois sur du scolaire, c'est ce qui me fait dire que je fais quand même le même métier, même si à certains moments les techniques, les moyens mis en œuvre sont différents, du fait que les objectifs sont les mêmes, le métier est le même.

- Quelles relations entretenez-vous avec les parents ?

Au niveau quantitatif je les vois une fois en début de prise en charge, systématiquement, pas toujours à la fin, pour faire le point, et je les vois en général en milieu de prise en charge. Au niveau qualitatif, je n'ai jamais eu de problèmes de conflits ou autres, et c'est vrai qu'en général... Moi avec les gamins j'essaye de faire en sorte qu'ils réussissent pendant le moment où ils sont avec moi, donc du coup aux parents je leur renvoie des côtés positifs de leur gamin. En prenant toujours la précaution de leur dire mais attention par rapport à la classe, on fait des choses qui sont plus simples, donc votre enfant a tel décalage, a telle difficulté, et j'essaye de leur montrer comment ça avance, ça évolue. Le

fait qu'il y a le côté positif, ce qu'il a appris, ce qu'il sait faire maintenant, ils sont assez satisfaits les parents. Des fois, il peut y avoir des petits hics au moment d'une décision de maintien. Si j'ai pris l'élève, je prends part à la discussion et des fois il peut y avoir des incompréhensions, même si j'avais pris la précaution de dire voilà il a telle difficulté, les parents me disent ouais pourtant vous m'aviez dit qu'il réussissait bien, ça veut dire que malgré tout il a échoué, il n'a pas réussi au point de passer, à ce moment-là ça peut être vécu comme un échec, ou des fois une incompréhension entre l'institut moi et le parent. L'institut voyant plutôt les manques, moi les progrès qu'il a fait en ayant à l'esprit les lacunes, malgré tout, et les parents qui se sont des fois un peu focalisés sur mon discours plutôt que sur celui du maître et qui sont déçus que leur gamin ne passe pas, je sais pas si j'ai été clair.

- Quelle place les parents devraient avoir dans l'école ?

Ou là ! Une place pas trop importante je dirais, il faut pas qu'ils se désinvestissent bien sûr, je pense qu'ils ont leur métier de parents et nous notre métier d'enseignants. Il y a des choses que l'on ne peut pas faire à l'école, qui sont de l'ordre de l'affectif, c'est un peu ça le métier de parent, mais qu'en dehors de ça il faut qu'ils fassent d'abord confiance à l'enseignant et qu'il faut pas qu'il fasse l'école à la maison.

- Une collaboration parents/enseignants est-elle possible ? Souhaitable ?

Oui, possible oui, et souhaitable aussi. Moi je pense aux activités sportives, on a besoin de parents bénévoles pour l'encadrement. Là on a besoin d'eux, c'est possible et ça se fait bien en général, et je pense que c'est bien qu'ils soient-là parce que comme ça ils peuvent voir les difficultés qu'on rencontre des fois. Et puis après aussi après pour certaines compétences qu'ils peuvent avoir de par leur profession, parler de leur métier des choses comme ça, ça peut être intéressant à ce niveau-là, mais ponctuellement.

- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes actuels ?

Oui.

- Ces programmes vous conviennent-ils ?

Non, au cycle II je trouve qu'il y a déjà trop de codes, d'étude de la langue et même si on dit que l'étude de la langue est repoussée au cycle III, je trouve que déjà en conjugaison, orthographe, il y a des choses qui sont trop abstraites pour les gamins. Et puis en histoire, géo, sciences, je trouve que le programme il va trop loin, c'est trop lourd, trop pointu pour des gamins de cet âge-là.

- A votre avis, est-ce que c'est l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ?

Les deux, mais c'est sûr que le système génère des difficultés justement, de par des programmes qui peuvent ne pas correspondre à tous les gamins, elle génère forcément des difficultés. Et puis après y'a forcément des gamins qui ont des handicaps, des difficultés qui font qu'ils sont inadaptés à quelque programme qu'il soit.

-
- L'école primaire est-elle en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes et responsables ?

Moi je dirais oui, mais pourrait faire mieux, avec des moyens, avec une autre politique, une autre philosophie des programmes ça pourrait être mieux.

- Sentez-vous des différences de statut au sein des membres du groupe instituteur ?

Non, pas vraiment.

- Qu'est-ce que la hiérarchie, son rôle ?

C'est l'inspecteur, l'inspection, l'inspection académique et puis après le rectorat. La hiérarchie directe pour moi c'est l'inspecteur.

- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ?

Ben ouais, l'inspecteur.

- En dessous de vous ?

Non. Si, les aide-éducateurs, donc eux ils sont en dessous, en dessous c'est peut-être un peu péjoratif, mais ils ont une mission qui est autre que la nôtre. Eux par exemple c'est des personnes d'exécution.

- Sentez-vous une hiérarchie dans le groupe instituteur ?

Non.

- Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ?

Un directeur qui soit déjà un bon organisateur de son école. Qui ne joue pas un rôle hiérarchique, d'ailleurs j'en parle pas comme un supérieur hiérarchique mais qui respecte le travail de chacun. J'ai pas trop envie de le voir animateur de l'école, à savoir aller les gars on met en place tel projet, tout le monde s'y met. Une équipe pédagogique idéale, c'est des gens qui ont une bonne perception de leur métier tout simplement et qui librement ont envie de faire des choses ensemble.

- Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ?

Oui.

- Est-ce le cas actuellement ?

Non, c'est pas le cas, il faudrait qu'à un moment donné, il faudrait que j'arrête les prises en charge à certains moments, et faire carrément des activités de classe avec le maître, qui aient une autre vocation que les enfants en difficulté, je pense que ce serait pas mal ça.

- Dans le fonctionnement actuel de l'école, êtes-vous favorable ou défavorable au fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ?

Favorable mais je pense qu'il faut qu'il ait un repère prédominant, une personne référente.

- En gardant un référent ?

Déjà répondu.

- Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ?

A ben ouais, du coup forcément les intervenants ils ont l'occasion de parler des gamins et chacun de donner son point de vue, qui, plus ou moins inconsciemment a une retombée sur la relation qu'après l'autre aura avec le gamin.

2 - Entretien du 07/12/00 – Isabelle

- Tranche d'âge 40/50 ans.
- Ancienneté : 21 ans.
- Milieu : urbain ZEP.
- Fonction : maîtresse « E », institutrice.
- Quand on vous demande quel est votre métier, que répondez-vous ?

Institutrice spécialisée.

- Comment avez-vous été amené à faire ce métier ?

Avant d'être institutrice j'ai été monitrice éducatrice dans un établissement qui accueillait des enfants en difficulté, notamment difficultés sociales. J'ai beaucoup aimé travailler en individuel avec eux. Quand je suis devenue instit, je me suis tout de suite orientée dans le spécialisé, travailler en réseau est donc un choix, je n'aimerais pas faire autre chose, pour l'instant.

- En quoi consiste votre travail ?

Je travaille avec des petits groupes d'enfants qui ont des difficultés à démarrer à l'école, surtout des enfants du cycle II, j'essaie de les motiver, de leur faire comprendre le rôle de l'école et des apprentissages.

- A qui s'adresse votre action ?

A tous les enfants.

- Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ?

C'est un métier qui consiste à travailler sur les points qui présentent des difficultés aux enfants à partir d'un diagnostic et d'un projet individualisé pour l'enfant.

Qu'est-ce que vous connaissez de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur ?

L'enfant, c'est tout à mon avis.

- Quels sont les points communs à tous les instituteurs ?

Je pense que nous avons tous le désir de travailler avec des enfants, que nous aimons leur contact, que nous souhaitons faire quelque chose pour eux et avec eux. A ceux qui ne mettent pas tout de suite en avant ce désir, je leur dis de faire autre chose. Il y a une quinzaine d'année, quand le concours a été ouvert aux personnes ayant des diplômes universitaires, on a vu arriver sur le terrain des gens qui disaient que c'est les vacances qui les motivaient le plus, bien sûr ils ont fait autre chose avant et avaient beaucoup moins de vacances, je trouve ça dommage de dire ça, mais bien sûr je ne crache pas sur les vacances.

- Dans quelle catégorie sociale et salariale vous classez-vous ?

Classe moyenne.

- Etes-vous personnel d'exécution ou personnel d'encadrement ?

Plutôt d'encadrement tout simplement parce qu'on a la charge d'enfants et qu'on a une certaine liberté d'action avec eux.

- Que pensez-vous de votre salaire ?

Ca va, je ne me plains pas.

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ?

Tous les enseignants sont marqués par leur métier. D'ailleurs tous les gens qui travaillent sont marqués, le travail ça souligne une appartenance à un groupe. Certes il y a des gens qui en parleront plus que d'autres et spontanément et qui ne parleront que de ça, d'ailleurs c'est pénible des gens qui ne parlent que de leur travail. Oui, je suis marquée.

- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ?

Quand on est entre enseignants on parle de travail, mais en dehors, j'en parle quand on me demande des choses mais je ne pense pas avancer toujours que je suis institutrice.

- Pour les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de votre profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ?

Je pense au bout d'un moment, ils peuvent deviner ce que je fais, avoir une idée mais dire spontanément que je suis institutrice, je ne pense pas.

- Mettez-vous votre profession en avant ?

Non.

- Est-ce que c'est quelque chose que vous souhaitez donner à voir ?

Pas particulièrement, mais je ne me cache pas non plus.

- Si vous n'aviez pas été instituteur, est-ce qu'il en aurait été de même ?
- En quoi est-ce que l'on peut reconnaître en vous que vous êtes instituteur ?

Je pense que c'est peut-être à ma façon de répéter les choses ou de faire répéter les gens pour voir s'ils ont compris ce que je dis, c'est une déformation professionnelle.

- Etes-vous fier de faire ce métier ?

J'aime ce que je fais.

- Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ?

Ce qui me gêne c'est la relation parfois difficile avec les enseignants des classes. Ce n'est pas facile d'expliquer à tous la différence entre soutien et adaptation. Quand je leur dis que le soutien c'est leur boulot à eux, celui qui doit être fait en classe et que moi j'interviens quand ils ne peuvent plus rien, ils ont du mal à comprendre et croient que je refuse d'aider les enfants, c'est les enfants qui subissent l'incompréhension, c'est dommage.

- Et des éléments facilitant votre travail ?

Et bien c'est le contraire, des gens qui sont capables de partager d'échanger, d'écouter et d'expliquer. J'essaye au maximum d'orienter les échanges autour de l'enfant. C'est important, j'aide en priorité l'enfant, si l'aide peut être mutuelle entre les enseignants c'est tout bénéfique pour l'élève car on peut alors recueillir un maximum d'informations et aider au mieux l'enfant.

- Le métier comprend-il des contraintes ?

Forcément, mais je ne peux pas développer toutes les contraintes. C'est normal, dès que tu fais quelque chose dans la vie, il y a des contraintes, si tu vis seul sur une île déserte, les contraintes pourraient éventuellement disparaître.

- Quels sont pour vous les moments les plus formateurs pour votre métier ?

D'abord c'est la formation spécifique que j'ai reçue et la forme dans laquelle elle a été dispensée. Ensuite, je dirais que c'est le contact des enfants et de leurs difficultés qui est formateur, chaque jour tu apprends à faire quelque chose autrement.

- Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient ?

Je serais tentée de dire en s'arrêtant de temps en temps, mais si on s'absente c'est toujours ça que tu feras pas avec les enfants. La place d'un enseignant c'est dans sa

classe, je me bats pour que les synthèses et les réunions aient lieu hors temps scolaire. Prendre du recul, réduire les vacances d'été... Mais là je tends le bâton pour me faire battre.

- Peut-on être formé par des gens qui ne sont pas de la profession, pas de l'enseignement ?

Oui.

- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les membres du groupe instituteur ?

Je dirais que dans le spécialisé on est plus souvent amené à s'adapter, que la routine s'installe moins qu'en classe. Mais là je mets une différence entre les uns et les autres. Oui dans le spécialisé, non pour les enseignants des classes.

- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait différent du votre, et avez-vous parfois l'impression que vous faites un travail tout à fait différent de celui de vos collègues ?

Forcément, mon travail est différent de celui des autres. Je travaille avec moins d'enfants, à chaque séance je dispose de peu de temps et je dois boucler une séance, un apprentissage, même si c'est plus découpé que dans les programmes. Alors forcément le travail n'est pas le même.

- Quelles relations entretenez-vous avec les parents ?

Elles sont indispensables et la plupart du temps cela se passe bien. Je convoque systématiquement les parents qui ne me connaissent pas, je leur explique ce que je fais, ce qui diffère de la classe, ce qui est mis en place pour leur enfant. Les autres parents, ceux qui me connaissent, je les reçois à leur demande, donc pas toujours, sauf si l'aide a beaucoup évolué pour leur enfant.

- Quelle place les parents devraient avoir dans l'école ?

Etre plus confiants, moins revendicatifs et collaborer avec nous pour l'intérêt de leur enfant. C'est plus facile pour nous car, même si au bout du compte on reçoit beaucoup de famille, on voit moins de gens que dans une classe, tu imagines si les collègues accordaient une heure voire plus d'entretien à chaque famille ?

- Une collaboration parents/enseignants est-elle possible ? Souhaitable ?

Indispensable pour ce que je fais.

- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes actuels ?

Pas trop non. Je sais en gros où doit se faire un apprentissage, mais quand exactement dans l'année non, c'est à chacun de voir ce qu'il peut faire.

- Ces programmes vous conviennent-ils ?

Non, trop lourds dans les deux cycles.

- A votre avis, est-ce que c'est l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ?

Alors je dirais les deux. L'enfant est en difficulté sociale et affective, il ne va pas à l'école, il n'y a pas d'apprentissage scolaire, donc on ne voit pas forcément ses difficultés. Quand il arrive à l'école les apprentissages, surtout ceux de notre fonctionnement français, vont être un tremplin pour révéler les difficultés. Là c'est un point sur lequel il faudrait énormément réfléchir dans les hautes instances, c'est grave de toujours assimiler difficultés sociales égales difficultés scolaires.

- L'école primaire est-elle en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes et responsables ?

Pas du tout, mais alors pas du tout. Et puis je pense que c'est ce qu'on demande à l'école mais ce n'est pas forcément son rôle.

- Sentez-vous des différences de statut au sein des membres du groupe instituteur ?

Oui, j'aimerais dire non mais il y en a. D'ailleurs on entend des choses sur les PE et les instits, sur les instits des classes et les spécialisés... Mais on ne peut pas aller à l'encontre de ça, il y a des statuts différents donc cela entraîne des conflits.

- Qu'est-ce que la hiérarchie, son rôle ?

C'est l'inspecteur qui devrait animer sa circonscription. C'est son rôle, mais à lui aussi on lui demande de plus en plus de choses, et puis il y a ceux qui aiment tant le pouvoir qu'ils n'animent pas ils donnent des ordres, ce n'est pas très pesant, on ne le voit pas si souvent que ça.

- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ?

Non.

- En dessous de vous ?

Non.

- Sentez-vous une hiérarchie dans le groupe instituteur ?

Oui, il y a une hiérarchie, c'est une hiérarchie relationnelle. Si tu observes les relations dans une réunion c'est très complexe. C'est généralement le directeur qui anime, il s'adresse d'abord aux personnes qui ont une position forte dans l'école, qui s'impliquent dans la vie de l'école en plus de la vie de leur classe. Puis il va s'adresser aux maîtres du CM2, c'est donc le niveau qui a une grande importance. Il m'arrive de m'ennuyer en réunion, alors j'observe des choses comme celles-là, ça me plaît beaucoup. Je pourrais parler des

heures de cela, donc oui, il y a une hiérarchie.

- Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ?

Je rencontre de plus en plus d'équipes d'école dont le fonctionnement tendrait à me convenir. Les échanges sont plus nombreux, les classes s'ouvrent, même si c'est léger, mais l'arrivée des PE formés différemment que nous et ayant une ouverture d'esprit plus large que la nôtre, que celle que l'on avait en débutant, nous c'est pas compliqué, on avait le bac et on allait à l'EN pendant trois ans, même si moi j'ai fait autre chose, donc l'ouverture d'esprit nulle, l'école, la famille, les courses. Il y a 20 ans c'était les seules discussions dans les cours de maternelle, même si c'est une caricature. Maintenant les gens échangent ouvrent leur porte, l'enfant devient le centre des préoccupations.

- Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ?

Oui.

- Est-ce le cas actuellement ?
- Dans le fonctionnement actuel de l'école, êtes-vous favorable ou défavorable au fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ?

Il faut faire très attention, surtout avec le public que l'on accueille. Les enfants sont difficilement canalisables, alors s'ils changent de lieu trop souvent c'est sujet au chahut, ils n'ont pas le temps de se calmer qu'on les excite déjà. Attention aux repères, on a tendance depuis quelques années à les perdre.

- En gardant un référent ?

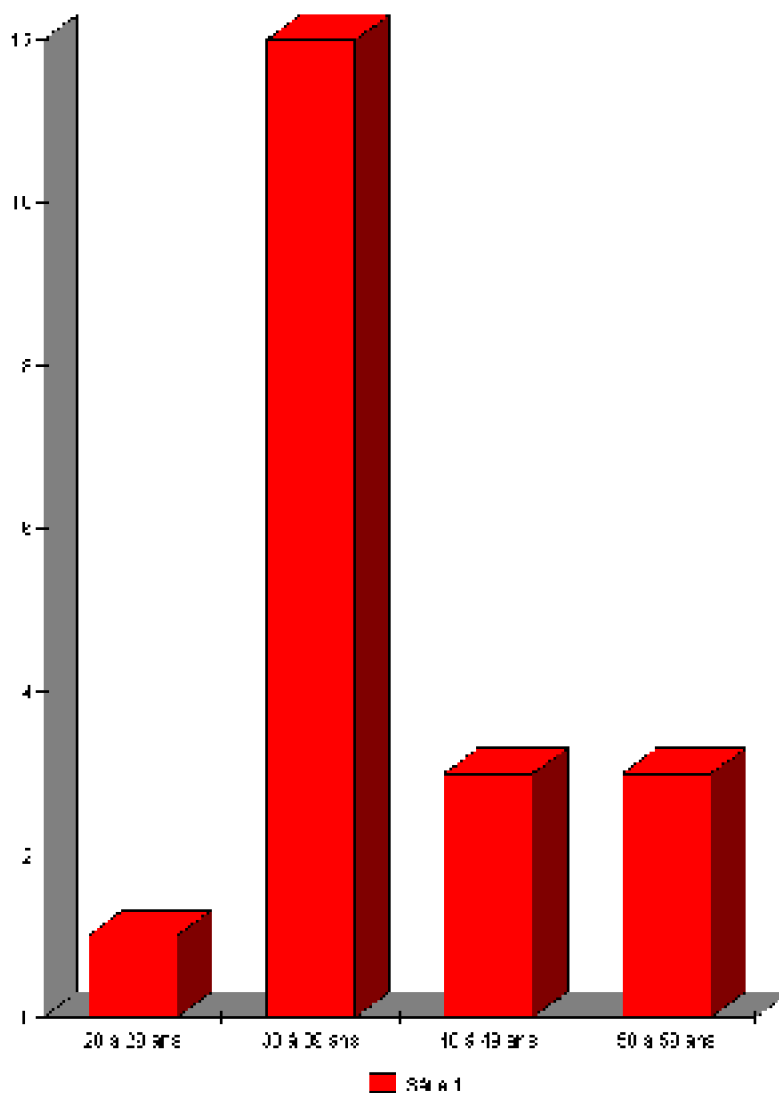
C'est nécessaire que l'enfant sache à qui il a à faire.

- Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ?

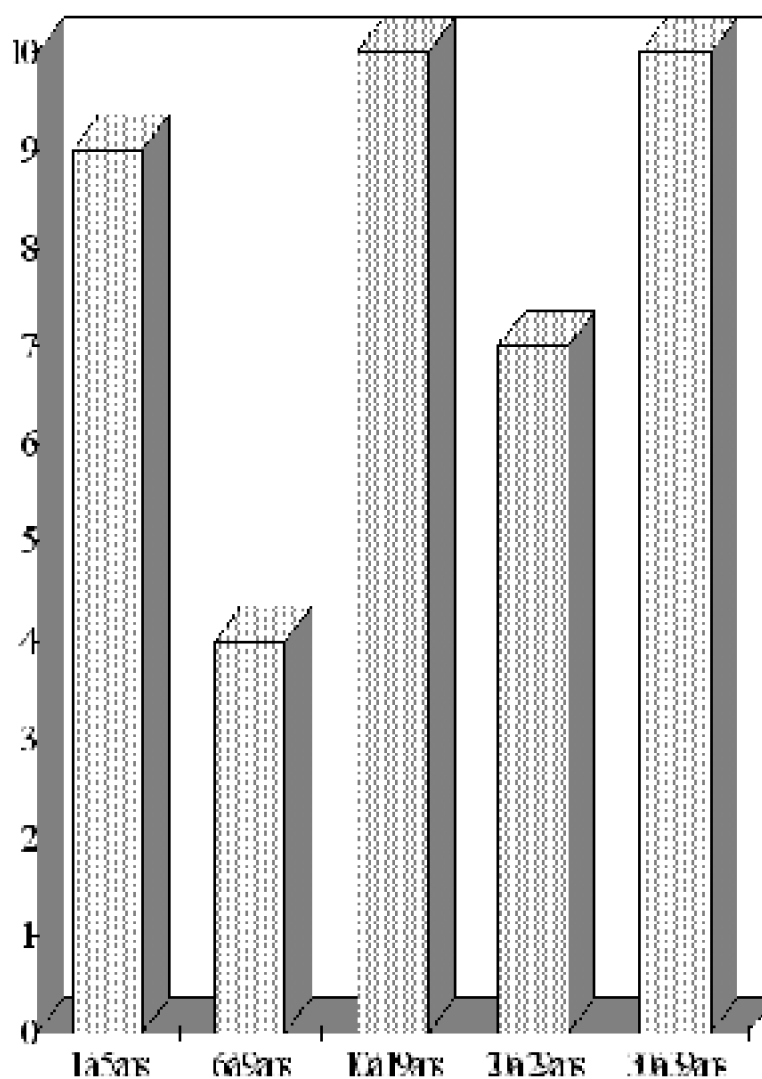
Je ne pense pas.

Les tableaux de répartition des âges, de l'ancienneté, des zones d'exercice

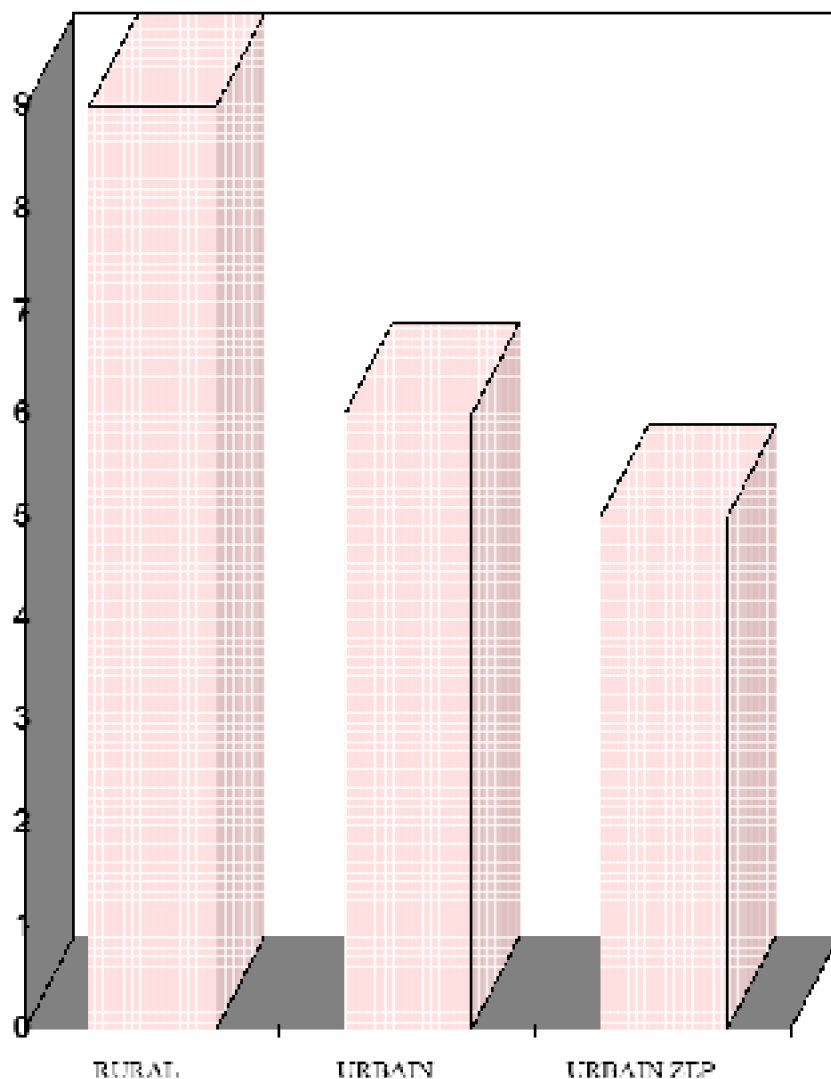
1 - Tableau de répartition des âges des maîtres « E » interrogés



2 - Tableau de répartition de l'ancienneté des maîtres « E » interrogés



3 – Tableau de répartition des zones d'exercice des maîtres « E » interrogés



Deux exemples d'entretiens de maîtres généralistes pour la définition du groupe social d'appartenance

1 – Entretien du 10/12/99 - Michel

- Tranche 50/55 ans
- Ancienneté : 36 ans
- Milieu : urbain
- Fonction : directeur

- Quand on vous demande quelle est votre profession que répondez-vous ?

Instituteur.

- En quoi consiste votre travail ?

A enseigner aux élèves.

- A qui s'adresse votre action ?

A des élèves de cours moyen 2° année en général, en tout cas à des cycles III.

- Quels sont les points communs à tous les instituteurs ?

Ils sont fonctionnaires. Il faut qu'ils se sentent bien avec les enfants, un des points communs à beaucoup d'instituteurs c'est qu'ils ne sont jamais sortis de l'école, de leur vie. C'est à peu près tout.

- Quelles type de définition pourriez-vous donner de votremétier ?

C'est quelqu'un qui enseigne aux enfants et qui participe à leur éducation.

- Qu'est-ce que vous pensez connaître de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur ?

Connaître de mieux que les autres j'en sais rien moi, c'est la formation professionnelle que j'ai pu avoir qui me fait considérer les enfants non pas comme des adultes en réduction mais comme des personnes qui ont leur mode de fonctionnement et leur mode de pensée. Et donc c'est essentiellement ce que j'ai retenu de ma formation professionnelle qui a été très minime il y a maintenant 35 ans.

- Quels sont les moments les plus formateurs pour votre métier ?

Les moments les plus formateurs pour mon métier, j'allais dire c'est quand on travaille en équipe, quand on discute, mais non c'est tout de même les stages, les stages de formation j'ai quand même appris beaucoup de choses. Donc ça a fait évoluer pas mal ma façon de fonctionner dans le métier au fur et à mesure de ma carrière. Mais c'est vrai que deuxième aspect, ce qui est plus formateur c'est quand on est en réunion de cycle ou en réunion de conseil des maîtres ou en équipe.

- Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient ?

Des stages réguliers, moi je serais assez pour que tous les ans on ait un stage d'un mois, obligatoire et qu'on puisse refaire le point sur des sujets variés, que ce soit des sujets didactiques ou des sujets de fonctionnement d'école ou des choses comme ça. Mais il devrait y avoir un mois de stage de formation chaque année.

- A votre avis, peut-on être formé par des gens qui ne sont pas de la profession ?

Oui absolument, ça n'empêche pas que des gens qui sont de la profession peuvent nous former aussi, je suis preneur de tout.

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ?

Complètement oui. Marqué dans mon rythme de vie, dans mon salaire, dans ma conception de la vie, oui absolument. Dans mes activités militantes aussi quand même.

- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ?

Oui, oui, j'essaye en tout cas.

- Les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de la profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ?

J'en sais rien, j'ai pas le bouc mais à mon avis ça se remarque. Moi je remarque les instituteurs partout où ils sont même si ils n'ont pas de bouc, alors je pense qu'on me remarque aussi.

- Mettez-vous votre profession en avant ?

Oui, sans problème puisque que je suis également militant syndical je veux dire c'est partout que je suis comme ça.

- Si vous aviez fait une autre profession, est-ce qu'il en aurait été de même ?

Oui, je pense si c'est une profession qui me plaît et dont je suis content, il n'y a pas de raison. Comme c'est le cas et que le métier me plaît je n'ai aucune honte à déclarer que je suis instituteur, en même temps j'en suis assez fier.

- En quoi est-ce que l'on reconnaît en vous que vous êtes instituteur ?

A la parole, puis à la façon de donner des leçons sans arrêt, y compris dans la relation avec les adultes, c'est un métier de parole, et je suis un parolier permanent, et puis je pense qu'on est très donneur de leçons, on explique, on est sans arrêt en train d'expliquer ce qu'il faut faire, les instituteurs, je dois avoir le même défaut je pense, mais je me rends compte que je parle beaucoup.

- Est-ce que vous pouvez citer des éléments facilitant votre travail ?

C'est l'ancienneté d'abord, c'est d'avoir changé de poste souvent, d'avoir fonctionné en secteur difficile, ça a facilité mon travail, ça t'oblige à te remettre en cause et ça t'oblige à travailler en équipe et là c'est vraiment ce que j'ai découvert de plus intéressant dans le métier.

- Est-ce que vous pouvez citer des éléments gênants pour votre travail ?

Le temps, le temps, le temps, la classe, c'est ce qu'il y a de plus gênant, c'est à dire le lien entre l'instituteur et la classe, c'est peut-être ce qu'il y a de plus gênant, il devrait y avoir un lien entre l'instituteur et les enfants de l'école et le temps. L'instituteur seul dans sa classe. C'est tout de même la seule profession où on n'a pas le droit de pisser. Imagine un instituteur seul dans sa classe sans collègue, il n'a pas le droit d'être malade, tu peux pas lâcher les gamins jamais. C'est ce lien à la fois passionnant et intéressant avec la

classe qui pose tant de difficultés pour que le métier change et évolue. Parce qu'en même temps c'est une belle aventure d'être dans une classe, mais en même temps c'est complètement stérilisant et coïncant.

- Le métier comprend-il des contraintes ?

Oui, il implique des contraintes d'abord dans le comportement dans la façon de vivre, dans le fonctionnement. On est obligatoirement, pas en ville parce qu'on est noyé dans la masse, mais à la campagne, il y a des contraintes énormes, y compris à l'école, en dehors de tes heures d'enseignement, tu ne peux pas te comporter comme tu veux, oui, il y a des contraintes. Ca c'est les contraintes hors métier, il y a des métiers où tu peux vivre ta vie comme tu veux en dehors. Il y a aussi les contraintes normales, les contraintes du métier. Les horaires, la carrière, c'est normal, comme tous métiers.

- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les membres du groupe instituteur ?

Non, surtout pas, c'est bien là le problème.

- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait différent du votre ou vous même avez-vous l'impression de faire un travail tout à fait différent du leur ?

Je poserais pas entre moi et les autres, mais il y a d'abord deux groupes d'instituteurs qui font deux travaux différents, ceux qui sont en secteur très difficile qui font essentiellement un travail d'éducateur et ceux qui sont dans un secteur où les enfants sont encore suffisamment conditionnés pour être réceptifs et pour lesquels on fait d'abord un travail d'enseignant, le travail éducatif est secondaire alors que le travail d'enseignant est prioritaire. En secteur difficile l'enseignement est un moyen d'arriver à l'éducation, alors que dans les secteurs ordinaires l'éducation est annexe et puis c'est d'abord l'enseignement. Moi par rapport aux autres, ici j'ai moins l'impression de faire un travail différent de mes collègues d'ici puisque moi entre les deux secteurs j'ai changé de métier, j'ai complètement modifié mon approche des élèves et mes élèves ont complètement modifié leur réception à ce que je disais, donc j'ai changé de métier. Quand même j'ai l'impression de travailler différemment des autres oui, chaque collègue ici travaille...à la fois on est tous dans le même cadre et il y en a pas un qui travaille de la même façon.

- Sentez-vous des différences de statuts au sein du groupe instituteur ?

Oui, ça commence à venir avec les jeunes PE, je pense, absolument. Pas avec les PE rechapés où là il n'y a pas de problème, c'est une intégration si elle est plus proche, plus rapide pour les uns que pour les autres tout le monde se dit ils y arrivent c'est tant mieux, mais les jeunes PE, à mon avis, ça commence à se sentir.

- Qu'est-ce que la hiérarchie ?

Inexistante pour moi, ça ne me pose aucun problème dans le cadre normal de fonctionnement, c'est la structure, ça ne me pose strictement aucun problème, je ne fais

pas une fixation sur la hiérarchie. J'ai toujours eu d'excellents rapports, même de bons rapports même quand personnellement j'ai été inspecté de façon négative, ça m'est arrivé, mauvaise inspection, de bons rapports avec les inspecteurs par exemple, et puis c'est qu'en travail syndical on fonctionne différemment par rapport à la hiérarchie et donc non aucun problème. Moi le supérieur hiérarchique c'est quelqu'un qui a un autre poste que moi, que je refuserais personnellement, puisqu'il fait partie de l'administration, c'est pas la hiérarchie c'est l'administration, et eux ils gèrent les moyens, ce que je n'ai pas à faire moi, je gère les moyens budgétaires de l'école.

- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ?

Non, ils ont un autre métier, pas au-dessus de moi.

- Et sentez-vous des gens au-dessous de vous ?

Alors à priori non, comme ça, mais on considère que le métier d'instituteur c'est un métier où on a en permanence des gens en dessous de nous c'est les enfants. Il y a une approche du pouvoir qui serait à travailler un jour, y compris dans une période où les questions de la violence à l'école se posent, elle est pas toujours extérieure à l'école la violence, j'en suis tout à fait persuadé, je ne parle pas de la violence physique, elle est souvent verbale et c'est une chose qui n'a jamais été étudiée. Il y a un problème, je considère que les instituteurs, globalement, pas tous, c'est des gens qui étaient de bons élèves à l'école et qui sont devenus les meilleurs élèves de l'école qu'ils n'ont jamais quittée. Donc ils continuent à jouer à la maîtresse ou au maître, alors psychanalytiquement je suis incapable de le gérer mais c'est vrai que je le juge un peu comme ça. Cette façon de refuser le monde extérieur quand on est instituteur, je pense que cette évolution je l'ai connue moi aussi, je pense y avoir échappée par le syndicalisme par les obligations syndicalistes mais je me rappelle bien que ça a été une façon de fonctionner pour devenir instituteur, même si il y a aussi des évolutions financières, à l'époque les normaliens ils poursuivaient leurs études, donc il fallait aller au bac donc c'était ça, mais il y aurait peut-être eu d'autres moyens. Je pense que c'est une évolution, dans le corps actuel des instituteurs, de ma génération, même dix ans plus tard, ça a du jouer beaucoup, après je ne dis plus.

- Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ?

Ce sont des gens qui ont pu se mettre d'accord au préalable sur un projet commun, et donc qui peuvent se coopter pour une école nouvelle qui se crée. On a eu la situation idéale, c'est à dire qu'on a pu éviter le barème et la nomination régulière en commission paritaire, on était issue de deux écoles pour en former une troisième. On a créé un projet avant que l'école n'existe, c'est ça l'équipe pédagogique, on est d'accord sur un projet commun. Le jour où il y aura des projets d'école définis, précis, vraiment précis et travaillés, les gens se renseigneraient non pas sur les conditions de logement de l'école ni quel niveau ils auraient, mais quel est le projet de l'école, ils viendraient sur la base d'un projet correspondant à un quartier, correspondant à une équipe. C'est ça l'équipe pédagogique idéale. Le danger de tout ça c'est le copinage, il y a des règles à respecter comme l'ancienneté, la cooptation ça peut être le copinage et les passes droits donc moi

j'ai vécu professionnellement cette cooptation qui ne remettait pas en cause les règles du barème, je sais que ça ne pourra jamais se renouveler, je suis très content d'avoir connu ça.

- Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ?

Oui, mais je sais que ce n'est pas possible, aujourd'hui dans les règles de la fonction publique telles qu'elles existent aujourd'hui. Ce n'est possible parce que les collègues dans des écoles ordinaires n'en ressentent pas le besoin, parce qu'ils peuvent aujourd'hui continuer à travailler seuls dans leur classe, donc s'ils en ressentent pas le besoin c'est purement idéologique la construction d'une équipe pédagogique, donc ça se fera pas, ça se fera à très très longs termes. L'idéal n'existera pas.

- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes ?

Non, j'ai une bonne connaissance des programmes de fin de cycle III point.

- Ces programmes actuels vous conviennent ?

Non du tout. Alors là pas du tout et je les remets en cause complètement non pas dans leur plus ou moins de programmes mais dans leur contenu même, dans les disciplines qui sont enseignées, dans la place même faite aux disciplines qui est à mon avis exagérée et inutile, ça nous fait perdre du temps, on fait perdre du temps aux enfants, je remets en cause complètement. Il y a des choses à apprendre aux enfants, qu'est-ce qui se passe au collège on n'en sait rien, les instituteurs découvrent ce qui se passe au collège quand ils sont parents d'élève et qu'ils découvrent ce que leurs propres enfants font au collège, et ils découvrent qu'ils font la même chose, il y a vraiment un hiatus énorme et à partir de là il y a des disciplines qui sont complètement ignorées, je pense au droit par exemple, on est une société qui se judiciarise de plus en plus et en plus c'est le droit qui est totalement absent des disciplines jamais apprises, il y a plein de choses... C'est tout à refaire, tout.

- A votre avis, est-ce que c'est l'école qui génère les difficultés de l'enfant ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ?

Les deux mon général, l'école accueille des enfants en difficulté et je pense qu'elle accentue pour une part ces difficultés, je connais des écoles de ZEP qui arrivent à vivre de façon paisible, et ça ça vient du travail de l'équipe. Et je connais les écoles ordinaires où il y a tout de même des tensions chez les gamins, entre les instits et les gamins... Et où il y a plus de violence globalement et de tension qu'il devrait y en avoir. L'école a à faire à des enfants qui sont souvent en difficulté et elle a un rôle énorme à jouer pour les accentuer ou les diminuer.

- L'école primaire est-elle en mesure de former de jeunes adultes autonomes et responsables ?

Actuellement non mais elle peut, elle a ce rôle à jouer, là je pense vraiment que ça dépend du projet d'école, ça dépend de plein de choses.

- Dans le fonctionnement actuel de l'école primaire, êtes-vous favorable ou défavorable au fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ?

Moi je pense qu'il peut avoir plusieurs enseignants, déjà il les a, il y a des intervenants extérieurs qui sont des enseignants, il y en a plein, donc oui. Je pense qu'il est important qu'il y ait plusieurs enseignants en même temps ça ça me semblerait que le travail en équipe se fasse ensemble avec un groupe d'enfants. Pas obligatoirement la classe, parce que je pense que le groupe classe doit éclater, doit disparaître, mais c'est plusieurs enseignants avec les mêmes enfants. On fonctionne différemment quand on est deux, ça permet plein de choses. Il faut que l'enfant ait un référent et puis après il faut pas éparpiller. Actuellement le référent c'est celui qui enseigne le français et les maths, et ça ça me gêne. C'est un instituteur référent de deux disciplines, celles qui sont considérées comme essentielles et les autres étant offertes aux intervenants extérieurs.

- Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ?

Ca obligerait le travail en équipe, si on travaille en équipe on serait obligé de décloisonner beaucoup plus.

2 - Entretien du 13/02/2000 - Nathalie

- Tranche d'âge 30/40 ans
- Ancienneté : 12 ans
- Milieu : rural
- Fonction : adjointe
- Quand on vous demande quel est votre métier, que répondez-vous ?

Institutrice.

- Comment avez-vous été amené à faire ce métier ?

C'est une longue histoire. J'ai commencé par une fac de biologie. Mon entourage ayant estimé que ce n'était pas des études sérieuses, on m'a fortement conseillé de faire des études de comptabilité, donc j'ai fait des études de comptabilité et quand j'ai eu mon BTS de comptabilité, je me suis quand même dit que non, c'était pas mon truc, alors j'ai travaillé et ensuite passé le concours de l'EN.

- En quoi consiste votre travail ?

Je passe.

- A qui s'adresse votre action ?

Je travaille pour des gamins.

-
- Quelle définition pourriez-vous donner de votre métier ?

Personne de sexe masculin ou féminin ayant pour mission de permettre aux enfants de faire certaines acquisitions en français, histoire, géographie, math, et apprendre aux enfants à vivre en groupe. Le côté citoyenneté est important.

- Qu'est-ce que vous connaissez de mieux que les autres parce que vous êtes instituteur ?

Rien du tout.

- Quels sont les points communs à tous les instituteurs ?

Le fait de ne pas supporter l'autorité de quelqu'un d'autre, de ne pas supporter d'être contredit, de toujours éprouver les choses quand ils s'adressent à des adultes. D'oublier qu'ils ne sont pas tout le temps instituteurs.

- Dans quelle catégorie sociale et salariale vous classez-vous ?

J'ai jamais réfléchi à cette question.

- Etes-vous personnel d'exécution ou personnel d'encadrement ?

J'aurais plutôt tendance à être personnel d'encadrement. Parce que c'est dans mon caractère.

- Que pensez-vous de votre salaire ?

Je réfléchis pas vraiment à ce que je gagne, maintenant si il pouvait être un petit peu plus élevé ce serait beaucoup mieux, je pense, ce n'est pas ma préoccupation principale.

- Pensez-vous être marqué socialement par votre métier ?

Oui. J'habite dans un village et dans un village l'instituteur ou l'institutrice est une des personnes phares du village. C'est une des personnes qu'on regarde, qu'on observe.

- Pensez-vous véhiculer une image de votre métier en dehors de votre vie professionnelle ?

Non.

- Pour les gens que vous côtoyez et qui ne sont pas de votre profession, remarquent-ils que vous êtes instituteur ?

Je n'en sais rien.

- Mettez-vous votre profession en avant ?

Non, pas vraiment, je ne pense pas.

- Est-ce que c'est quelque chose que vous souhaitez donner à voir ?

Non.

- Si vous n'aviez pas été instituteur, est-ce qu'il en aurait été de même ?

Oui, ça aurait été pareil.

- En quoi est-ce que l'on peut reconnaître en vous que vous êtes instituteur ?

A mon côté autoritaire.

- Etes-vous fier de faire ce métier ?

Fière c'est pas le mot, mais je suis bien dans mon métier.

- Pouvez-vous citer des éléments gênants pour votre travail ?

Le côté policier du travail, interdire, dire non, il y'a un côté où on est obligé de donner des règles et des limites aux gamins et c'est ce côté-là qui me gêne, il est obligatoire mais il me gêne.

- Et des éléments facilitant votre travail ?

L'espace, c'est important d'avoir de l'espace. De bonnes relations avec les parents d'élèves, bien expliquer aux parents d'élèves où on va et comment on y va. Avoir des collègues avec qui on peut travailler en collaboration étroite. Ce qui est important pour moi, je suis en fin de cycle, c'est de voir les gamins de la maternelle, d'avoir des rapports avec les gamins de la maternelle et ces cycles avant, de voir un gamin dans sa globalité, dans toute sa scolarité.

- Le métier comprend-t-il des contraintes ?

Des contraintes de vie dans la mesure où tu habites dans un petit village et que t'es l'institut du village. Après je pense pas, dans une ville tu es anonyme. Des contraintes de vie autrement.

- Quels sont pour vous les moments les plus formateurs pour votre métier ?

Les moments où tu arrives dans la classe sans avoir rien préparé, tu abordes sans préparation, sans filet une notion importante, et finalement ça passe très bien. Tu te dis que tu n'as pas forcément besoin de tout maîtriser pour pouvoir faire passer quelque chose.

- Quelles sont les modalités de formation qui vous satisfont ou vous satisferaient ?

Je passe.

- Peut-on être formé par des gens qui ne sont pas de la profession, pas du tout de l'enseignement ?

Oui, parce qu'on a besoin aussi de je sais pas, de psychologie, de savoir, de dépasser sa profession pour être plus maître de ce que l'on fait en classe. Donc il y a des choses que les instits, les professionnels vont pouvoir nous apporter, mais on a besoin aussi de l'éclairage d'autres personnes.

- Est-ce que vous pensez que la capacité d'adaptation est un élément caractérisant les membres du groupe instituteur ?

Oui, important. Devrait les caractériser.

- Avez-vous parfois l'impression que certains de vos collègues font un travail tout à fait différent du votre, et avez-vous parfois l'impression que vous faites un travail tout à fait différent de celui de vos collègues ?

Oui. Notamment dans les activités d'éveil, dans la façon de mener le classe, de mener un projet avec les gamins, j'ai toujours eu l'impression d'être en décalage avec mes collègues. De toujours prendre le problème à l'envers, mais ça c'est dans ma façon de fonctionner.

- Quelles relations entretenez-vous avec les parents ?

J'essaye de bien leur expliquer où je veux en venir, ma façon de travailler avec les gamins, j'essaye de les déculpabiliser, les parents qui aident leurs gamins, ils se sentent toujours coupables de le faire. J'essaye de les recevoir autant de fois qu'ils ont besoin d'être reçus par moi.

- Quelle place les parents devraient avoir dans l'école ?

Que l'école devrait être ouverte aux parents, que les parents puissent entrer dans l'école, mais qu'ils connaissent bien les limites, leurs limites de parents, de savoir qu'est-ce qui est du domaine de la pédagogie et de l'enseignant et qu'est-ce qui leur est imparti. Nous on fonctionne avec des parents qui viennent nous encadrer dans les ateliers, et pour l'instant ils ont bien compris ce qu'ils devaient faire et où étaient leurs limites. Mais je pense que c'est important qu'ils soient là, qu'ils voient aussi comment fonctionnent les gamins, qu'ils participent.

- Une collaboration parents/enseignants est-elle possible ? Souhaitable ?

Je pense qu'elle est souhaitable mais difficile à mettre en place, elle devrait pouvoir se mettre en place mais qu'il faut changer pas mal les mentalités, les mentalités enseignantes et les mentalités des parents, qu'il y a un gros chemin à faire des deux côtés.

- Pensez-vous avoir une bonne connaissance des programmes actuels ?

Non. Si, c'est pas vrai, j'ai une bonne connaissance des programmes actuels mais de là à dire que je me réfère toujours aux programmes, c'est non.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

- Ces programmes vous conviennent-ils ?

Non. Ce qui me gêne, notamment en français ils sont trop vastes et que finalement on fait apprendre à des gamins de CM2, on essaye de leur faire acquérir des notions en grammaire qu'ils réutilisent jamais au collège, qu'ils vont réutiliser mais en 4^e, 3^e, et pas avant. Quelle est l'importance de travailler ça ?

- A votre avis, est-ce que c'est l'école qui génère les difficultés de l'enfant, ou accueille-t-elle des enfants en difficulté ?

Je pense que c'est les deux, l'école accueille des enfants en difficulté, mais qu'elle génère, qu'elle a sa part dans les difficultés de l'enfant. Je pense que l'école elle est là pour la norme, la masse, mais le gamin s'il n'est pas dans cette norme là, que ce soit un gamin brillant ou un gamin en difficulté, l'école ne fait rien, n'a pas les structures appropriées pour l'aider.

- L'école primaire est-elle en mesure de former de futurs jeunes adultes autonomes et responsables ?

Elle devrait oui, elle est en mesure de le faire, ça dépend tellement de l'enseignant dans sa classe, de façon générale oui. Maintenant si on prend chaque enseignant dans sa classe, c'est pas forcé.

- Sentez-vous des différences de statut au sein des membres du groupe instituteur ?

Non.

- Qu'est-ce que la hiérarchie, son rôle ?

C'est rien. La hiérarchie, je sens pas le poids de la hiérarchie quand je suis dans ma classe toute seule, maintenant je n'apprécie pas forcément d'être inspectée, je ne reconnais pas forcément à l'inspecteur les compétences nécessaires pour juger le travail d'un instit... c'est un problème de personne.

- Sentez-vous des gens au-dessus de vous ?

Non.

- En dessous de vous ?

Non.

- Sentez-vous une hiérarchie dans le groupe instituteur ?

Non.

- Pour vous, qu'est-ce qu'une équipe pédagogique idéale ?

C'est des gens qui sont capables de travailler ensemble sans passer énormément de

temps en réunion, qui ont la même façon de sentir le gamin et les mêmes objectifs de vie dans l'école. Après chacun dans sa classe le mène comme il a envie, et des gens qui sont capables d'ouvrir leur classe pour que le collègue aille s'occuper de l'autre classe, qu'il y ait des échanges de service, importants les échanges de service.

- Souhaiteriez-vous fonctionner ainsi ?

Oui.

- Est-ce le cas actuellement ?

Oui.

- Dans le fonctionnement actuel de l'école, êtes-vous favorable ou défavorable au fait que l'enfant ait plusieurs enseignants ?

Je ne sais pas, je n'y ai pas réfléchi. On décroïsonne dans certaines matières, pas en math et en français. Oui finalement, on le fait, je suis pour. Je trouve que c'est important que les enfants connaissent les instituteurs de l'école, maintenant que ce soit des personnes qui sont en dehors de l'école qui viennent, non c'est différent. Au sein de l'école moi je trouve ça très bien. Dans les échanges de service il ne faut pas toujours que ce soit toujours pareil, les mêmes matières parce que les gens se spécialisent dans une matière.

- En gardant un référent ?

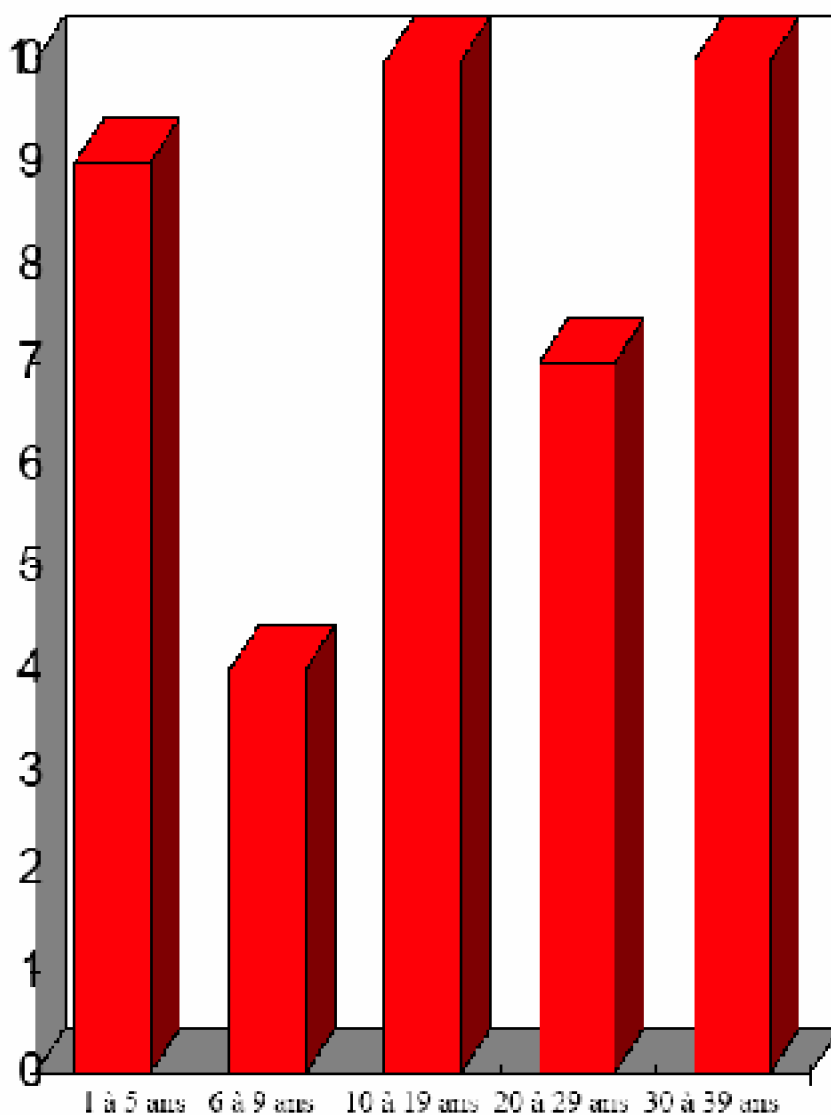
Oui, c'est important.

- Un tel fonctionnement favoriserait-il le travail en équipe ?

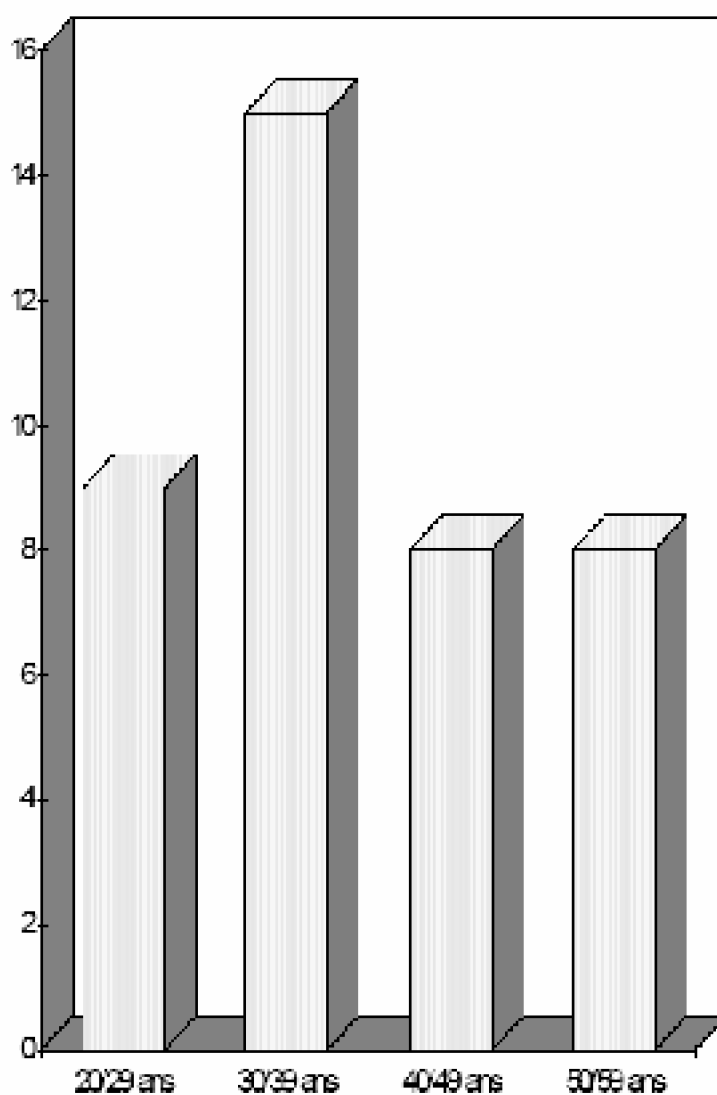
Oui.

Les tableaux de répartition des âges, de l'ancienneté, des zones d'exercice des maîtres « E » interrogés

1 - Tableau de répartition de l'ancienneté des maîtres généralistes interrogés



2 - Tableau de répartition des âges des maîtres généralistes interrogés



Deux exemples d'entretiens de maîtres généralistes sur la représentation de l'enfant en difficulté et sur le maître « E »

Entretien du 13/06/00 – Camille

- Tranche d'âge 50/55 ans
- Ancienneté : 28 ans
- Milieu : ZEP
- Fonction : adjointe élémentaire, professeur des écoles
- Quels élèves peuvent, à l'école, bénéficier de l'aide scolaire spécialisée ?

Je dirais tous.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

- Existe-t-il un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ?

Non.

- Considérez-vous le passage chez le maître « E » comme ordinaire ou comme un élément significatif dans la scolarité de l'enfant ?

Oui, je dirais que ça doit être ordinaire mais que ça ne l'est pas.

A votre avis, l'élève ayant bénéficié d'une aide à un moment ou à un autre de sa scolarité est-il marqué par ce passage ?

Il ne devrait pas mais il l'est.

Considérez-vous que les élèves ayant bénéficié d'une aide ont autant de chance de réussir que les autres ?

Certains oui.

- Savez-vous quels élèves ont été aidés dans votre classe ?

Oui.

- Ces élèves bénéficient-ils un traitement particulier/un regard particulier de votre part ?

Oui.

- Quelles sont les personnes impliquées dans un projet d'aide ?

L'instituteur, le maître « E », l'équipe pédagogique s'il y en a une, les parents.

- Comment appelez-vous le maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ?

Monsieur Machin ou Madame Machin.

- En trois mots, que fait-il à l'école ?

C'est un élément médiateur, calmant qui dépassionne les passions autour d'un élève.

- Savez-vous quel travail il fait ?

Bien sûr.

- A votre avis, ce travail est-il différent du vôtre ?

Oui, un petit peu.

- Quel est le but de l'aide ?

Remettre dans le bonheur scolaire les enfants qui vivent le malheur scolaire.

- Telle qu'elle est dispensée à l'école, pensez-vous que l'aide est efficace ?

Oui.

- Qu'attendez-vous du maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ?
Que je puisse discuter avec lui d'un problème et que ce soit au mieux pour l'enfant.

- Quelles relations professionnelles entretenez-vous avec le maître « E » ?
La meilleure.

- Aimerez-vous être maître « E » ?
Ni plus ni moins.

- Sentez-vous une différence de statut entre vous et le maître « E » ?
Absolument pas.

Entretien du 03/04/01 – Stéphane

- Tranche d'âge : 30/39 ans
- Ancienneté : 17 ans
- Milieu : urbain ZEP
- Fonction : adjoint élémentaire, instituteur
- Quels élèves peuvent, à l'école, bénéficier de l'aide scolaire spécialisée ?

Moi je dirais tous.

- Existe-t-il un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ?

Malheureusement oui. Le plus près que j'ai dans ma tête c'est des élèves considérés comme socialement difficiles. Le deuxième type qui correspond à votre fonction c'est des élèves pointés comme étant en queue de classe comme ne faisant pas partie des 75% de la classe, ceux qui n'acquièrent pas les compétences requises.

- Considérez-vous le passage chez le maître « E » comme ordinaire ou comme un élément significatif dans la scolarité de l'enfant ?

C'est un élément significatif, j'irais même jusqu'à dire très significatif, pas handicapant mais comme s'il était mis en gras, tu avais donc des problèmes ?

- A votre avis, l'élève ayant bénéficié d'une aide à un moment ou à un autre de sa scolarité est-il marqué par ce passage ?

C'est difficile à dire, certains oui. Je pense que oui mais je n'en suis pas sûr, aucun élément me permet de le dire dans mon parcours.

- Considérez-vous que les élèves ayant bénéficié d'une aide ont autant de chance de réussir que les autres ?

J'ai peur que le fait de savoir qu'on va avec un monsieur spécialisé empêche à l'enfant d'être autonome et l'empêche d'être libre par rapport aux apprentissages. C'est la classe des enfants qui ne vont pas bien scolairement donc associé à mentalement. J'ai entendu des réflexions d'enfants un peu méchantes.

- Savez-vous quels élèves ont été aidés dans votre classe ?

Oui par le psy.

- Ces élèves bénéficient-ils d'un traitement particulier/un regard particulier de votre part ?

Oui. Le sachant je suis moins exigeant, j'ai une exigence relative qui est teintée d'humanisme. Je ne suis pas sûr que c'est la bonne attitude à avoir. Le maître ne demande pas la même rigueur, ça habille un peu plus du costume du cancre.

- Quelles sont les personnes impliquées dans un projet d'aide ?

L'institut, le directeur, l'infirmière, les parents, le conseil des maîtres, évidemment le maître RAD, le psy.

- Comment appelez-vous le maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ?

Je l'appelle le maître CLAD.

- En trois mots, que fait-il à l'école ?

Il tente vainement de rattraper les échecs de l'Education nationale.

- Savez-vous quel travail il fait ?

Depuis cette année oui mieux. De la remédiation sur des degrés d'expertise précis.

- A votre avis, ce travail est-il différent du vôtre ?

Oui. Je peux pas le faire avec le nombre d'enfants que j'ai. Je me demande si disciplinairement on peut les faire bosser individuellement et passer vers chacun.

- Quel est le but de l'aide ?

De faire verdir le point rouge.

- Telle qu'elle est dispensée à l'école, pensez-vous que l'aide est efficace ?

Je vois pas pourquoi je dirais non. Oui, il y'a de grosses choses à améliorer au niveau des réunions de concertation et du type d'élèves qu'on envoie, on devrait aussi envoyer des bons élèves pour des raisons de résolution de difficultés scolaires, il y en a même chez

les bons élèves. Permettre aux mauvais élèves de voir qu'ils ne sont pas les seuls à aller chez le maître des débilés, je pense qu'il faudrait demander aux élèves s'ils acceptent ou non d'aller chez le maître CLAD.

- Qu'attendez-vous du maître dispensant l'aide scolaire spécialisée à l'école ?

Déjà répondu.

- Quelles relations professionnelles entretenez-vous avec le maître « E » ?

Excellentes et fructueuses.

- Aimeriez-vous être maître « E » ?

Je pense que je manque d'expérience pour être maître « E » ainsi que la peur de n'être face qu'à un public en difficulté.

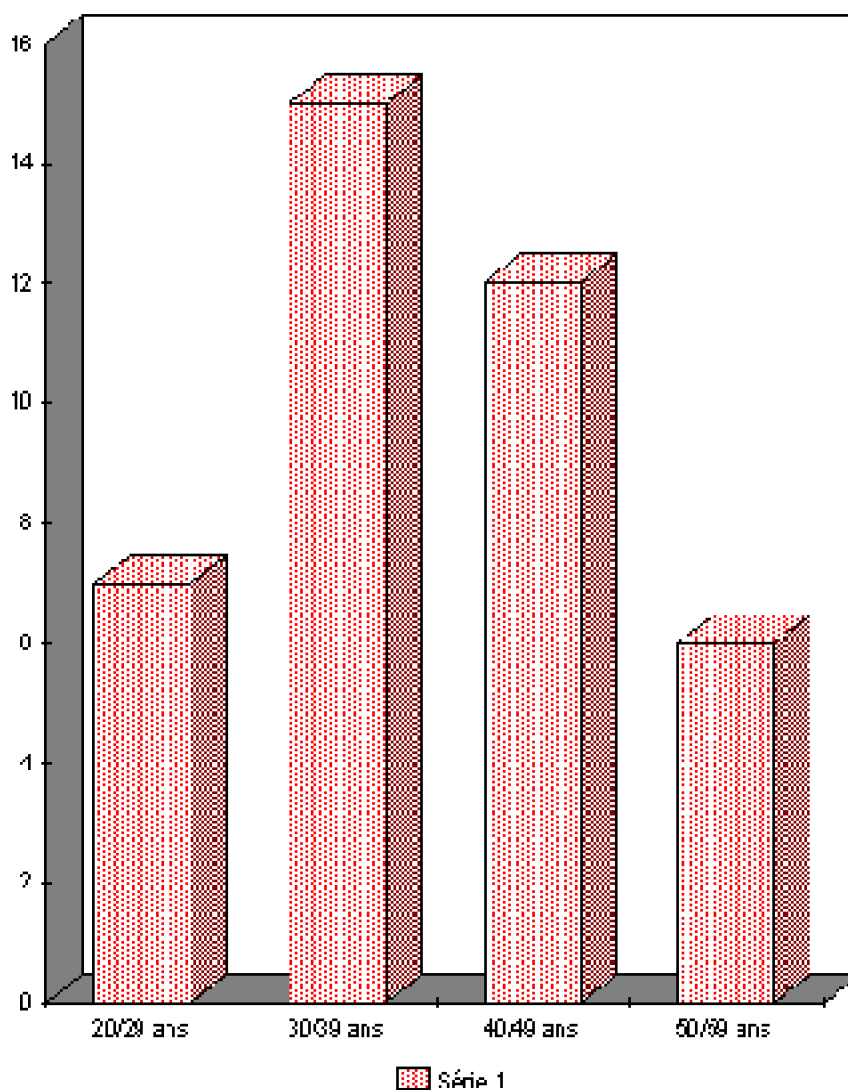
- Sentez-vous une différence de statut entre vous et le maître « E » ?

Oui.

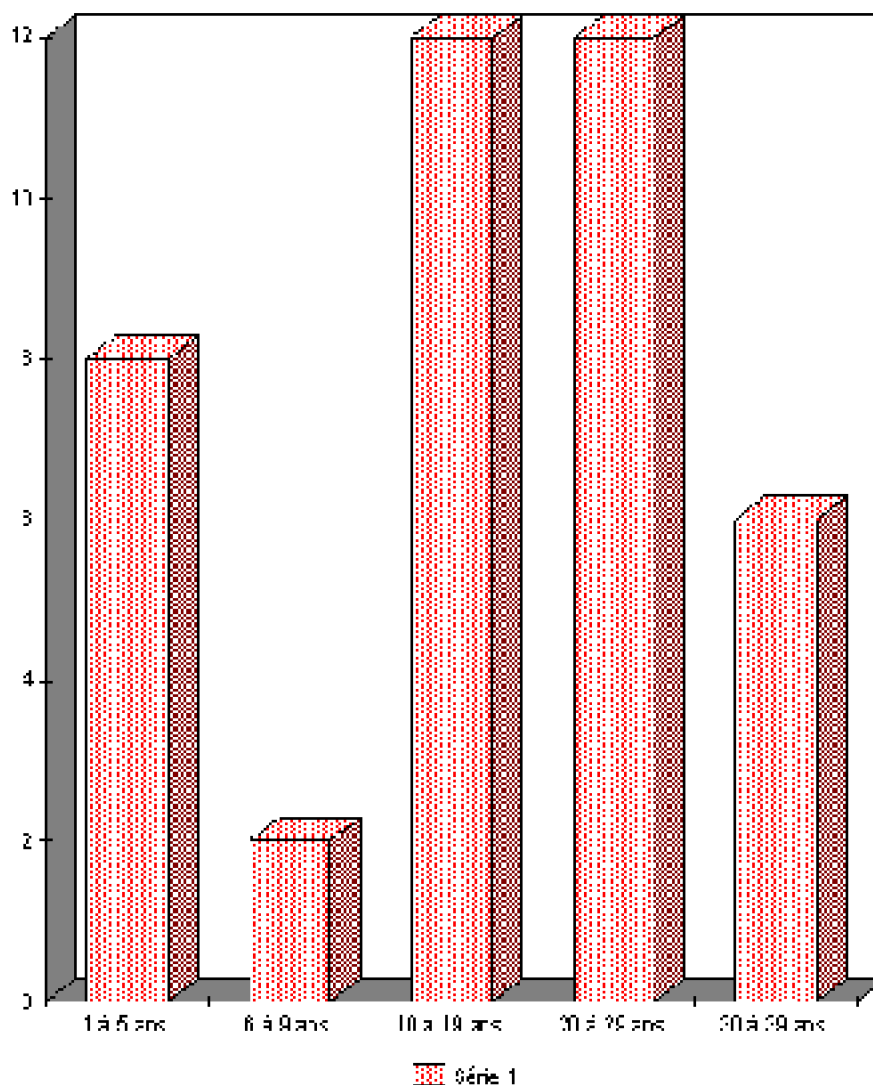
Deux exemples d'entretiens de maître « E » sur la représentation du maître généraliste et de l'enfant aidé

1 - Tableau de répartition des âges des maîtres généralistes interrogés

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré



2 - Tableau de répartition de l'ancienneté des maîtres généralistes interrogés



Deux exemples d'entretiens de maîtres « E » sur la représentation du maître généraliste et de l'enfant aidé

1 - Entretien du 20/12/00 - Bruno

- Tranche d'âge 30/40 ans
- Ancienneté : 19 ans
- Milieu : urbain
- Fonction : maître « E », professeur des écoles
- Définissez les relations que vous entretenez avec le maître généraliste.

Au niveau professionnel, le maître généraliste m'apporte les premières informations

concernant l'enfant qui a besoin d'une aide. Tout au long de la prise en charge j'ai besoin de lui pour faire le point, pour voir si l'attitude de l'enfant face au travail change, plus si l'attitude change que le travail.

- Aimeriez-vous faire le même travail que le maître généraliste ?

Non, plus maintenant. Avant d'être maître « E », je travaillais en perf, j'ai beaucoup aimé, et puis quand je suis passé en adapt je me suis rendu compte que je m'épuisais en perf, maintenant, prendre une classe sûrement pas, ça ne m'intéresse pas du tout.

- Sentez-vous une différence de statut entre vous et les maîtres généralistes ?

Oui. Nous les spécialisés on met souvent en avant qu'on est spécialisé, alors ça crée des différences, ça se sent sur le terrain, il y a une différence de statut, on est peut-être un peu responsable.

- Vous arrive-t-il de sentir des tensions ?

Oui, très souvent. De l'ordre des jalousies, moins d'enfants, moins de contraintes et de fatigues, ce qui est vrai d'ailleurs. En réunion, j'ai souvent l'impression que j'ai le dernier mot, même si je ne prétends surtout pas avoir raison, mais c'est comme ça, le poids est différent. Alors je sens des tensions oui.

- Quels élèves peuvent bénéficier de l'aide spécialisée ?

Tous les élèves de l'école, plus particulièrement les cycles II qui sont prioritaires, mais tout le monde peut en avoir besoin et en bénéficier.

- Pensez-vous qu'il existe un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ?

Pour moi non, malheureusement chez les généralistes je sais que certains enfants issus d'un milieu particulier, de familles connues, dont on a mal vécu le travail avec les aînés et bien ces enfants-là ils vont pas être traités de la même façon. Je me trompe, j'espère, mais je suis à peu près sûr, ou bien c'est le milieu qui est influant mais je ne sais pas bien, certains enfants ne sont pas traités comme les autres. Comme les enfants issus de milieux porteurs, on ne leur demande pas la même chose que les autres à l'école.

- Pensez-vous que l'élève qui a bénéficié de l'aide spécialisée à un moment où à un autre de sa scolarité est étiqueté ?

Oui, fortement marqué, souvent en début d'année les collègues me demandent si j'ai suivi tel élève, je réponds systématiquement non, surtout en début d'année, ensuite je change d'attitude, à partir de Noël je veux bien en parler. Par contre, je pense que j'ai parfois une attitude qui peut aider à coller une étiquette à certains élèves, pour ceux avec qui j'ai beaucoup travaillé l'année précédente et qui reste fragile, je m'en inquiète beaucoup, alors bien sûr le maître a une image particulière sur cet enfant.

2 - Entretien du 06/04/00 - Jérôme

- Tranche d'âge 30/40 ans
- Ancienneté : 18 ans
- Milieu : rural
- Fonction : maître « E », instituteur

- Définissez les relations que vous entretenez avec le maître généraliste.

Je dirais des relations d'écoute, des relations de confiance et puis vraiment dans l'échange, c'est vraiment mon objectif. C'est pas toujours facile.

- Aimerez-vous faire le même travail que le maître généraliste ?

Je crois que si j'ai pris un poste comme j'ai pris c'est que je me retrouvais pas dans un poste ordinaire. J'ai du mal à rester au même endroit, j'ai longtemps été titulaire remplaçant, ça me va bien de me déplacer, de voir des gens différents, de travailler avec des gens différents.

- Sentez-vous une différence de statut entre vous et les maîtres généralistes ?

Non, venant de ma part, parfois je ressens que l'on me donne des pouvoirs que je n'ai pas.

- Vous arrive-t-il de sentir des tensions ?

Oui, dans le cadre d'échanges, de ce que je peux proposer, parfois ça crée des tensions.

- Quels élèves peuvent bénéficier de l'aide spécialisée ?

Dans mon secteur je suis le seul intervenant du réseau, le psy vient ponctuellement. Au départ dans l'investigation je vais voir les enfants de mon secteur, on s'est défini des critères de prise en charge, il faut que le comportement soit pas trop prégnant, mais ceci dit je travaille avec des enfants ayant des difficultés globales.

- Pensez-vous qu'il existe un profil type d'élèves bénéficiant de l'aide spécialisée ?

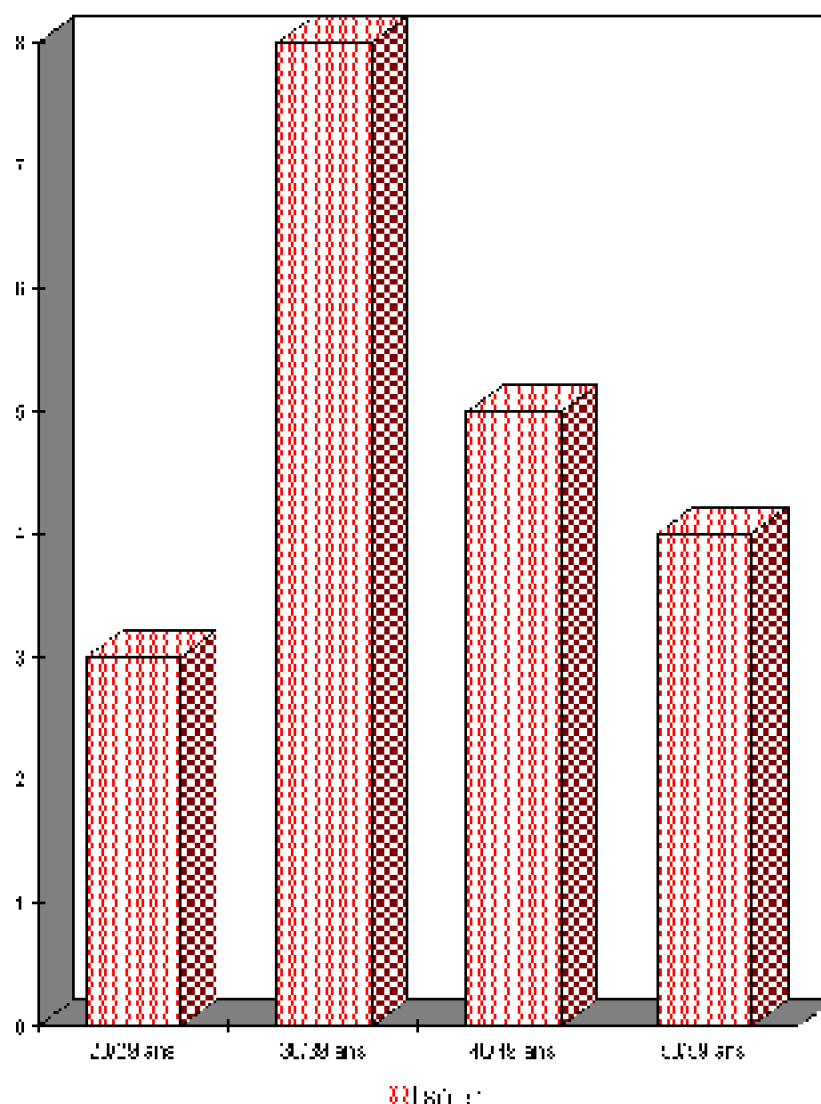
Non.

- Pensez-vous que l'élève qui a bénéficié de l'aide spécialisée à un moment où à un autre de sa scolarité est étiqueté ?

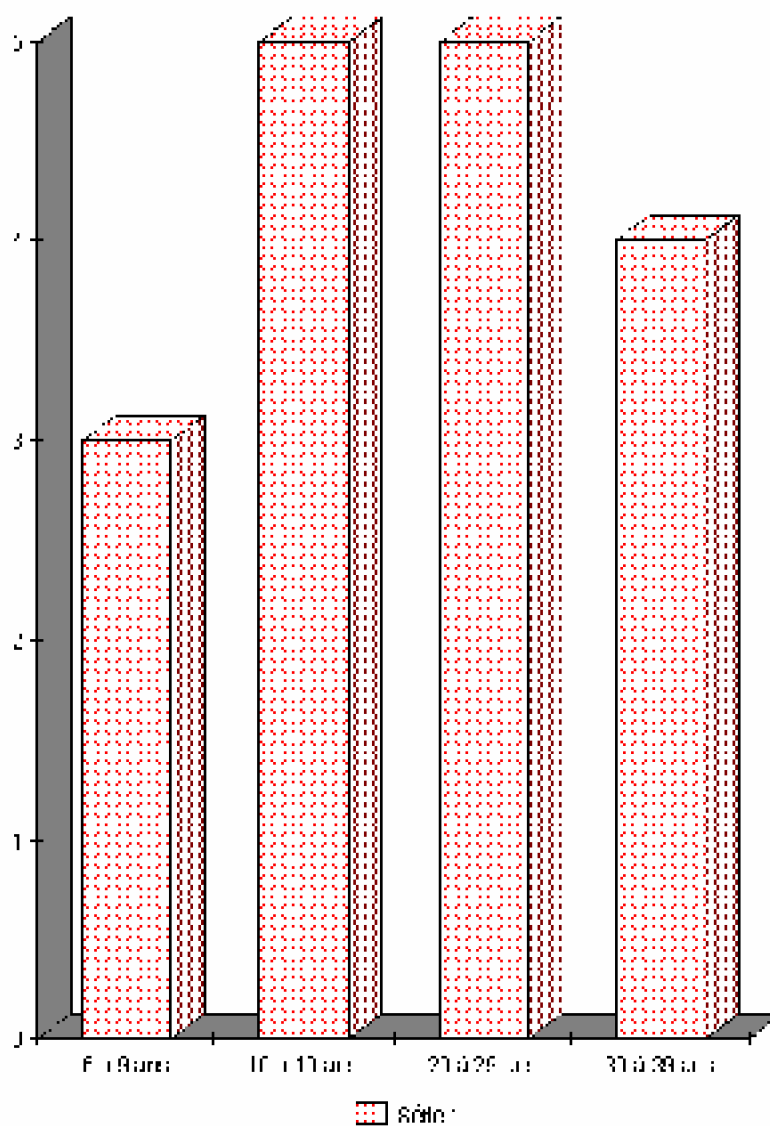
Ca dépend des écoles, il faut avoir des pratiques qui permettent d'éviter cet étiquetage donc y'a des enfants pour qui la prise en charge ne dure pas trop je ne pense pas. Mais après quand la difficulté persiste oui.

Les tableaux de répartition des âges, de l'ancienneté, des zones d'exercice des maîtres « E » interrogés

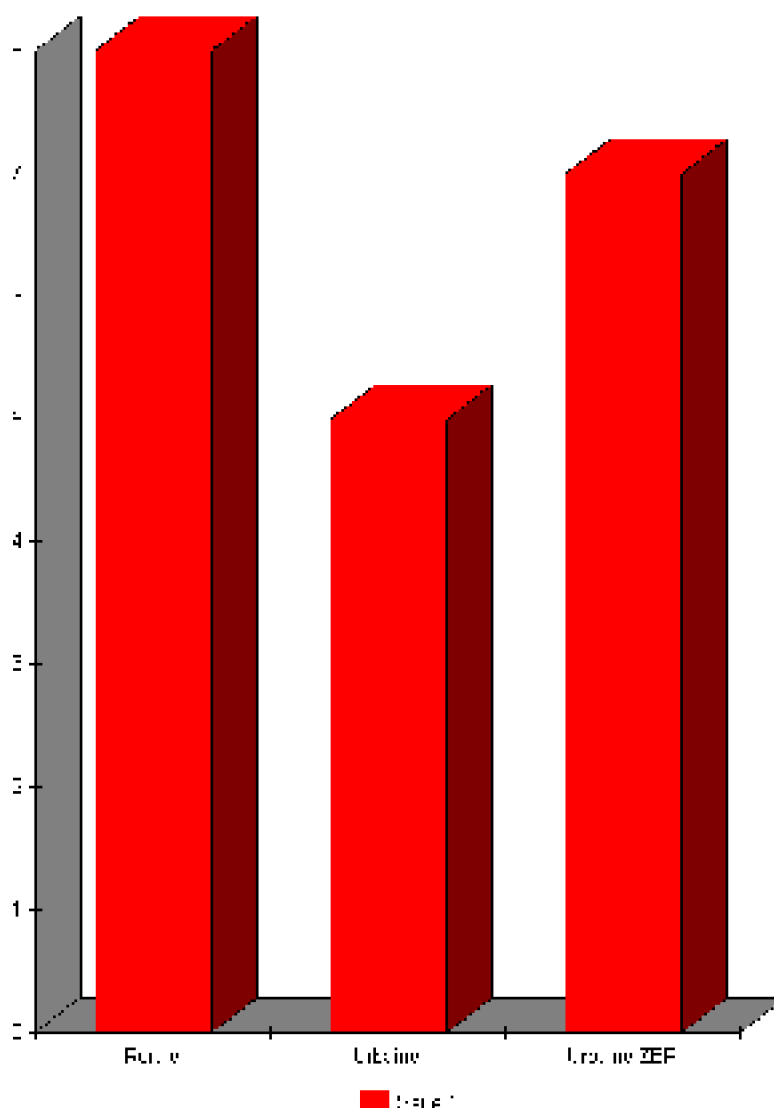
1 - Tableau de répartition des âges des maîtres « E » interrogés



2 - Tableau de répartition de l'ancienneté des maîtres « E » interrogés



3 – Tableau de répartition des zones d'exercice des maîtres « E » interrogés



Deuxième étape. Structure du noyau central

Analyse de la structure de la représentation sociale

Les entretiens de la première étape de notre recherche nous permettent de pratiquer une analyse qualitative, il nous faut, cette fois, nous orienter vers un recueil des données permettant une analyse quantitative. Ceci, dans le but de respecter la méthodologie choisie.

Le questionnaire de type fermé à questions précodées correspond bien au but recherché : définir les constituants de la représentation sociale.

Pour construire ces questionnaires (un par groupe social d'appartenance), nous nous appuyons sur les données précédemment recueillies en ne retenant que les points récurrents, restés flous ou ambigus. Nous centrons également les questions sur les hypothèses quant à la centralité de certains éléments. Il est pour nous nécessaire d'obtenir des données analysables quantitativement. La définition qualitative des groupes sociaux d'appartenance a mis à jour des points importants, ces points sont jugés comme des indicateurs forts à utiliser pour la partie quantitative.

Notre choix est conforté par Madeleine Grawitz qui souligne le fait que « le choix de la question ouverte ou fermée dépendra aussi de la connaissance qu'a l'enquêteur de la situation. Si l'on n'a pas une idée précise des problèmes avant de composer le questionnaire, il est utile de faire des interviews à réponses libres, donc ouvertes, pour recueillir les données »²³⁰. Sachant ce que nous cherchons, le questionnaire de type fermé à questions préformées est donc tout à fait adapté.

Pour établir les seconds questionnaires, nous nous appuyons sur la définition des groupes sociaux d'appartenance des deux populations concernées. Nous retenons les points servant au plus près la problématique et les hypothèses. Les questions s'orientent vers trois axes de recherche : l'enfant en difficulté d'apprentissage et sa considération, les pratiques pédagogiques de chacun et les relations entre maîtres. Les premiers entretiens permettant de définir les groupes sociaux d'appartenance constituent la phase préparatoire de ces questionnaires. Pour chaque question fermée, nous établissons une batterie d'items de réponses possibles sans omettre l'item « je ne sais pas », laissant toujours un choix maximum au répondant.

²³⁰ GRAWITZ M. 1996. *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.), Paris, Dalloz, p. 621.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

QUESTIONS À CHOISIR UNE SEULE RÉPONSE

1. Vous avez observé des difficultés scolaires chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
2. Vous avez observé des difficultés scolaires chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais
3. Signalez-vous des difficultés de compréhension pour l'enfant :
- aucune
 - difficultés précises
 - difficultés précises et globales
 - globales
4. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
5. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais
6. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- aucune
 - difficultés précises
 - difficultés précises et globales
 - globales
7. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
8. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais

9. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- aucune
 - difficultés précises
 - difficultés précises et globales
 - globales
10. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
11. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais
12. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- aucune
 - difficultés précises
 - difficultés précises et globales
 - globales
13. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
14. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais
15. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- aucune
 - difficultés précises
 - difficultés précises et globales
 - globales
16. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- tous les jours
 - tous les jours pendant
 - une ou deux semaines
 - irrégulièrement
17. Vous avez observé des difficultés de compréhension chez l'enfant :
- lors de certaines difficultés
 - lors de toutes les difficultés
 - jamais

- 20 - Le mode d'habitat est le suivant : il est
- plain
 - plain défilé
 - encaissé
- 21 - Le mode d'habitat, pour une localité, est celui de
- (voir figure)
- un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction

- 22 - Le mode d'habitat est le suivant : il est
- plain
 - plain défilé
 - encaissé
- 23 - Le mode d'habitat, pour une localité, est celui de
- (voir figure)
- un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction

QUESTIONNAIRE A L'ÉCHELLE NATIONALE
Métropole - F.R.G.

- 1 - Le mode d'habitat est le suivant : il est
- plain
 - plain défilé
 - encaissé
- 2 - Le mode d'habitat, pour une localité, est celui de
- (voir figure)
- un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction

- 3 - Le mode d'habitat est le suivant : il est
- plain
 - plain défilé
 - encaissé
- 4 - Le mode d'habitat, pour une localité, est celui de
- (voir figure)
- un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction
 - un type de construction

13 - Pour vous sentir différent des autres et isolé(e) :

oui

non

je ne sais pas

14 - Votre travail est-il plus facile que celui de votre camarade(s) :

oui

non

je ne suis ni en difficulté ni différent

je ne sais pas

15 - Les autres comprennent-ils ce que vous leur expliquez :

très bien

pas du tout

je ne sais pas

16 - Le travail de groupe est-il plus agréable pour vous :

oui

non

je ne sais pas

17 - Pour vous, l'école est-elle :

un lieu où l'on peut se cultiver, apprendre des choses et développer ses capacités

un lieu où l'on apprend

un lieu où l'on se cultive et où l'on apprend

un lieu où l'on apprend et où l'on se cultive

non

je ne sais pas

18 - Le travail de groupe, pour être intéressant, nécessite de :

avoir des objectifs

une documentation sur le sujet

un rôle pour chaque membre

être encouragé et motivé

être libre (sélectionner ou non, participer ou pas)

être géographiquement éloigné

non

je ne sais pas

Remarque : ces questions ont été reprises de :

Gezot, J.

Le travail de groupe / L'ÉPI (enquête) :

Statistique, 1993 :

Service géographique de l'éducation, 2002, tome 102/

Pratiques d'usage de l'ordinateur par les enseignants, 1997/98.

Mode de diffusion des questionnaires et recueil des données

Nous diffusons les questionnaires et recueillons les données par courrier électronique. Cet outil a le mérite d'être rapide, efficace et fiable. L'usage d'internet permet également les échanges entre les personnes consultées et l'émetteur du questionnaire. Régulièrement, nous recevons des courriels de personnes consultées souhaitant connaître l'avancée du travail. Nous avons donc fait connaître notre recherche.

Notre objectif est de contacter l'ensemble des établissements du premier degré du territoire français.

Pour obtenir les adresses des écoles connectées nous consultons les sites des Inspections académiques de tous les départements (Départements d'Outre-mer compris). Ces sites diffusent l'annuaire des établissements. Pour les autres, une demande à la cellule TICE²³¹ est nécessaire. Quelques écoles françaises à l'étranger sont également

contactées.

Nous recueillons les données de cette façon pendant deux années. Les mêmes établissements sont consultés deux fois. L'objectif de cette démarche est double. La première raison tient au fait que nous n'avons pu recueillir suffisamment de données la première année. La seconde année, les questionnaires reviennent davantage, les enseignants connaissent déjà la démarche et sont certainement plus disposés à participer.

Traitement des données brutes

Les données recueillies sont saisies sous Excel. Nous différencions les deux populations concernées, chacune a son propre fichier.

Chaque fichier comporte trois feuilles de calcul où sont collectées la totalité des données de tous les individus ayant répondu aux questionnaires. Travaillant dans le champ de la statistique descriptive, nous appelons désormais les questions : variables.

La première feuille de calcul possède une colonne par variable, à chaque variable correspond le numéro de l'item précodé : variable 01 item 3 : code 3.

INDIVIDU	V01	V02	V03	V04	V05
Martine	2	1	2	2	3
Solange	4	1	2	1	3
Jean-Luc	3	1	1	1	1

La seconde feuille de calcul correspond à l'identité professionnelle des individus, ces données renseignent les réponses selon le sexe, l'ancienneté dans la profession, le statut administratif (professeur des écoles ou instituteur), le lieu d'exercice, le cycle d'enseignement et le nombre d'années d'étude post-bac. Les données croisées permettent de faire des regroupements par catégories de personnes.

INDIVIDU	S01 SEXE	S02 ANNEE	S03 STATUT	S04 LIEU	S05 CYCLE
Martine	2	12	2 (Instit.)	3 (Rural)	3
Solange	2	2	1 (P.E.)	1 (Urbain)	3
Jean-Luc	1	12	2	2 (ZEP)	2

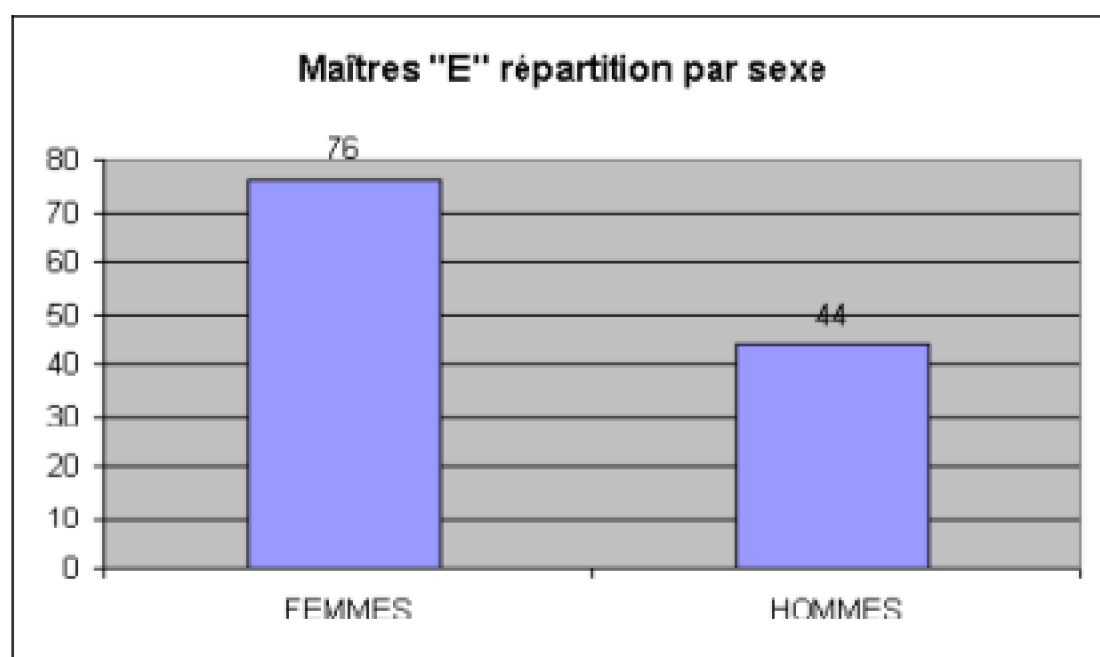
La troisième feuille de calcul est en relation directe avec la première, elle se remplit automatiquement par le jeu des relations entre feuilles de calcul. Dans cette feuille, chaque variable possède autant de colonnes que de réponses précodées. Ainsi, la variable 01 possédant quatre items précodés, elle a donc elle-même quatre colonnes. Si un individu répond à l'item 2 de la variable 03, le code 1 est attribué à la colonne 2 de la variable, tandis que le code 0 est attribué aux autres colonnes de la variable. Les non réponses ont, pour le calcul statistique des constituants des représentations sociales,

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

autant d'importance que les réponses, c'est aussi bien à partir des réponses que des non réponses que l'analyse structurale s'effectue. C'est lors du transfert des données Excel sous le logiciel CHIC ²³² de cette feuille que les calculs statistiques entrent en jeu et présentent, sous forme de graphes, les constituants des représentations sociales.

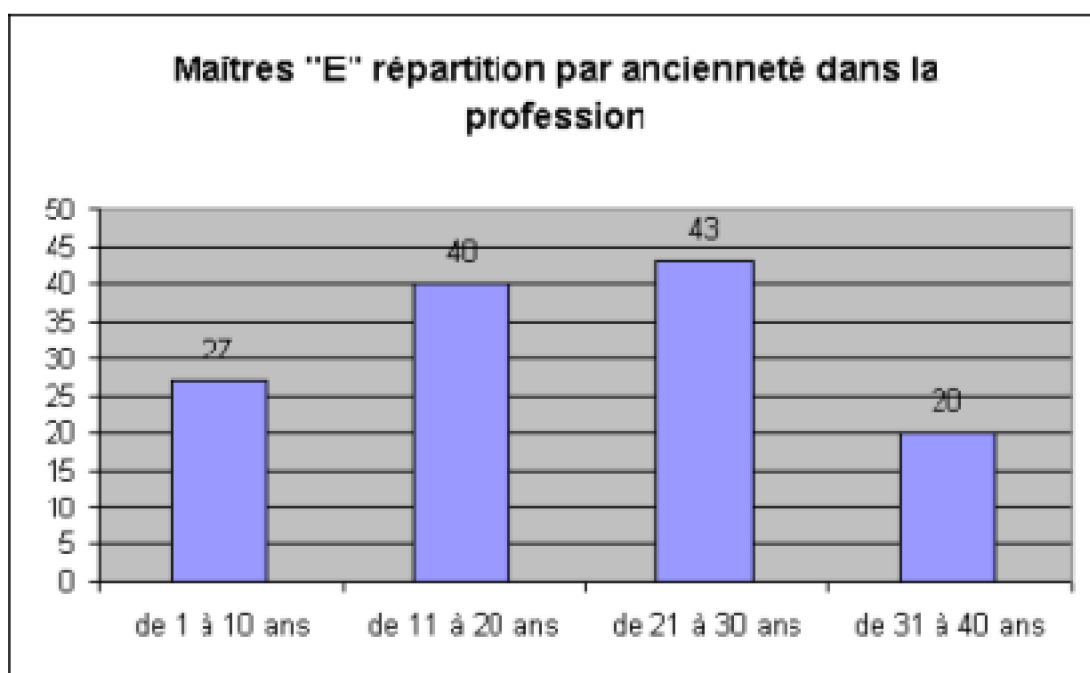
INDIVIDU	V01A	V01B	V01C	V01D	V02A
Martine	0	1	0	0	1
Solange	0	0	0	1	1
Jean-Luc	0	0	1	0	1

Résultats obtenus pour les maîtres « E ». Diagrammes en bâtons

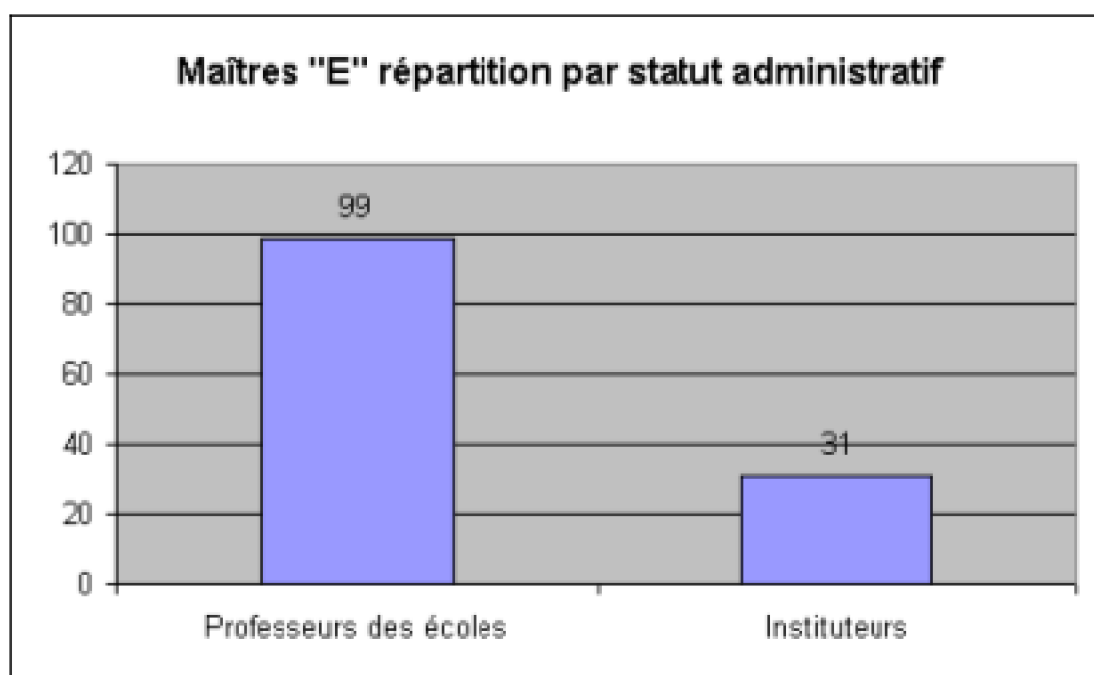


Maîtres « E » répartition par sexe

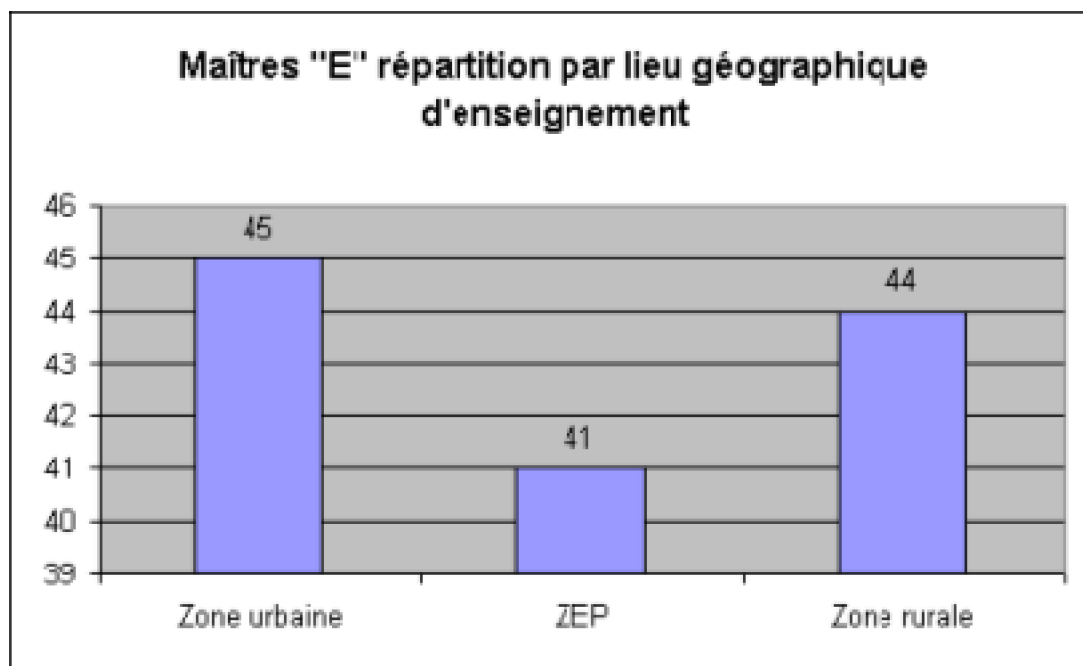
²³² Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive.



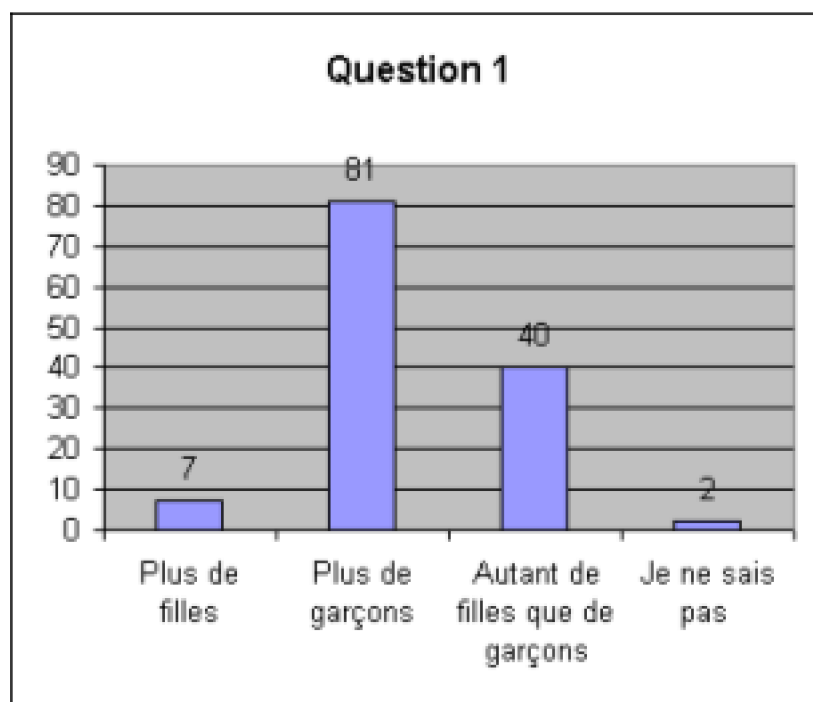
Maître « E » répartition par ancienneté dans la profession



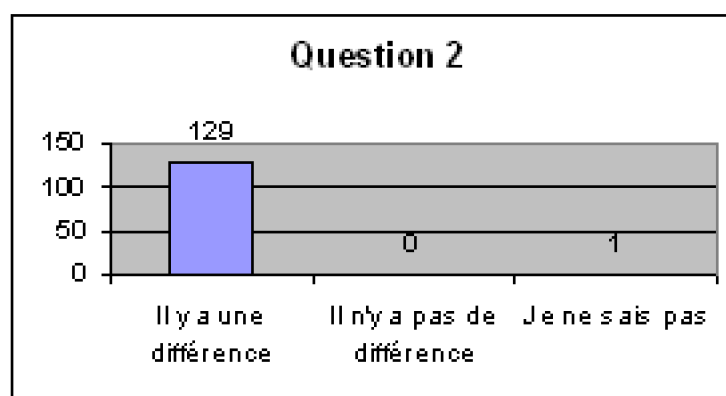
Maître « E » répartition par statut administratif



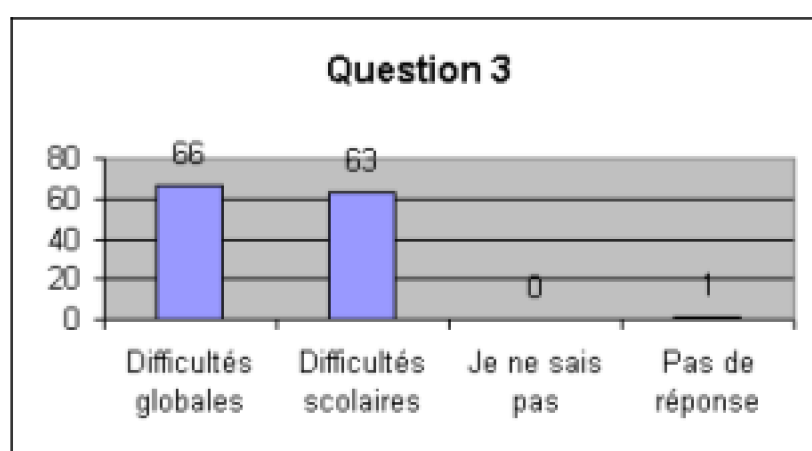
Maître « E » répartition par lieu géographique d'enseignement



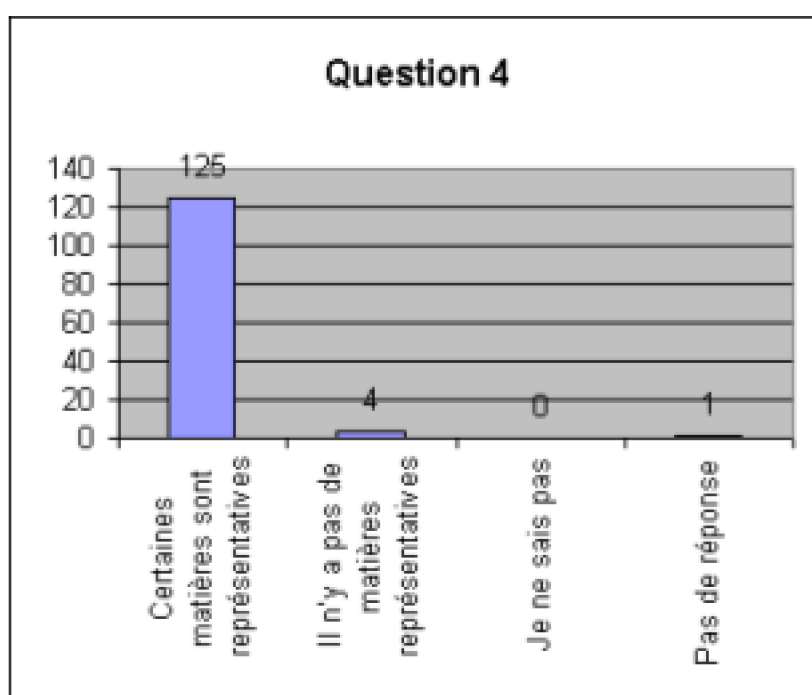
Accueil selon le sexe



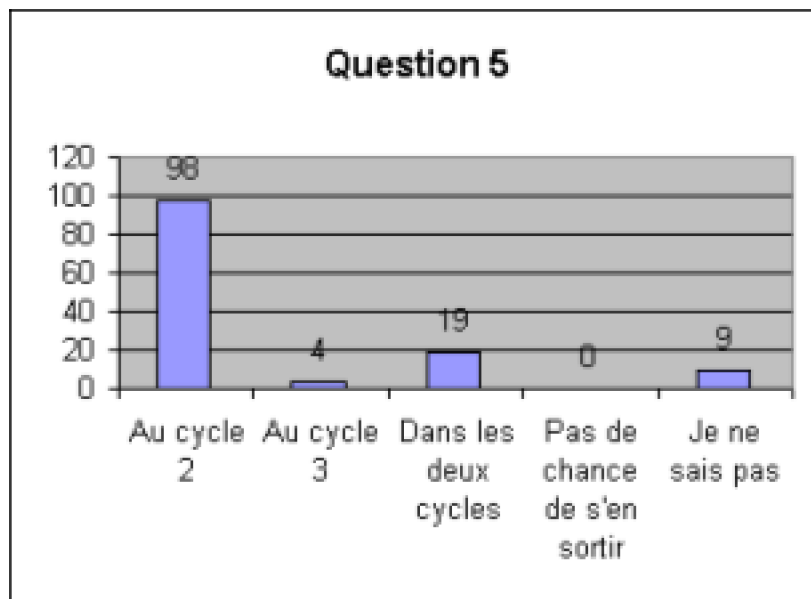
Différenciation difficulté d'apprentissage/échec scolaire



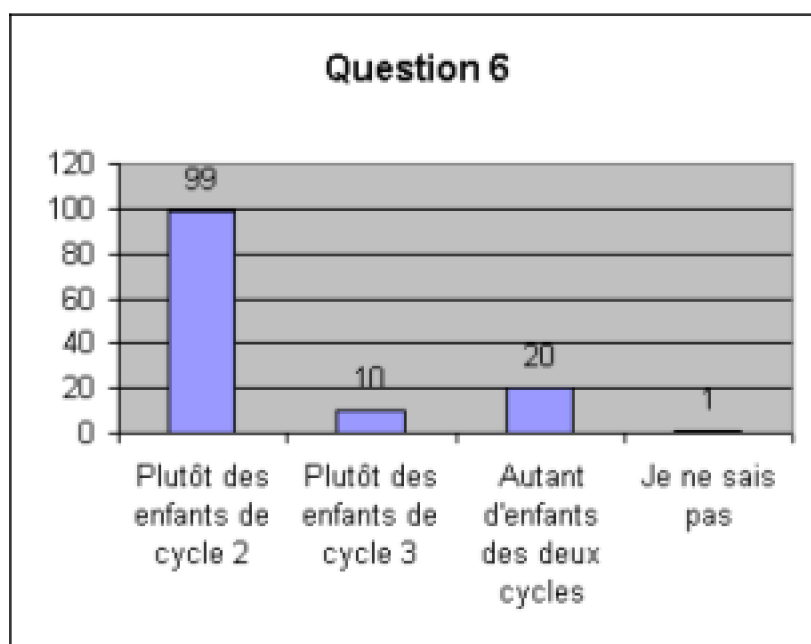
Accueil des élèves selon leur difficulté.



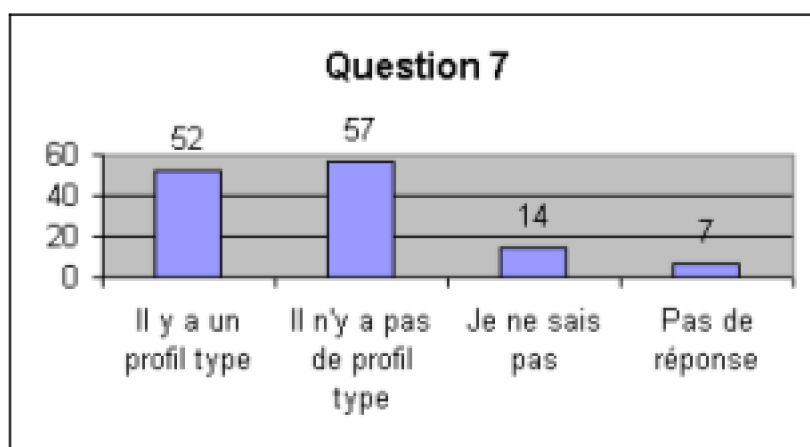
Existence de matières représentatives.



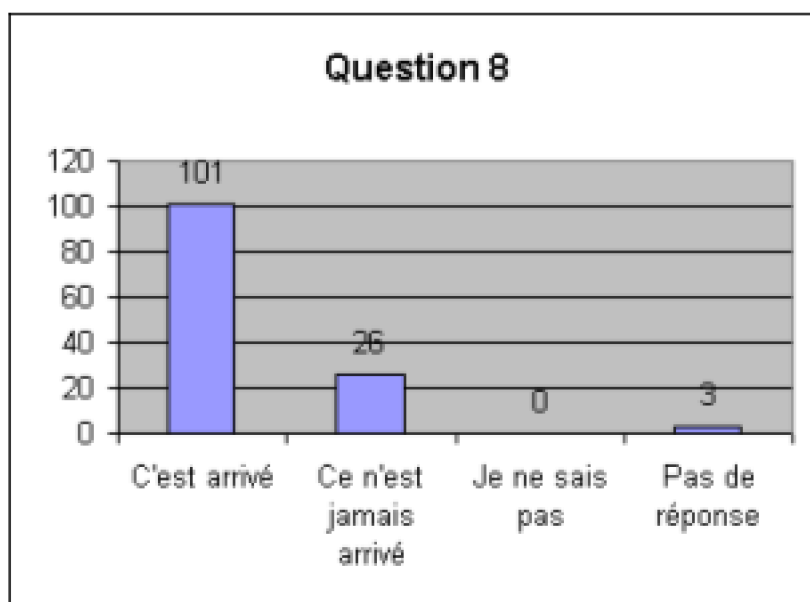
Possibilité de sortir de la position de difficulté d'apprentissage.



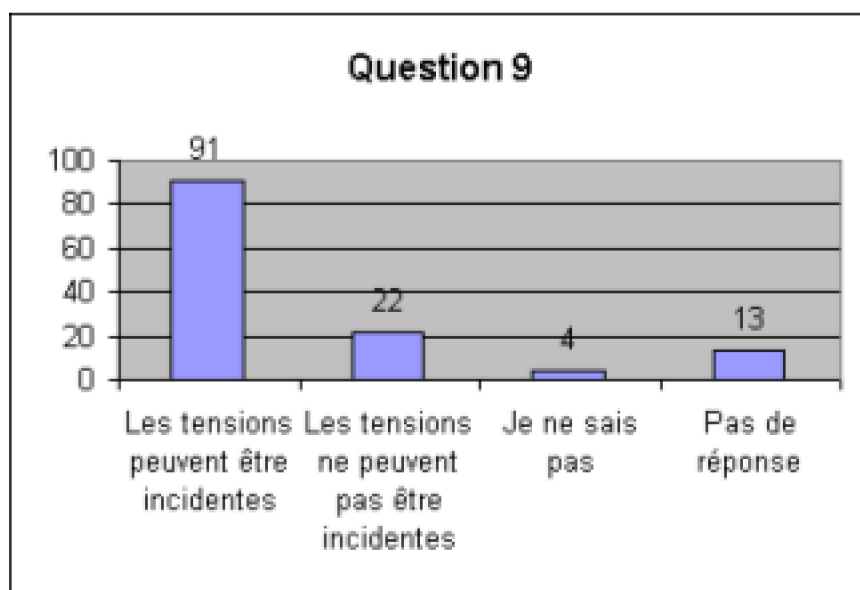
Situation scolaire des élèves accueillis.



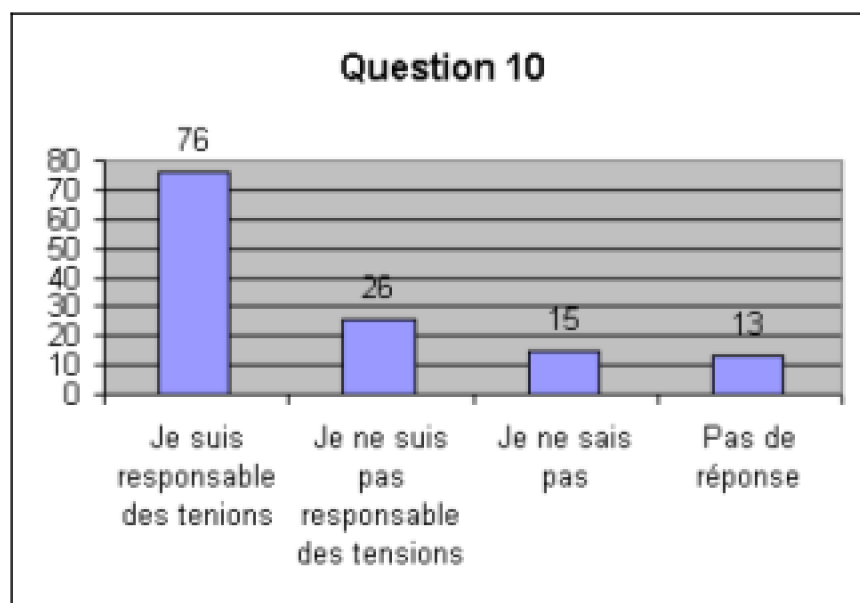
Existence d'un profil type



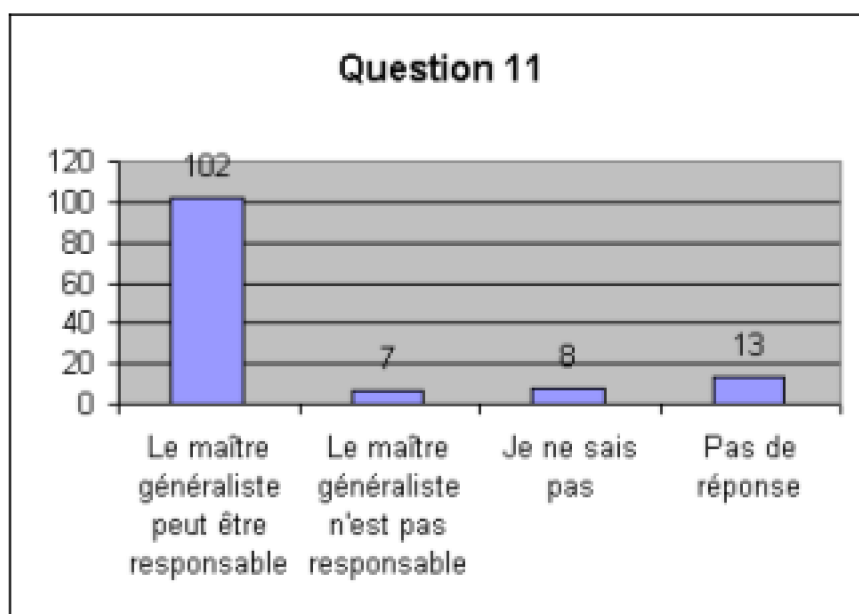
Tensions ressenties.



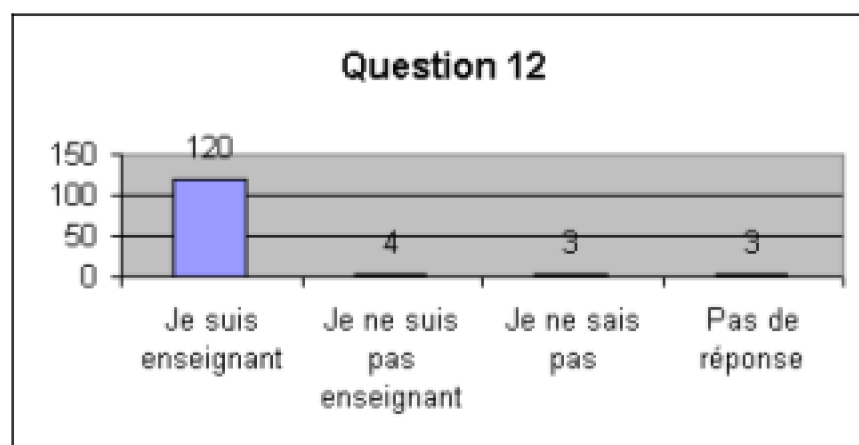
Incidences des tensions.



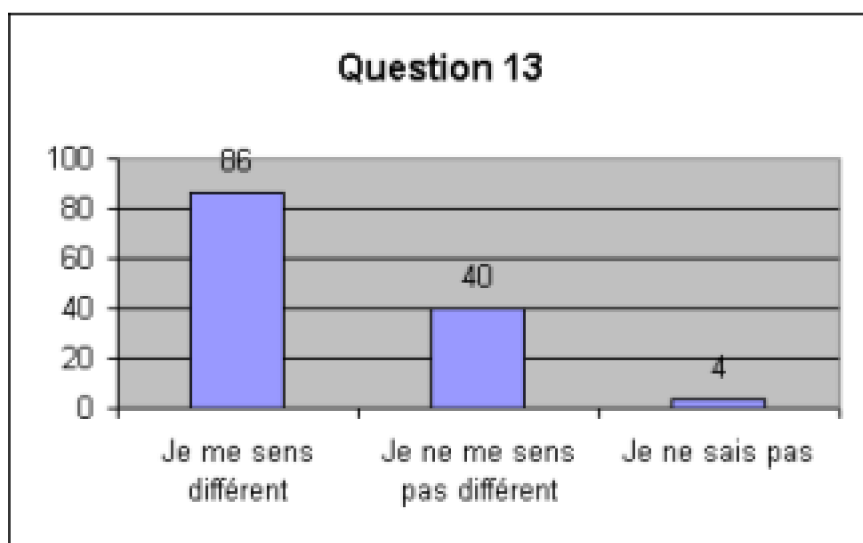
Responsabilité attribuée des tensions.



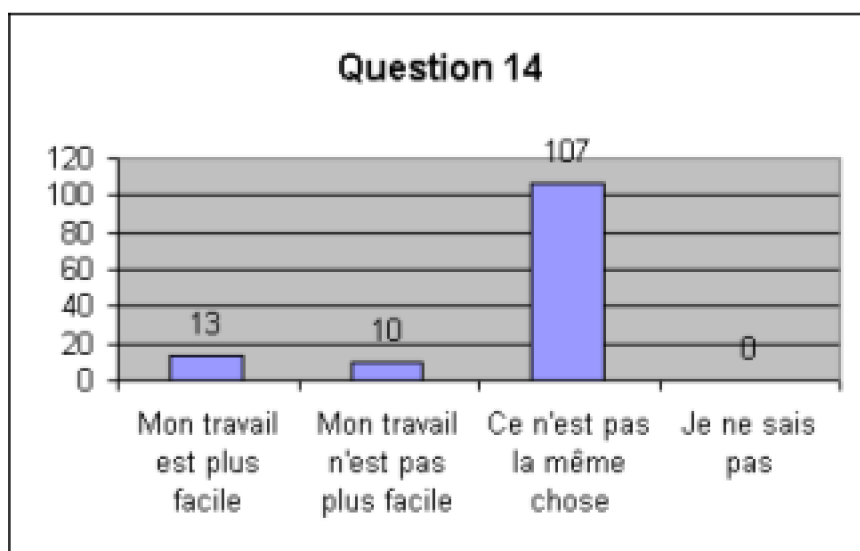
Responsabilité attribuée des tensions.



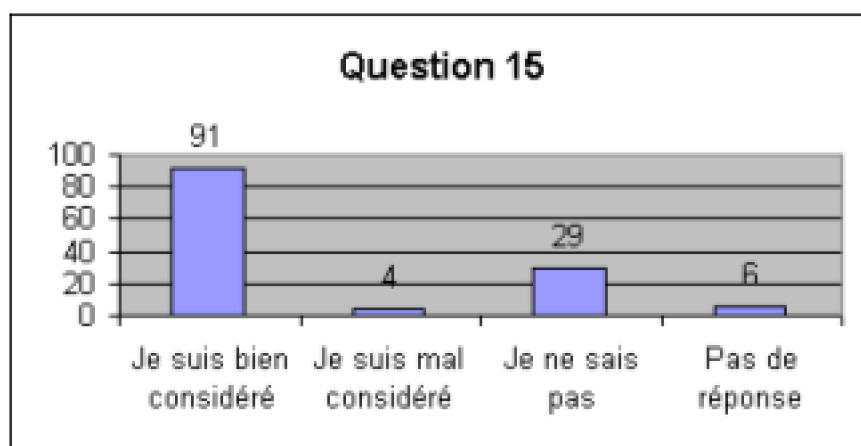
Considération professionnelle.



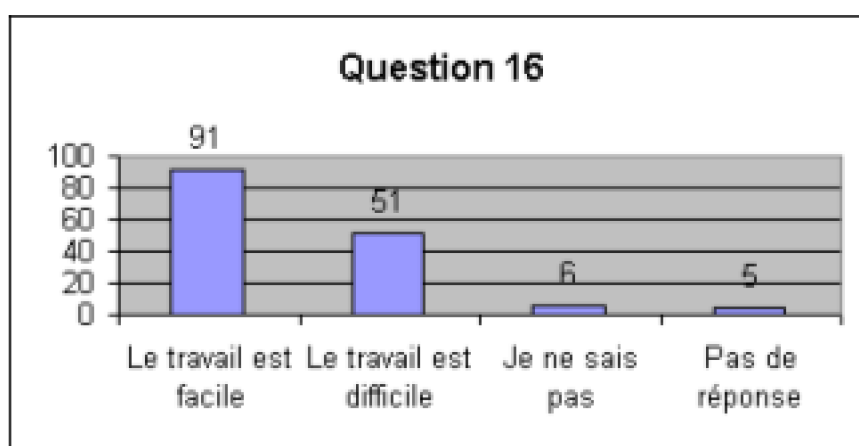
Considération professionnelle par rapport au maître généraliste.



Considération de son propre travail.



Représentation de la considération par le maître généraliste.



Considération du travail en équipe.

Résultats obtenus pour les maîtres « E ». Pourcentages

V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSION D'ACCUEILLIR ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PLUS DE FILLES	7	5,30	5,30
PLUS DE GARCONS	81	61,36	61,36
AUTANT F G	40	30,30	30,30
JE NE SAIS PAS	2	1,52	1,52
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI DIFFERENCE	129	97,73	97,73
NON DIFFERENCE	0	0,00	0,00
JE NE SAIS PAS	1	0,76	0,76
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V03 ACCEUILLEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
SCOLAIRES	66	50,00	50,00
GLOBALES	63	47,73	47,73
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Reponse manquante	3	2,27	2,27
Total	132	100,00	100,00
V04 Y-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI	125	94,70	94,70
NON	4	3,03	3,03
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Reponse manquante	3	2,27	2,27
Total	132	100,00	100,00

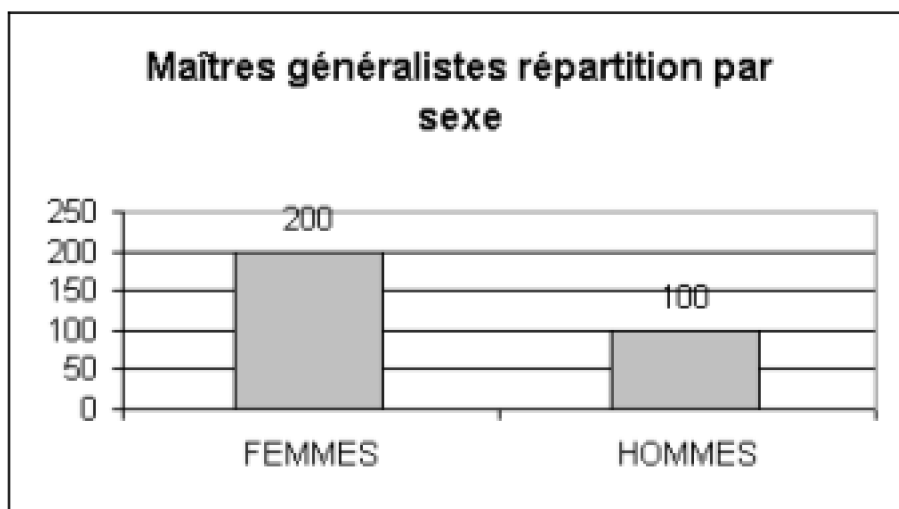
V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
CYCLE 2	98	74,24	74,24
CYCLE 3	4	3,03	3,03
DEUX CYCLES	19	14,39	14,39
PAS DE CHANCE	0	0,00	0,00
JE NE SAIS PAS	9	6,82	6,82
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V06 ACCUEILLEZ-VOUS PLUTOT ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
CYCLE 2	99	75,00	75,00
CYCLE 3	10	7,58	7,58
DEUX CYCLES	20	15,15	15,15
JE NE SAIS PAS	1	0,76	0,76
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PROFIL	52	39,39	39,39
PAS DE PROFIL	57	43,18	43,18
JE NE SAIS PAS	14	10,61	10,61
Reponse manquante	9	6,82	6,82
Total	132	100,00	100,00
V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI TENSIONS	101	76,52	76,52
NON TENSIONS	26	19,70	19,70
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Reponse manquante	5	3,79	3,79
Total	132	100,00	100,00
V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI INCIDENTE	91	68,94	68,94
NON INCIDENTE	22	16,67	16,67
JE NE SAIS PAS	4	3,03	3,03
Reponse manquante	15	11,36	11,36
Total	132	100,00	100,00

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

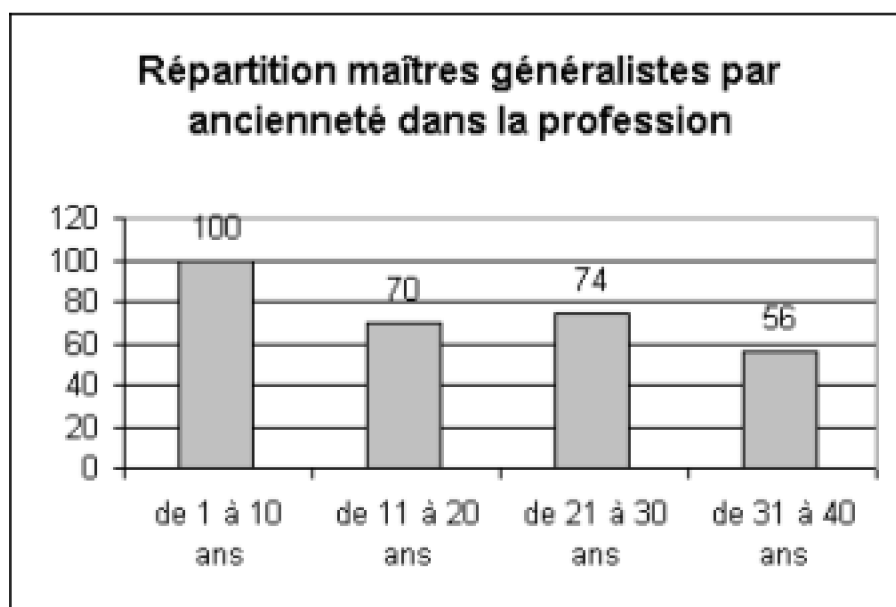
V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
ME RESPONSABLE	76	57,58	57,58
ME PAS RESPONSABLE	26	19,70	19,70
JE NE SAIS PAS	15	11,36	11,36
Reponse manquante	15	11,36	11,36
Total	132	100,00	100,00
V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
MG RESPONSABLE	102	77,27	77,27
MG NON RESPONSABLE	7	5,30	5,30
JE NE SAIS PAS	8	6,06	6,06
Reponse manquante	15	11,36	11,36
Total	132	100,00	100,00
V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI ENSEIGNANT	123	93,18	93,18
NON ENSEIGNANT	4	3,03	3,03
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Reponse manquante	5	3,79	3,79
Total	132	100,00	100,00
V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI DIFFERENT	86	65,15	65,15
NON DIFFERENT	40	30,30	30,30
JE NE SAIS PAS	4	3,03	3,03
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PLUS FACILE	13	9,85	9,85
MOINS FACILE	10	7,58	7,58
DIFFERENT	107	81,06	81,06
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Reponse manquante	2	1,52	1,52
Total	132	100,00	100,00
V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
BIEN CONSIDERE	91	68,94	68,94
MAL CONSIDERE	4	3,03	3,03

JE NE SAIS PAS	29	21,97	21,97
Reponse manquante	8	6,06	6,06
Total	132	100,00	100,00
V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
FACILE	68	51,52	51,52
DIFFICILE	51	38,64	38,64
JE NE SAIS PAS	6	4,55	4,55
Reponse manquante	7	5,30	5,30
Total	132	100,00	100,00
V17 QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS DE L'INSPECTEUR ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PAS DE DIFFERENCE	8	6,06	6,06
UTILE	59	44,70	44,70
ENTRAVE	17	12,88	12,88
PEUR	2	1,52	1,52
AUTRE	30	22,73	22,73
SANS AVIS	12	9,09	9,09
Reponse manquante	4	3,03	3,03
Total	132	100,00	100,00
V18 DE QUOI DEPEND UN TRAVAIL D'EQUIPE EFFICACE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
AGE	9	6,82	6,82
ANCIENNETE	2	1,52	1,52
SEXE	0	0,00	0,00
FORMATION	43	32,58	32,58
STATUT	2	1,52	1,52
LIEU	0	0,00	0,00
AUTRE	65	49,24	49,24
JE NE SAIS PAS	8	6,06	6,06
Reponse manquante	3	2,27	2,27
Total	132	100,00	100,00

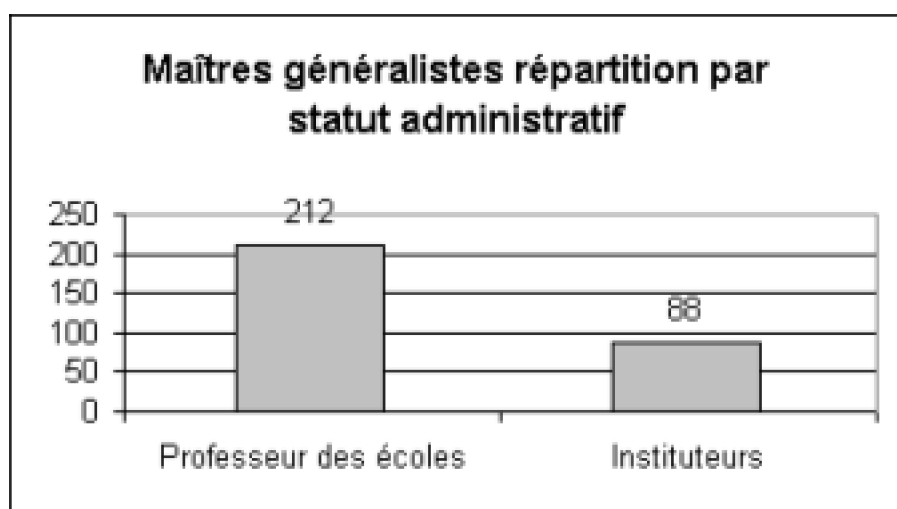
Résultats obtenus pour les maîtres généralistes. Diagrammes en bâtons



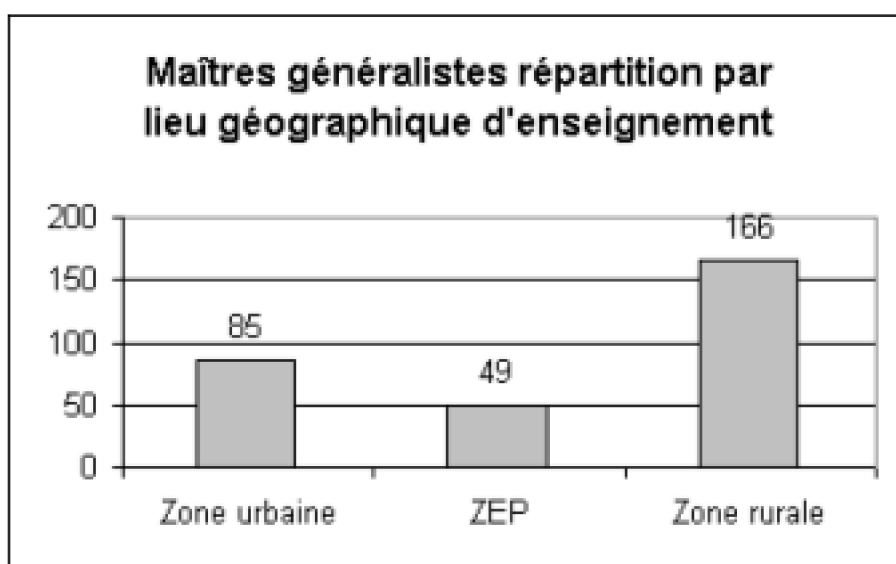
Maîtres généralistes répartition par sexe



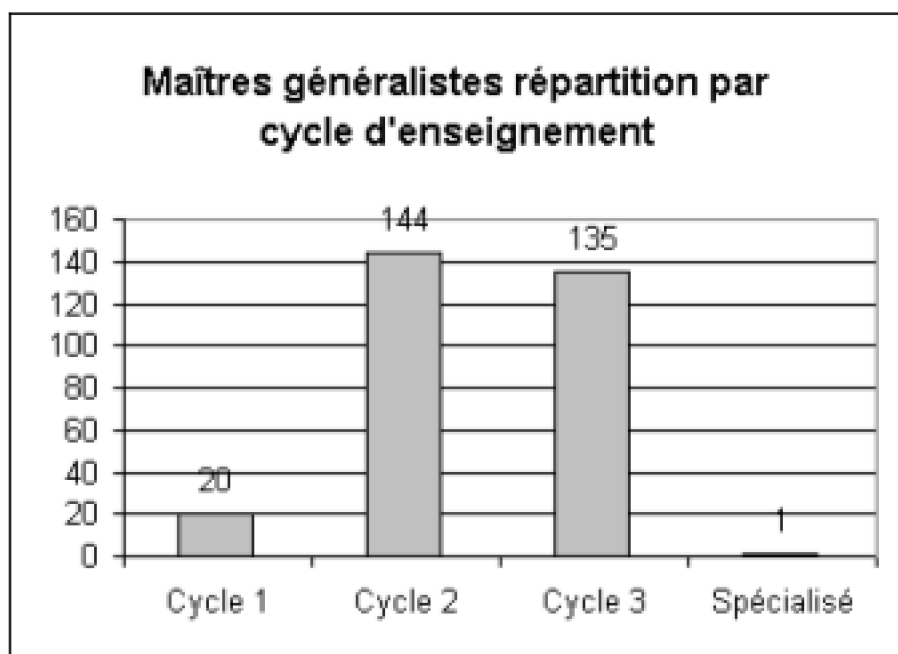
Répartition maîtres généralistes par ancienneté dans la profession



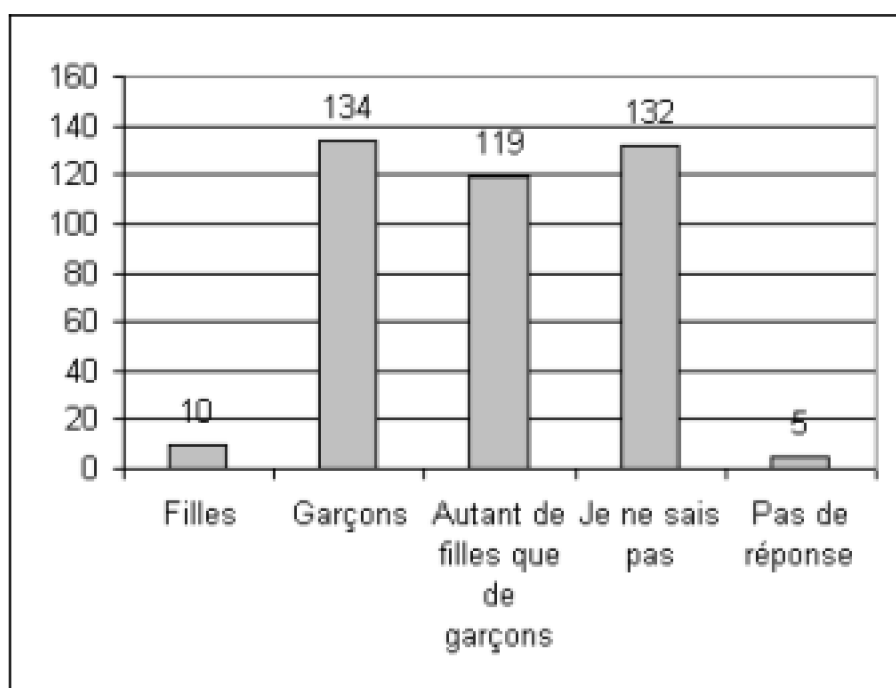
Maîtres généralistes répartition par statut administratif



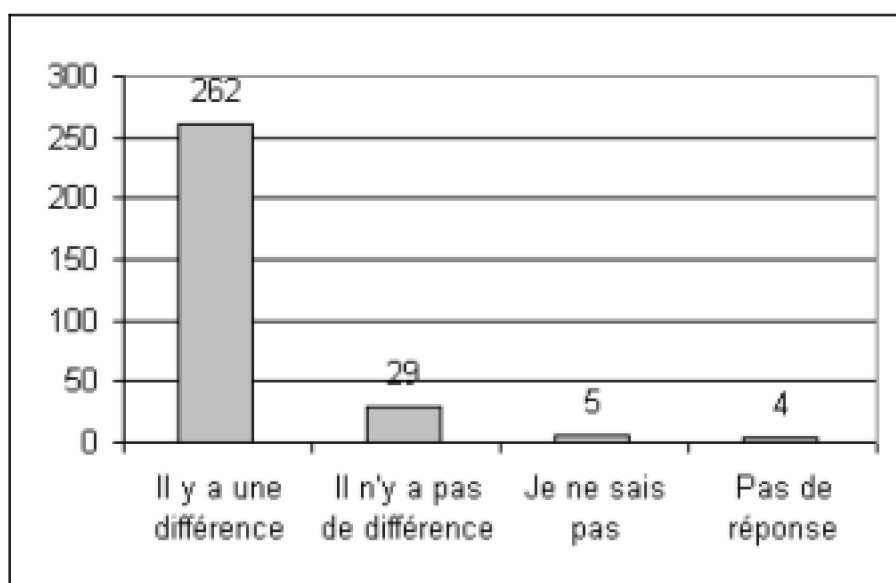
Maîtres généralistes répartition par lieu géographique d'enseignement



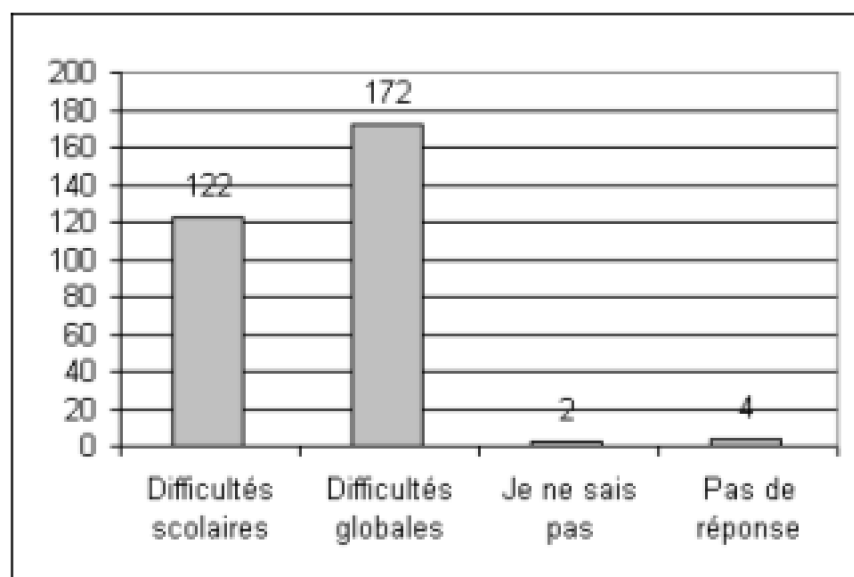
Maîtres généralistes répartition par cycle d'enseignement



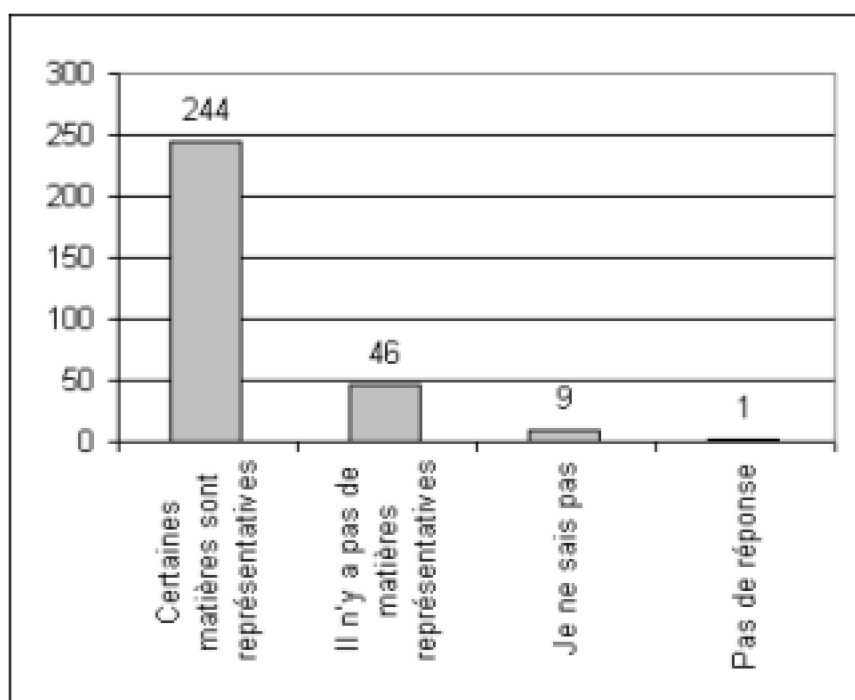
Accueil des élèves selon le sexe.



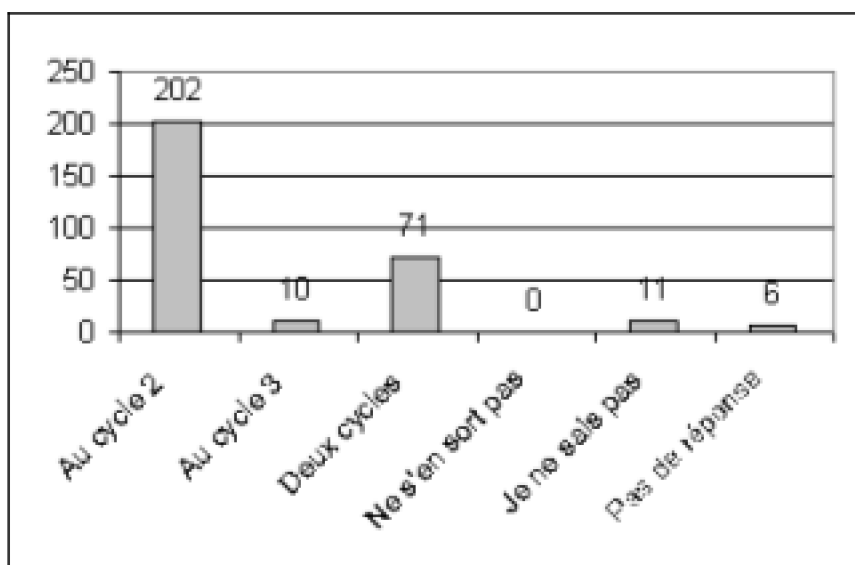
Différenciation difficulté d'apprentissage/échec scolaire



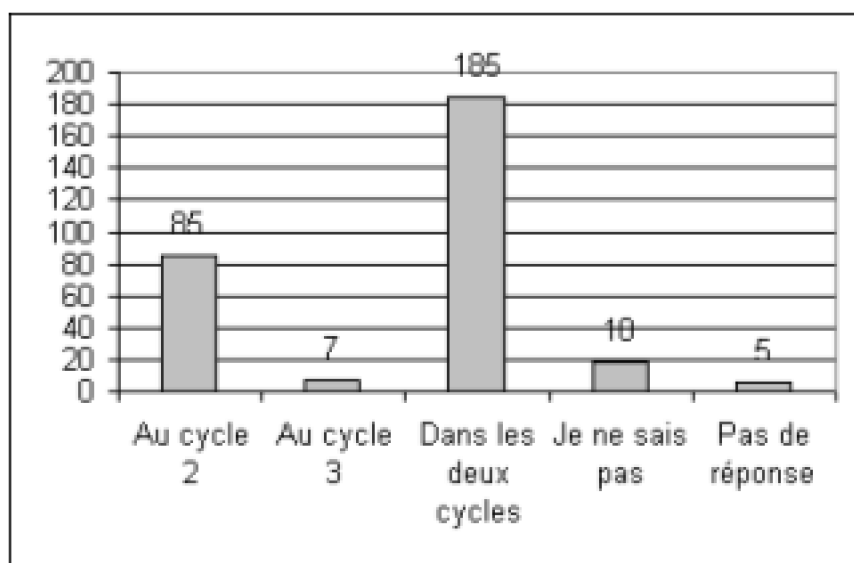
Signalement des élèves selon leur difficulté.



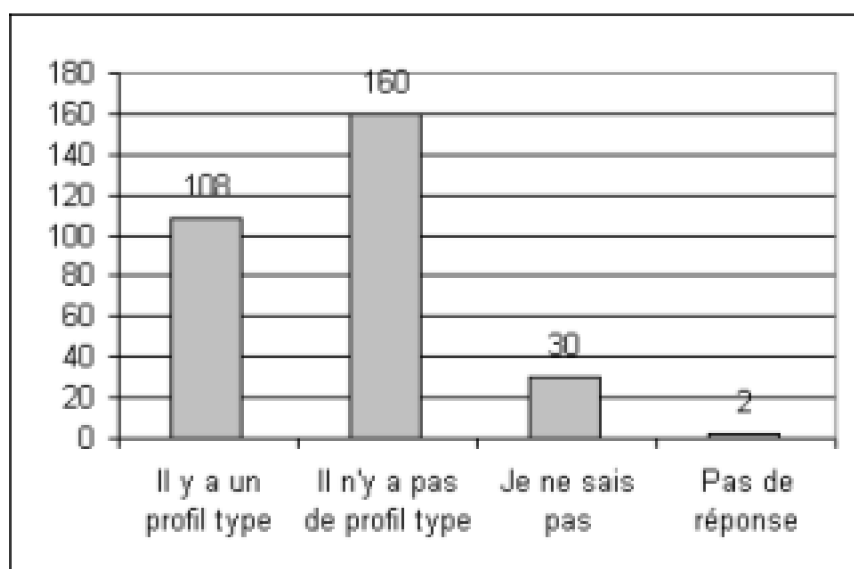
Existence de matières représentatives.



Possibilité de sortir de la position de difficulté d'apprentissage.

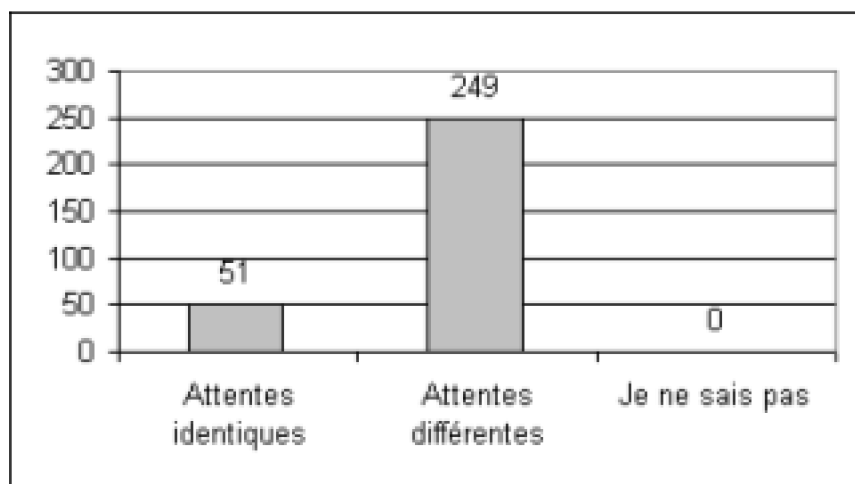


Age scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage.

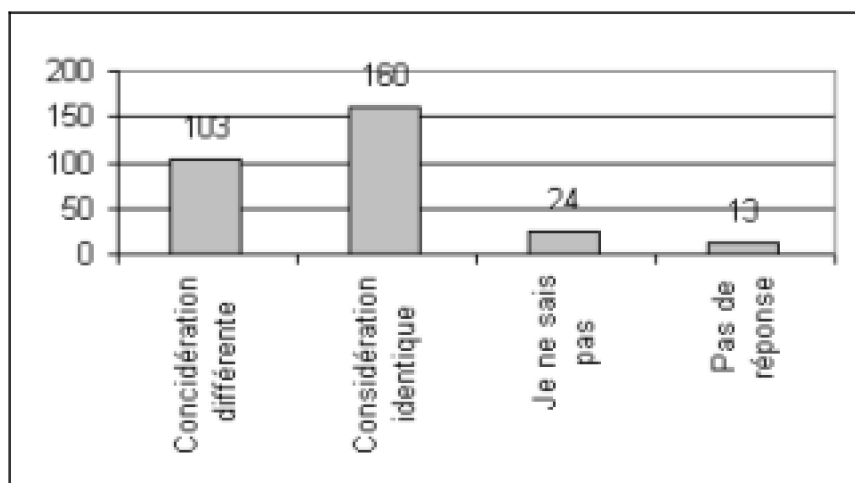


Existence d'un profil type.

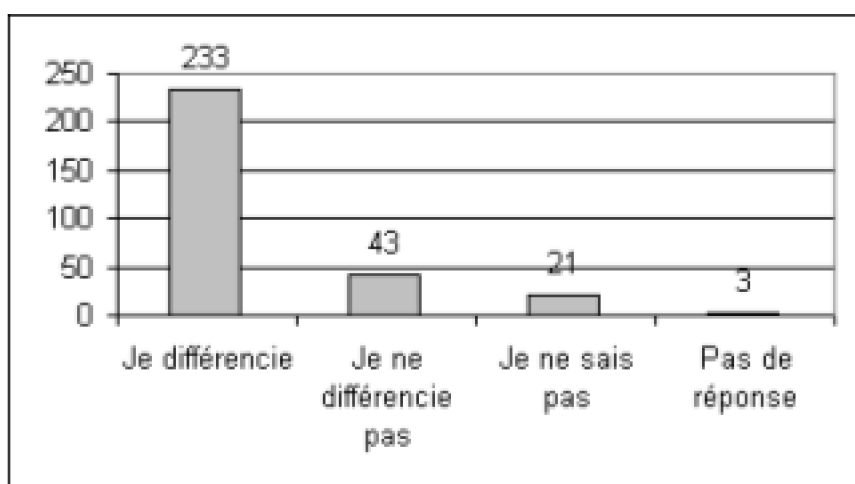
L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré



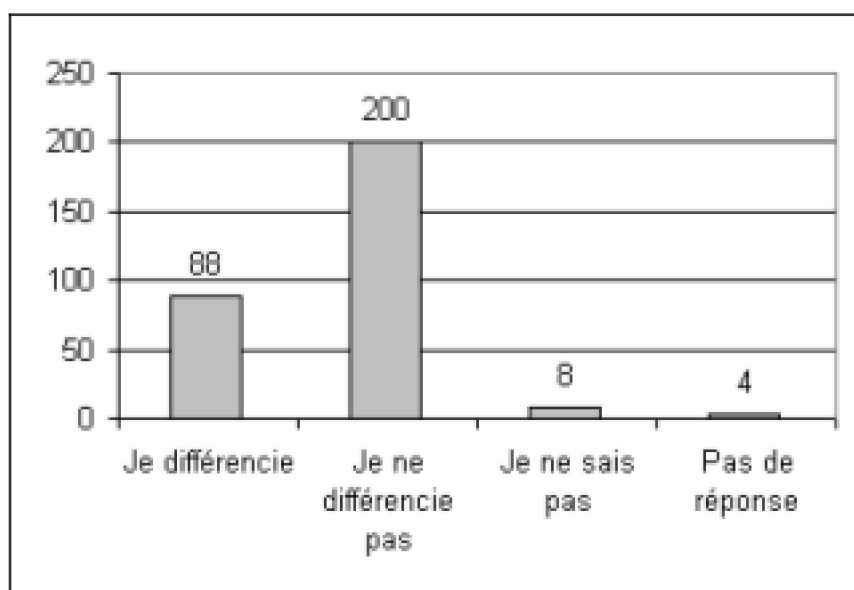
Attentes par rapport aux élèves aidés.



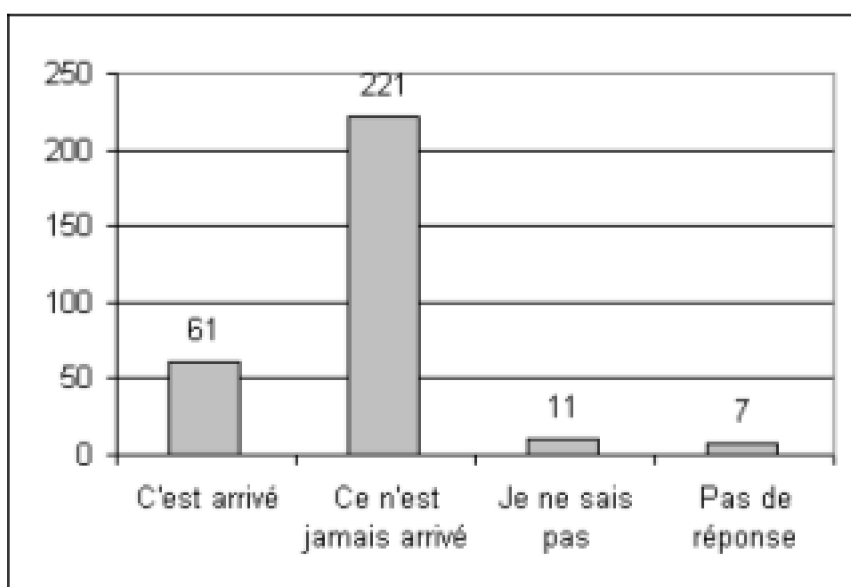
Considération de l'élève aidé.



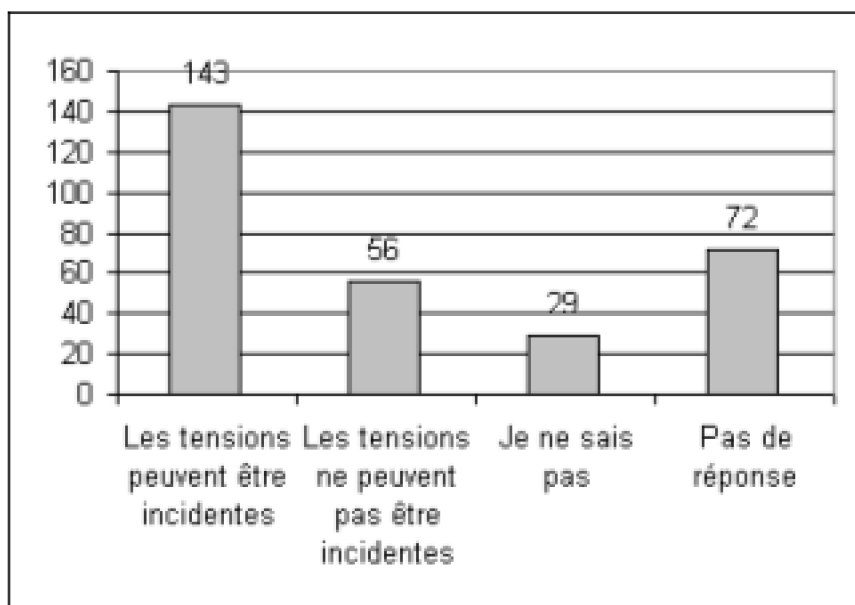
Différenciation de la pédagogie.



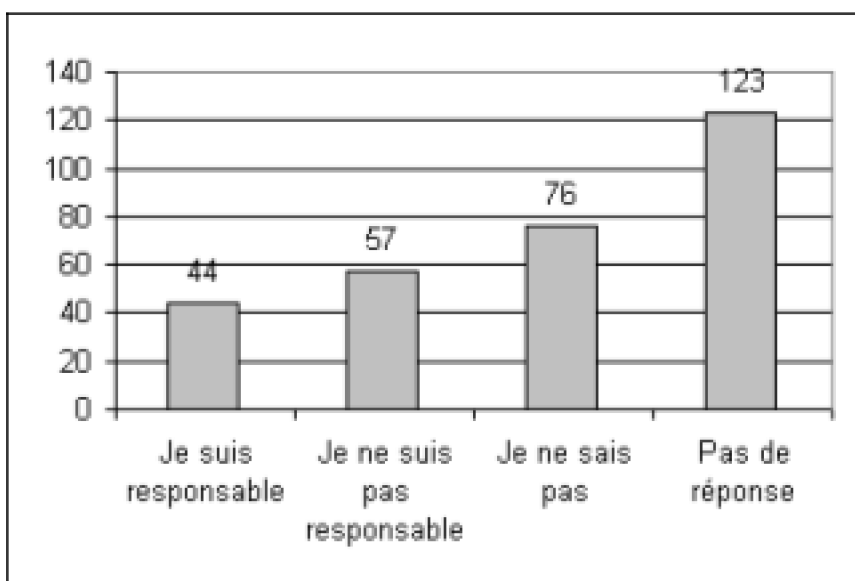
Différenciation des évaluations.



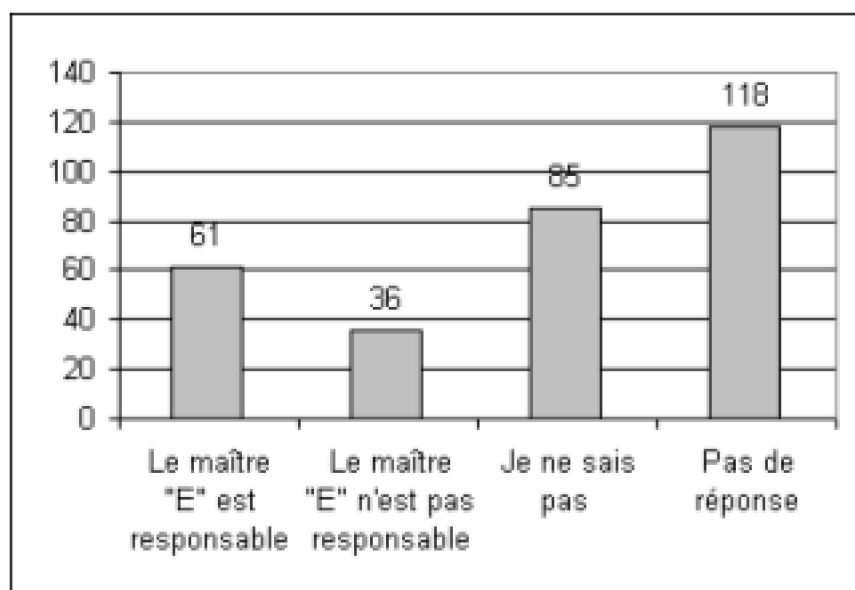
Existence de tensions.



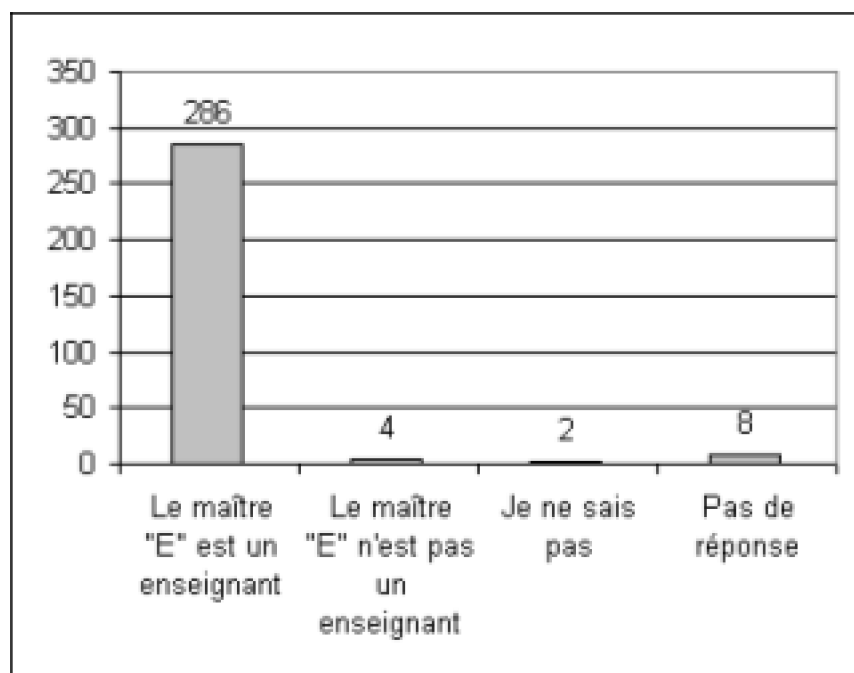
Incidences des tensions.



Responsabilité attribuée des tensions.

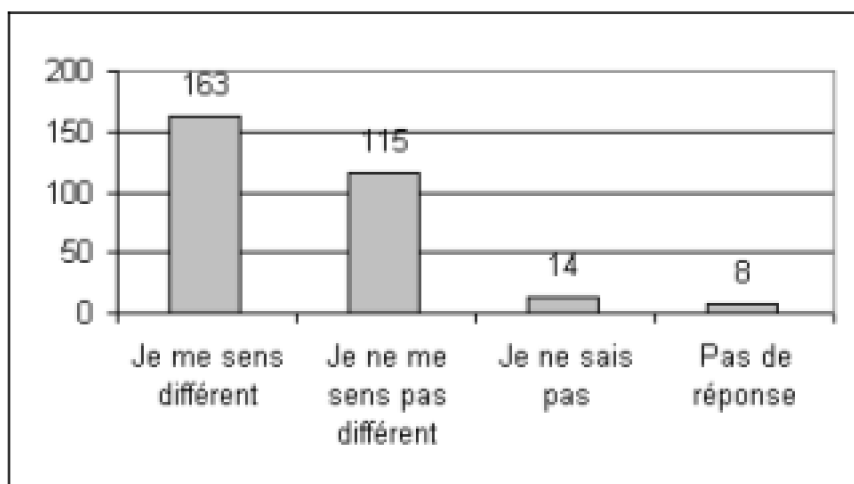


Responsabilité attribuée des tensions.

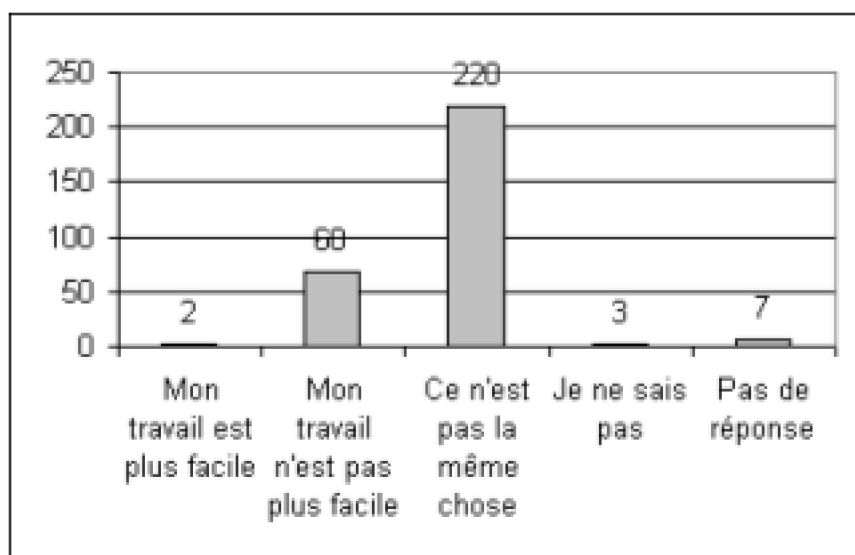


Considération professionnelle du maître « E ».

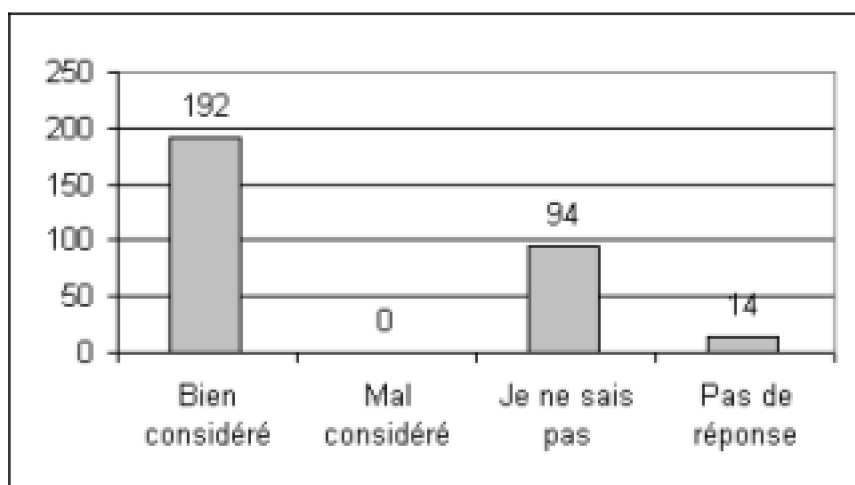
L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré



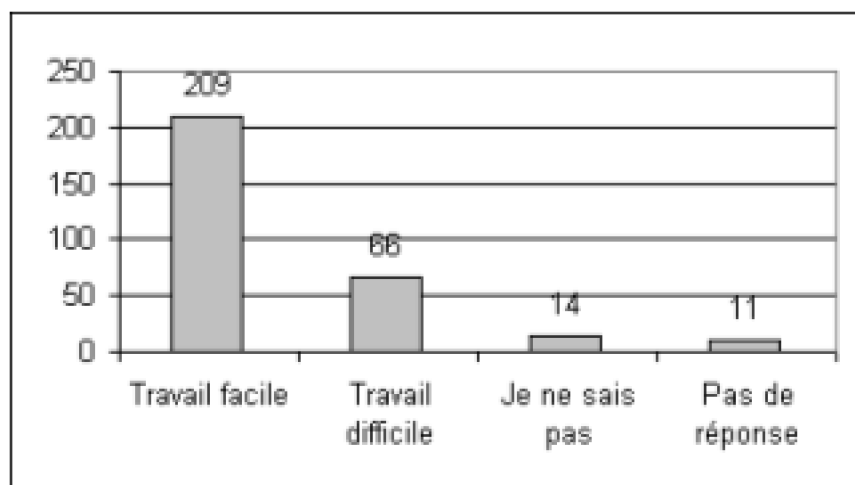
Différences professionnelles ressenties.



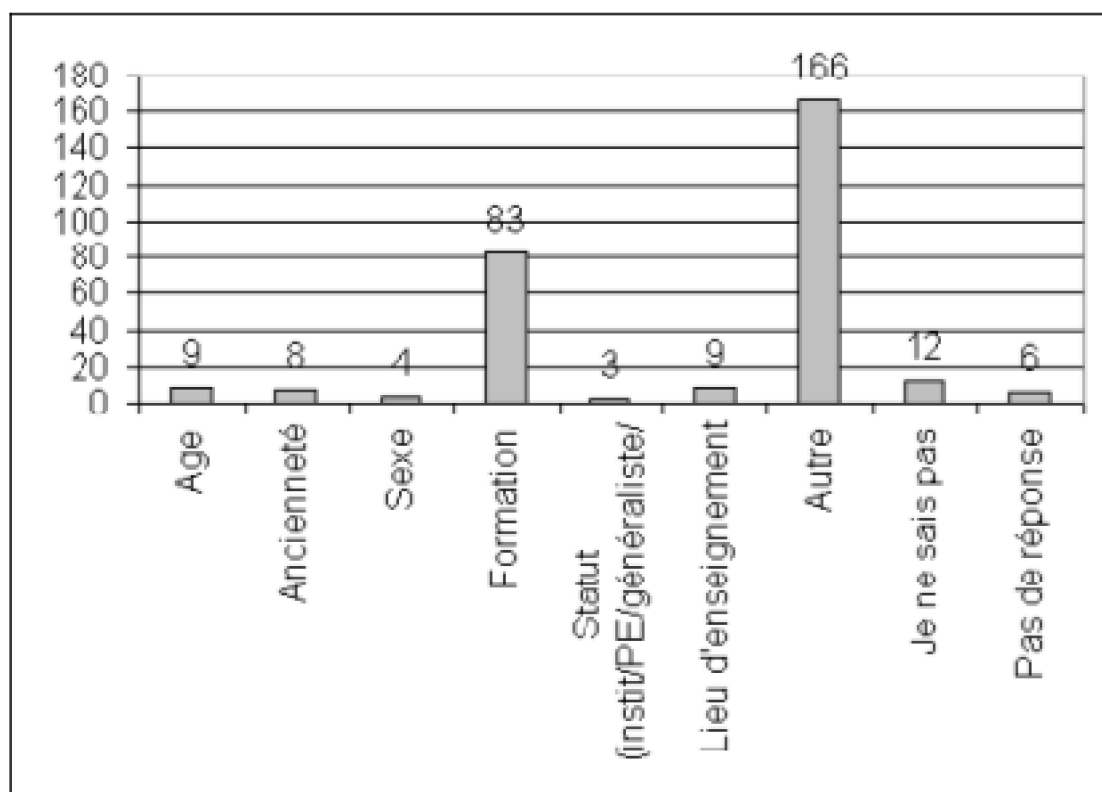
Différences professionnelles ressenties.



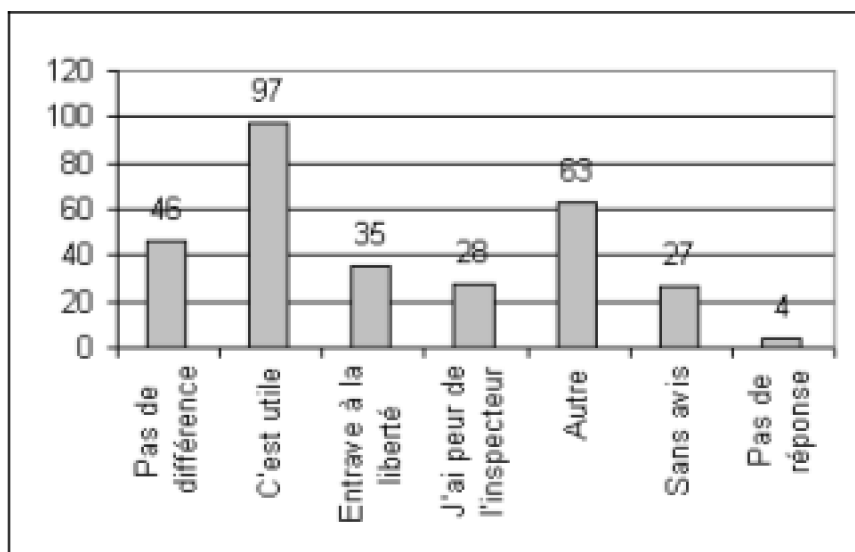
Représentation de la considération par le maître « E ».



Considération du travail en équipe.



Conditions pour un travail d'équipe efficace.



Représentation de l'Inspecteur.

Résultats obtenus pour les maîtres généralistes. Pourcentages

S02 ANCIENNETE				
	Effectif	% / Total	% / Expr.	% Cum.
1	6	1,99	2,00	2,00
2	6	1,99	2,00	4,00
3	12	3,99	4,00	8,00
4	19	6,31	6,33	14,33
5	12	3,99	4,00	18,33
6	14	4,65	4,67	23,00
7	8	2,66	2,67	25,67
8	9	2,99	3,00	28,67
9	9	2,99	3,00	31,67
10	5	1,66	1,67	33,33
11	8	2,66	2,67	36,00
12	9	2,99	3,00	39,00
13	7	2,33	2,33	41,33
14	2	0,66	0,67	42,00
15	6	1,99	2,00	44,00
16	8	2,66	2,67	46,67
17	4	1,33	1,33	48,00
18	9	2,99	3,00	51,00
19	10	3,32	3,33	54,33
20	7	2,33	2,33	56,67
21	10	3,32	3,33	60,00
22	2	0,66	0,67	60,67
23	8	2,66	2,67	63,33
24	1	0,33	0,33	63,67
25	8	2,66	2,67	66,33
26	13	4,32	4,33	70,67
27	5	1,66	1,67	72,33
28	7	2,33	2,33	74,67
29	5	1,66	1,67	76,33
30	15	4,98	5,00	81,33
31	1	0,33	0,33	81,67
32	12	3,99	4,00	85,67
33	10	3,32	3,33	89,00
34	7	2,33	2,33	91,33
35	6	1,99	2,00	93,33
36	6	1,99	2,00	95,33
37	13	4,32	4,33	99,67
38	1	0,33	0,33	100,00
Total	300	99,67	100,00	

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

S06 POST BAC				
	Effectif	% / Total	% / Expr.	% Cum.
1	6	1,99	24,00	24,00
2	4	1,33	16,00	40,00
3	10	3,32	40,00	80,00
4	2	0,66	8,00	88,00
5	2	0,66	8,00	96,00
8	1	0,33	4,00	100,00
Total	25	8,31	100,00	

S01 SEXE			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
MASCULIN	100	33,22	33,33
FEMININ	200	66,45	66,67
Total	300	99,67	100,00
S03 STATUT			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PROFESSEUR ECOLES	212	70,43	70,67
INSTITUTEUR	88	29,24	29,33
Total	300	99,67	100,00
S04 LIEU			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
ZONE URBAINE	85	28,24	28,33
ZEP	49	16,28	16,33
ZONE RURALE	166	55,15	55,33
Total	300	99,67	100,00
S05 CYCLE			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
Cycle 1	20	6,64	6,67
Cycle 2	144	47,84	48,00
Cycle 3	135	44,85	45,00
Spécialisé	1	0,33	0,33
Total	300	99,67	100,00
V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSION DE SIGNALER AU MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PLUS DE FILLES	10	3,32	3,38
PLUS DE GARCONS	134	44,52	45,27
AUTANT F G	119	39,53	40,20
JE NE SAIS PAS	33	10,96	11,15
Total	296	98,34	100,00
V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI DIFFERENCE	262	87,04	88,51
NON DIFFERENCE	29	9,63	9,80
JE NE SAIS PAS	5	1,66	1,69
Total	296	98,34	100,00
V03 SIGNALEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

DIFFICULTES SCOLAIRES	122	40,53	41,22
DIFFICULTES GLOBALES	172	57,14	58,11
JE NE SAIS PAS	2	0,66	0,68
Total	296	98,34	100,00
V04 Y-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
DES MATIERES	244	81,06	81,61
PAS DE MATIERES	46	15,28	15,38
JE NE SAIS PAS	9	2,99	3,01
Total	299	99,34	100,00
V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
CYCLE 2	202	67,11	68,71
CYCLE 3	10	3,32	3,40
DEUX CYCLES	71	23,59	24,15
PAS DE CHANCE	0	0,00	0,00
JE NE SAIS PAS	11	3,65	3,74
Total	294	97,67	100,00
V06 DANS QUEL CYCLE TROUVE-T-ON D'AVANTAGE D'ENFANTS EN DIFFICULTE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
CYCLE 2	85	28,24	28,81
CYCLE 3	7	2,33	2,37
DEUX CYCLES	185	61,46	62,71
JE NE SAIS PAS	18	5,98	6,10
Total	295	98,01	100,00
Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PROFIL	108	35,88	36,24
PAS DE PROFIL	160	53,16	53,69
JE NE SAIS PAS	30	9,97	10,07
Total	298	99,00	100,00
V08 AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
ATTENTES IDENTIQUES	51	16,94	17,00
ATTENTES DIFFERENTES	249	82,72	83,00
JE NE SAIS PAS	0	0,00	0,00
Total	300	99,67	100,00
V09 CONSIDEREZ-VOUS DIFFEREMMENT LES ENFANTS AIDES ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.

AUTRE REGARD	103	34,22	35,89
MEME REGARD	160	53,16	55,75
JE NE SAIS PAS	24	7,97	8,36
Total	287	95,35	100,00
V10 PENSEZ-VOUS DIFFERENCIER VOTRE PEDAGOGIE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI DIFFERENCIATION	233	77,41	78,72
NON DIFFERENCIATION	43	14,29	14,53
JE NE SAIS PAS	20	6,64	6,76
Total	296	98,34	100,00
V11 DIFFERENCIEZ-VOUS LES EVALUATIONS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
EVAL DIFFERENTES	88	29,24	30,03
EVAL IDENTIQUES	200	66,45	68,26
JE NE SAIS PAS	5	1,66	1,71
Total	293	97,34	100,00
V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI TENSIONS	61	20,27	20,82
NON TENSIONS	221	73,42	75,43
JE NE SAIS PAS	11	3,65	3,75
Total	293	97,34	100,00
V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI INCIDENCE	143	47,51	62,72
NON INCIDENCE	56	18,60	24,56
JE NE SAIS PAS	29	9,63	12,72
Total	228	75,75	100,00
V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
MG RESPONSABLE	44	14,62	24,86
MG PAS RESPONSABLE	57	18,94	32,20
JE NE SAIS PAS	76	25,25	42,94
Total	177	58,80	100,00
V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
ME RESPONSABLE	61	20,27	33,52
ME PAS RESPONSABLE	36	11,96	19,78
JE NE SAIS PAS	85	28,24	46,70

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

Total	182	60,47	100,00
V16 CONSIDEREZ-VOUS QUE LE MAITRE E EST UN ENSEIGNANT ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI ENSEIGNANT	286	95,02	97,95
NON ENSEIGNANT	4	1,33	1,37
JE NE SAIS PAS	2	0,66	0,68
Total	292	97,01	100,00
V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
OUI DIFFERENT	163	54,15	55,82
NON DIFFERENT	115	38,21	39,38
JE NE SAIS PAS	14	4,65	4,79
Total	292	97,01	100,00
V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PLUS FACILE	2	0,66	0,68
MOINS FACILE	68	22,59	23,21
DIFFERENT	220	73,09	75,09
JE NE SAIS PAS	3	1,00	1,02
Total	293	97,34	100,00
V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
BIEN CONSIDERE	192	63,79	67,13
MAL CONSIDERE	0	0,00	0,00
JE NE SAIS PAS	94	31,23	32,87
Total	286	95,02	100,00
V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
FACILE	200	66,45	69,20
DIFFICILE	66	21,93	22,84
JE NE SAIS PAS	23	7,64	7,96
Total	289	96,01	100,00
V21 DE QUOI DEPEND L'EFFICACITE DU TRAVAIL EN EQUIPE ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
AGE	9	2,99	3,05
ANCIENNETE	8	2,66	2,71
SEXE	4	1,33	1,36
FORMATION	83	27,57	28,14
STATUT	3	1,00	1,02

LIEU	10	3,32	3,39
AUTRE	166	55,15	56,27
JE NE SAIS PAS	12	3,99	4,07
Total	295	98,01	100,00
V22 QUELLE REPRESENTATION AVEZ-VOUS DE L'INSPECTEUR ?			
	Effectif	% / Total	% / Expr.
PAS DE DIFFERENCE	47	15,61	15,82
UTILE	97	32,23	32,66
ENTRAVE	35	11,63	11,78
PEUR	28	9,30	9,43
AUTRE	63	20,93	21,21
SANS AVIS	27	8,97	9,09
Total	297	98,67	100,00

Tableaux de croisements des variables. Maîtres généralistes

Pour l'analyse de la représentation sociale nous intéressant nous rappelons que nous suivons le schéma d'analyse de Jean-Claude Abric²³³ selon lequel une représentation sociale doit être connue sous ses trois composantes : le contenu, la structure du noyau central, la vérification de la centralité des éléments ainsi que le repérage de la hiérarchisation des liens existant entre eux. Une approche pluri-méthodologique est nécessaire. L'analyse des entretiens pour la définition des groupes sociaux d'appartenance constitue la première partie du travail d'analyse. Nous en arrivons maintenant à la deuxième étape : l'analyse de la structure du noyau central. Cette analyse s'effectue à partir de croisements successifs des données utilisées dans le questionnaire.

Le croisement des données brutes, premier élément de l'analyse statistique de notre recherche et deuxième étape de l'étude de la représentation sociale, fait apparaître un certain nombre d'éléments. Les croisements successifs et multiples donnent une image de la structure de la représentation sociale et classe les éléments selon une hiérarchie : éléments du noyau central ou éléments périphériques. Certains éléments restent stables quels que soient les croisements, d'autres prennent une forme différente selon l'influence des variables avec lesquelles elles sont croisées. Les différents croisements permettent d'observer une certaine interdépendance des variables qui peuvent changer de sens selon l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres. Structuralement, la représentation garde le même aspect mais nous pouvons dire qu'influencée par une autre variable – que nous qualifions de situationnelle – son aspect est différent. Ces croisements multiples entre variables ont donc l'intérêt de révéler différentes facettes de la représentation et également de montrer que les éléments ne sont pas figés mais réagissent selon la situation dans laquelle ils sont observés.

²³³ ABRIC J.-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.), Paris ,PUF, p. 79.

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

A l'issue de cette analyse profonde, les éléments du noyau central commencent à se dégager, tout comme les éléments périphériques. C'est lors de la troisième étape de l'analyse, nous le rappelons, que la centralité est vérifiée ainsi que les rapports plus ou moins forts que les éléments périphériques entretiennent avec le noyau central.

Nous présentons ci-après les tableaux de croisement des variables présentant un intérêt pour notre recherche. Ceux qui n'ont pas été utilisés ont été retirés.

Tableau 1 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et signalements

Tableau 1 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et signalements

En ligne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
En colonne	V03 SIGNALEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
Effectifs	SCOLAIRES	GLOBALES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI DIFFERENCE	106	150	2	258
	41,1%	58,1%	0,8%	100,0%
	86,9%	89,3%	100,0%	88,4%
NON DIFFERENCE	11	18	0	29
	37,9%	62,1%	0,0%	100,0%
	9,0%	10,7%	0,0%	9,9%
JE NE SAIS PAS	5	0	0	5
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,1%	0,0%	0,0%	1,7%
ENSEMBLE	122	168	2	292
	41,8%	57,5%	0,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 7.45 / 4$ degrés de liberté / 5 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba ($KHI\ 2 > 7.45$) = 0.114 / V.TEST = 1.21

thème : profil.

Tableau 2 : Signalements par rapport à des difficultés globales ou scolaires et profil type

Tableau 2 : Signalements par rapport à des difficultés globales ou scolaires et profil type

En ligne	V03 SIGNALEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
En colonne	V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
SCOLAIRES	41	70	11	122
	33,6%	57,4%	9,0%	100,0%
	39,4%	43,8%	36,7%	41,5%
GLOBALES	61	90	19	170
	35,9%	52,9%	11,2%	100,0%
	58,7%	56,3%	63,3%	57,8%
JE NE SAIS PAS	2	0	0	2
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,9%	0,0%	0,0%	0,7%
ENSEMBLE	104	160	30	294
	35,4%	54,4%	10,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 4.36 / 4 \text{ degrés de liberté} / 3 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 4.36) = 0.359 / V.TEST = 0.36$

thème : profil.

Tableau 3 : Enfants en difficulté et possibilité de s'en sortir

Tableau 3 : Enfants en difficulté et possibilité de s'en sortir

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?				
En colonne	V06 DANS QUEL CYCLE TROUVE-T-ON DAVANTAGE D'ENFANTS EN DIFFICULTE ?				
Effectifs	CYCLE 2	CYCLE 3	DEUX CYCLES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
CYCLE 2	66	6	115	14	201
	32,8%	3,0%	57,2%	7,0%	100,0%
	77,6%	85,7%	62,8%	77,8%	68,6%
CYCLE 3	3	0	7	0	10
	30,0%	0,0%	70,0%	0,0%	100,0%
	3,5%	0,0%	3,8%	0,0%	3,4%
DEUX CYCLES	16	1	52	2	71
	22,5%	1,4%	73,2%	2,8%	100,0%
	18,8%	14,3%	28,4%	11,1%	24,2%
PAS DE CHANCE	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	0	0	9	2	11
	0,0%	0,0%	81,8%	18,2%	100,0%
	0,0%	0,0%	4,9%	11,1%	3,8%
ENSEMBLE	85	7	183	18	293
	29,0%	2,4%	62,5%	6,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 13.99 / 9 \text{ degrés de liberté} / 9 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 13.99) = 0.123 / V.TEST = 1.16$

thème : profil ; considération de l'élève.

Tableau 4 : Attentes et considération des enfants aidés

Tableau 4 : Attentes et considération des enfants aidés

En ligne	V08 AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
En colonne	V09 CONSIDEREZ-VOUS DIFFEREMMENT LES ENFANTS AIDES ?			
Effectifs	AUTRE REGARD	MEME REGARD	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ATTENTES IDENTIQUES	9	36	4	49
	18,4%	73,5%	8,2%	100,0%
	8,7%	22,5%	16,7%	17,1%
ATTENTES DIFFERENTES	94	124	20	238
	39,5%	52,1%	8,4%	100,0%
	91,3%	77,5%	83,3%	82,9%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	103	160	24	287
	35,9%	55,7%	8,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 8.39 / 2$ degrés de liberté / 1 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba (KHI 2 > 8.39) = 0.015 / V.TEST = 2.17

thème : considération de l'élève.

Tableau 5 : Attentes des enseignants et différenciation pédagogique

Tableau 5 : Attentes des enseignants et différenciation pédagogique

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
En colonne	V10 PENSEZ-VOUS DIFFERENCIER VOTRE PEDAGOGIE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENCIATION	NON DIFFERENCIATION	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ATTENTES IDENTIQUES	39	8	2	49
	79,6%	16,3%	4,1%	100,0%
	16,7%	18,6%	10,0%	16,6%
ATTENTES DIFFERENTES	194	35	18	247
	78,5%	14,2%	7,3%	100,0%
	83,3%	81,4%	90,0%	83,4%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	233	43	20	296
	78,7%	14,5%	6,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 0.76 / 2$ degrés de liberté / 1 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba ($KHI 2 > 0.76$) = 0.684 / V.TEST = -0.48

thème : considération de l'enfant.

Tableau 6 : Attentes des enseignants et différenciation des évaluations

Tableau 6 : Attentes des enseignants et différenciation des évaluations

En ligne	V08 AVEZ-VOUS LES MEMES ATTENTES POUR LES ENFANTS AIDES ?			
En colonne	V11 DIFFERENCIEZ-VOUS LES EVALUATIONS ?			
Effectifs	EVAL DIFFERENTES	EVAL IDENTIQUES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ATTENTES IDENTIQUES	11	37	1	49
	22,4%	75,5%	2,0%	100,0%
	12,5%	18,5%	20,0%	16,7%
ATTENTES DIFFERENTES	77	163	4	244
	31,6%	66,8%	1,6%	100,0%
	87,5%	81,5%	80,0%	83,3%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	88	200	5	293
	30,0%	68,3%	1,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 1.62 / 2$ degrés de liberté / 2 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba ($KHI 2 > 1.62$) = 0.445 / V.TEST = 0.14

thème : considération de l'enfant.

Tableau 7 : Existence de tensions et incidence de ces tensions

Tableau 7 : Existence de tensions et incidence de ces tensions

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
Effectifs	OUI INCIDENCE	NON INCIDENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	35	24	2	61
	57,4%	39,3%	3,3%	100,0%
	24,8%	42,9%	7,1%	27,1%
NON TENSIONS	103	30	20	153
	67,3%	19,6%	13,1%	100,0%
	73,0%	53,6%	71,4%	68,0%
JE NE SAIS PAS	3	2	6	11
	27,3%	18,2%	54,5%	100,0%
	2,1%	3,6%	21,4%	4,9%
ENSEMBLE	141	56	28	225
	62,7%	24,9%	12,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 29.87 / 4 degrés de liberté / 2 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba (KHI 2 > 29.87) = 0.000 / V.TEST = 4.41

thème : les tensions et leur incidence.

Tableau 8 : Existence de tensions et responsabilité du maître généraliste

Tableau 8 : Existence de tensions et responsabilité du maître généraliste

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	MG RESPONSABLE	MG PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	30	14	12	56
	53,6%	25,0%	21,4%	100,0%
	71,4%	24,6%	15,8%	32,0%
NON TENSIONS	10	43	55	108
	9,3%	39,8%	50,9%	100,0%
	23,8%	75,4%	72,4%	61,7%
JE NE SAIS PAS	2	0	9	11
	18,2%	0,0%	81,8%	100,0%
	4,8%	0,0%	11,8%	6,3%
ENSEMBLE	42	57	76	175
	24,0%	32,6%	43,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 48.02 / 4 degrés de liberté / 3 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba (KHI 2 > 48.02) = 0.000 / V.TEST = 6.01

thème : les causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 9 : Existence de tensions et responsabilité du maître « E »

Tableau 9 : Existence de tensions et responsabilité du maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	ME RESPONSABLE	ME PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	41	5	11	57
	71,9%	8,8%	19,3%	100,0%
	69,5%	13,9%	12,9%	31,7%
NON TENSIONS	16	31	65	112
	14,3%	27,7%	58,0%	100,0%
	27,1%	86,1%	76,5%	62,2%
JE NE SAIS PAS	2	0	9	11
	18,2%	0,0%	81,8%	100,0%
	3,4%	0,0%	10,6%	6,1%
ENSEMBLE	59	36	85	180
	32,8%	20,0%	47,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 63.12 / 4 \text{ degrés de liberté} / 2 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 63.12) = 0.000 / V.TEST = 7.10$

thème : les causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 10 : Existence de tensions et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

Tableau 10 : Existence de tensions et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V16 CONSIDEREZ-VOUS QUE LE MAITRE E EST UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	58	1	2	61
	95,1%	1,6%	3,3%	100,0%
	20,5%	25,0%	100,0%	21,1%
NON TENSIONS	214	3	0	217
	98,6%	1,4%	0,0%	100,0%
	75,6%	75,0%	0,0%	75,1%
JE NE SAIS PAS	11	0	0	11
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3,9%	0,0%	0,0%	3,8%
ENSEMBLE	283	4	2	289
	97,9%	1,4%	0,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.72 / 4 \text{ degrés de liberté} / 6 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 7.72) = 0.102 / V.TEST = 1.27$

thème : les causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 11 : Existence de tensions et différence d'avec le maître « E »

Tableau 11 : Existence de tensions et différence d'avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	33	24	4	61
	54,1%	39,3%	6,6%	100,0%
	20,5%	21,4%	28,6%	21,3%
NON TENSIONS	119	86	10	215
	55,3%	40,0%	4,7%	100,0%
	73,9%	76,8%	71,4%	74,9%
JE NE SAIS PAS	9	2	0	11
	81,8%	18,2%	0,0%	100,0%
	5,6%	1,8%	0,0%	3,8%
ENSEMBLE	161	112	14	287
	56,1%	39,0%	4,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 3.55 / 4$ degrés de liberté / 3 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba ($KHI 2 > 3.55$) = 0.470 / V.TEST = 0.08

thème : les causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 12 : Tensions et différence de travail

Tableau 12 : Tensions et différence de travail

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?				
En colonne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI TENSIONS	1	11	49	0	61
	1,6%	18,0%	80,3%	0,0%	100,0%
	50,0%	16,2%	22,6%	0,0%	21,0%
NON TENSIONS	1	57	157	3	218
	0,5%	26,1%	72,0%	1,4%	100,0%
	50,0%	83,8%	72,4%	100,0%	75,2%
JE NE SAIS PAS	0	0	11	0	11
	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	5,1%	0,0%	3,8%
ENSEMBLE	2	68	217	3	290
	0,7%	23,4%	74,8%	1,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.46 / 6$ degrés de liberté / 7 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba ($KHI 2 > 7.46$) = 0.280 / V.TEST = 0.58

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 13 : Tensions et considération par le maître « E »

Tableau 13 : Tensions et considération par le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	33	0	24	57
	57,9%	0,0%	42,1%	100,0%
	17,4%	0,0%	25,8%	20,1%
NON TENSIONS	155	0	60	215
	72,1%	0,0%	27,9%	100,0%
	81,6%	0,0%	64,5%	76,0%
JE NE SAIS PAS	2	0	9	11
	18,2%	0,0%	81,8%	100,0%
	1,1%	0,0%	9,7%	3,9%
ENSEMBLE	190	0	93	283
	67,1%	0,0%	32,9%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 16.55 / 2 \text{ degrés de liberté} / 1 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 16.55) = 0.000 / V.TEST = 3.48$

thème : causes et responsabilités attribuées de ces tensions.

Tableau 14 : Tensions et travail d'équipe avec le maître « E »

Tableau 14 : Tensions et travail d'équipe avec le maître « E »

En ligne	V12 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE E ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	35	25	0	60
	58,3%	41,7%	0,0%	100,0%
	17,7%	37,9%	0,0%	21,0%
NON TENSIONS	157	37	21	215
	73,0%	17,2%	9,8%	100,0%
	79,3%	56,1%	95,5%	75,2%
JE NE SAIS PAS	6	4	1	11
	54,5%	36,4%	9,1%	100,0%
	3,0%	6,1%	4,5%	3,8%
ENSEMBLE	198	66	22	286
	69,2%	23,1%	7,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 20.70 / 4$ degrés de liberté / 3 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba (KHI 2 > 20.70) = 0.000 / V.TEST = 3.38

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 15 : Tensions incidentes et responsabilité du maître généraliste

Tableau 15 : Tensions incidentes et responsabilité du maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	MG RESPONSABLE	MG PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	25	27	41	93
	26,9%	29,0%	44,1%	100,0%
	59,5%	49,1%	58,6%	55,7%
NON INCIDENCE	14	21	15	50
	28,0%	42,0%	30,0%	100,0%
	33,3%	38,2%	21,4%	29,9%
JE NE SAIS PAS	3	7	14	24
	12,5%	29,2%	58,3%	100,0%
	7,1%	12,7%	20,0%	14,4%
ENSEMBLE	42	55	70	167
	25,1%	32,9%	41,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 6.92 / 4 \text{ degrés de liberté} / 0 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 6.92) = 0.140 / V.TEST = 1.08$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 16 : Tensions incidentes et responsabilité du maître « E »

Tableau 16 : Tensions incidentes et responsabilité du maître « E »

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	ME RESPONSABLE	ME PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	38	15	43	96
	39,6%	15,6%	44,8%	100,0%
	64,4%	41,7%	54,4%	55,2%
NON INCIDENCE	17	19	16	52
	32,7%	36,5%	30,8%	100,0%
	28,8%	52,8%	20,3%	29,9%
JE NE SAIS PAS	4	2	20	26
	15,4%	7,7%	76,9%	100,0%
	6,8%	5,6%	25,3%	14,9%
ENSEMBLE	59	36	79	174
	33,9%	20,7%	45,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 21.34 / 4 \text{ degrés de liberté} / 0 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 21.34) = 0.000 / V.TEST = 3.46$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 17 : Tensions incidentes et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

Tableau 17 : Tensions incidentes et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V16 CONSIDEREZ-VOUS QUE LE MAITRE E EST UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	137	2	0	139
	98,6%	1,4%	0,0%	100,0%
	63,1%	66,7%	0,0%	62,6%
NON INCIDENCE	54	0	2	56
	96,4%	0,0%	3,6%	100,0%
	24,9%	0,0%	100,0%	25,2%
JE NE SAIS PAS	26	1	0	27
	96,3%	3,7%	0,0%	100,0%
	12,0%	33,3%	0,0%	12,2%
ENSEMBLE	217	3	2	222
	97,7%	1,4%	0,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.82 / 4 \text{ degrés de liberté} / 6 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 7.82) = 0.098 / V.TEST = 1.29$

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions ; leur incidence.

Tableau 18 : Tensions incidentes et différence d'avec le maître « E »

Tableau 18 : Tensions incidentes et différence d'avec le maître « E »

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	81	54	6	141
	57,4%	38,3%	4,3%	100,0%
	66,9%	55,7%	75,0%	62,4%
NON INCIDENCE	18	36	2	56
	32,1%	64,3%	3,6%	100,0%
	14,9%	37,1%	25,0%	24,8%
JE NE SAIS PAS	22	7	0	29
	75,9%	24,1%	0,0%	100,0%
	18,2%	7,2%	0,0%	12,8%
ENSEMBLE	121	97	8	226
	53,5%	42,9%	3,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 18.16 / 4 \text{ degrés de liberté} / 3 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 18.16) = 0.001 / V.TEST = 3.05$

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions ; leur incidence.

Tableau 19 : Tensions incidentes et différence dans le travail

Tableau 19 : Tensions incidentes et différence dans le travail

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?				
En colonne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI INCIDENCE	1	28	108	1	138
	0,7%	20,3%	78,3%	0,7%	100,0%
	50,0%	56,0%	63,5%	100,0%	61,9%
NON INCIDENCE	1	14	41	0	56
	1,8%	25,0%	73,2%	0,0%	100,0%
	50,0%	28,0%	24,1%	0,0%	25,1%
JE NE SAIS PAS	0	8	21	0	29
	0,0%	27,6%	72,4%	0,0%	100,0%
	0,0%	16,0%	12,4%	0,0%	13,0%
ENSEMBLE	2	50	170	1	223
	0,9%	22,4%	76,2%	0,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.40 / 6$ degrés de liberté / 6 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 2.40) = 0.879 / V.TEST = -1.17**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions ; leur incidence.

Tableau 20 : Tensions incidentes et considération par le maître « E »

Tableau 20 : Tensions incidentes et considération par le maître « E »

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	85	0	47	132
	64,4%	0,0%	35,6%	100,0%
	60,3%	0,0%	61,8%	60,8%
NON INCIDENCE	41	0	15	56
	73,2%	0,0%	26,8%	100,0%
	29,1%	0,0%	19,7%	25,8%
JE NE SAIS PAS	15	0	14	29
	51,7%	0,0%	48,3%	100,0%
	10,6%	0,0%	18,4%	13,4%
ENSEMBLE	141	0	76	217
	65,0%	0,0%	35,0%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 3.93 / 2$ degrés de liberté / 0 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 3.93) = 0.140 / V.TEST = 1.08**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions ; leur incidence.

Tableau 21 : Tensions incidentes et travail d'équipe avec le maître « E »

Tableau 21 : Tensions incidentes et travail d'équipe avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V13 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENCE	90	32	15	137
	65,7%	23,4%	10,9%	100,0%
	60,0%	60,4%	83,3%	62,0%
NON INCIDENCE	43	10	2	55
	78,2%	18,2%	3,6%	100,0%
	28,7%	18,9%	11,1%	24,9%
JE NE SAIS PAS	17	11	1	29
	58,6%	37,9%	3,4%	100,0%
	11,3%	20,8%	5,6%	13,1%
ENSEMBLE	150	53	18	221
	67,9%	24,0%	8,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.95 / 4$ degrés de liberté / 2 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 7.95) = 0.093 / V.TEST = 1.32**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions ; leur incidence.

Tableau 22 : Maîtres généralistes et maîtres « E » responsables des tensions

Tableau 22 : Maîtres généralistes et maîtres « E » responsables des tensions

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	ME RESPONSABLE	ME PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	40	2	0	42
	95,2%	4,8%	0,0%	100,0%
	71,4%	5,6%	0,0%	24,3%
MG PAS RESPONSABLE	13	34	8	55
	23,6%	61,8%	14,5%	100,0%
	23,2%	94,4%	9,9%	31,8%
JE NE SAIS PAS	3	0	73	76
	3,9%	0,0%	96,1%	100,0%
	5,4%	0,0%	90,1%	43,9%
ENSEMBLE	56	36	81	173
	32,4%	20,8%	46,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 208.25 / 4 \text{ degrés de liberté} / 0 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 208.25) = 0.000 / V.TEST = 99.99**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 23 : Maîtres généralistes responsables des tensions et maître « E » considéré en tant qu'enseignant

Tableau 23 : Maîtres généralistes responsables des tensions et maître « E » considéré en tant qu'enseignant

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V16 CONSIDEREZ-VOUS QUE LE MAITRE E EST UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	39	3	0	42
	92,9%	7,1%	0,0%	100,0%
	22,9%	100,0%	0,0%	24,0%
MG PAS RESPONSABLE	55	0	2	57
	96,5%	0,0%	3,5%	100,0%
	32,4%	0,0%	100,0%	32,6%
JE NE SAIS PAS	76	0	0	76
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	44,7%	0,0%	0,0%	43,4%
ENSEMBLE	170	3	2	175
	97,1%	1,7%	1,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 13.79 / 4 \text{ degrés de liberté} / 6 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 13.79) = 0.008 / V.TEST = 2.41**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 24 : Maîtres généralistes responsables des tensions et différence d'avec le maître « E »

Tableau 24 : Maîtres généralistes responsables des tensions et différence d'avec le maître « E »

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	23	17	4	44
	52,3%	38,6%	9,1%	100,0%
	25,8%	21,8%	50,0%	25,1%
MG PAS RESPONSABLE	28	27	0	55
	50,9%	49,1%	0,0%	100,0%
	31,5%	34,6%	0,0%	31,4%
JE NE SAIS PAS	38	34	4	76
	50,0%	44,7%	5,3%	100,0%
	42,7%	43,6%	50,0%	43,4%
ENSEMBLE	89	78	8	175
	50,9%	44,6%	4,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 5.19 / 4$ degrés de liberté / 3 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 5.19) = 0.269 / V.TEST = 0.62**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 25 : Maîtres généralistes responsables des tensions et différence de travail

Tableau 25 : Maîtres généralistes responsables des tensions et différence de travail

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?				
En colonne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
MG RESPONSABLE	1	6	35	0	42
	2,4%	14,3%	83,3%	0,0%	100,0%
	50,0%	15,0%	26,9%	0,0%	24,0%
MG PAS RESPONSABLE	0	17	40	0	57
	0,0%	29,8%	70,2%	0,0%	100,0%
	0,0%	42,5%	30,8%	0,0%	32,6%
JE NE SAIS PAS	1	17	55	3	76
	1,3%	22,4%	72,4%	3,9%	100,0%
	50,0%	42,5%	42,3%	100,0%	43,4%
ENSEMBLE	2	40	130	3	175
	1,1%	22,9%	74,3%	1,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 8.34 / 6 \text{ degrés de liberté} / 6 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 8.34) = 0.214 / V.TEST = 0.79**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 26 : Maîtres généralistes responsables des tensions et considération par le maître « E »

Tableau 26 : Maîtres généralistes responsables des tensions et considération par le maître « E »

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	30	0	10	40
	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	29,7%	0,0%	14,7%	23,7%
MG PAS RESPONSABLE	34	0	19	53
	64,2%	0,0%	35,8%	100,0%
	33,7%	0,0%	27,9%	31,4%
JE NE SAIS PAS	37	0	39	76
	48,7%	0,0%	51,3%	100,0%
	36,6%	0,0%	57,4%	45,0%
ENSEMBLE	101	0	68	169
	59,8%	0,0%	40,2%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 8.17 / 2 \text{ degrés de liberté} / 0 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 8.17) = 0.017 / V.TEST = 2.12$

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 27 : Maîtres généralistes responsables des tensions et travail d'équipe avec le maître « E »

Tableau 27 : Maîtres généralistes responsables des tensions et travail d'équipe avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V14 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	27	14	0	41
	65,9%	34,1%	0,0%	100,0%
	26,0%	27,5%	0,0%	23,8%
MG PAS RESPONSABLE	24	25	8	57
	42,1%	43,9%	14,0%	100,0%
	23,1%	49,0%	47,1%	33,1%
JE NE SAIS PAS	53	12	9	74
	71,6%	16,2%	12,2%	100,0%
	51,0%	23,5%	52,9%	43,0%
ENSEMBLE	104	51	17	172
	60,5%	29,7%	9,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 19.00 / 4 \text{ degrés de liberté} / 1 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 19.00) = 0.001 / V.TEST = 3.16**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 28 : Maîtres « E » responsables des tensions et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

Tableau 28 : Maîtres « E » responsables des tensions et considération du maître « E » en tant qu'enseignant

En ligne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V16 CONSIDEREZ-VOUS QUE LE MAITRE E EST UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	56	3	0	59
	94,9%	5,1%	0,0%	100,0%
	32,4%	100,0%	0,0%	33,1%
ME PAS RESPONSABLE	34	0	2	36
	94,4%	0,0%	5,6%	100,0%
	19,7%	0,0%	100,0%	20,2%
JE NE SAIS PAS	83	0	0	83
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	48,0%	0,0%	0,0%	46,6%
ENSEMBLE	173	3	2	178
	97,2%	1,7%	1,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 14.07 / 4 \text{ degrés de liberté} / 6 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 14.07) = 0.007 / V.TEST = 2.45**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 29 : Maîtres « E » responsables des tensions et différence d'avec le maître « E »

Tableau 29 : Maîtres « E » responsables des tensions et différence d'avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	33	24	4	61
	54,1%	39,3%	6,6%	100,0%
	35,1%	30,0%	50,0%	33,5%
ME PAS RESPONSABLE	15	21	0	36
	41,7%	58,3%	0,0%	100,0%
	16,0%	26,3%	0,0%	19,8%
JE NE SAIS PAS	46	35	4	85
	54,1%	41,2%	4,7%	100,0%
	48,9%	43,8%	50,0%	46,7%
ENSEMBLE	94	80	8	182
	51,6%	44,0%	4,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 5.25 / 4$ degrés de liberté / 3 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 5.25) = 0.262 / V.TEST = 0.64**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 30 : Maîtres « E » responsables des tensions et différence de travail

Tableau 30 : Maîtres « E » responsables des tensions et différence de travail

En ligne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?				
En colonne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
ME RESPONSABLE	1	10	48	0	59
	1,7%	16,9%	81,4%	0,0%	100,0%
	50,0%	26,3%	35,0%	0,0%	32,8%
ME PAS RESPONSABLE	0	12	24	0	36
	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
	0,0%	31,6%	17,5%	0,0%	20,0%
JE NE SAIS PAS	1	16	65	3	85
	1,2%	18,8%	76,5%	3,5%	100,0%
	50,0%	42,1%	47,4%	100,0%	47,2%
ENSEMBLE	2	38	137	3	180
	1,1%	21,1%	76,1%	1,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.82 / 6$ degrés de liberté / 6 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 7.82) = 0.252 / V.TEST = 0.67**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 31 : Maîtres « E » responsables des tensions et sa considération du maître généraliste

Tableau 31 : Maîtres « E » responsables des tensions et sa considération du maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	36	0	21	57
	63,2%	0,0%	36,8%	100,0%
	34,3%	0,0%	29,6%	32,4%
ME PAS RESPONSABLE	26	0	10	36
	72,2%	0,0%	27,8%	100,0%
	24,8%	0,0%	14,1%	20,5%
JE NE SAIS PAS	43	0	40	83
	51,8%	0,0%	48,2%	100,0%
	41,0%	0,0%	56,3%	47,2%
ENSEMBLE	105	0	71	176
	59,7%	0,0%	40,3%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 4.78 / 2 \text{ degrés de liberté} / 0 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 4.78) = 0.092 / V.TEST = 1.33**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 32 : Maîtres « E » responsables des tensions et considération du travail partagé

Tableau 32 : Maîtres « E » responsables des tensions et considération du travail partagé

En ligne	V15 LE MAITRE E EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	28	30	0	58
	48,3%	51,7%	0,0%	100,0%
	25,5%	57,7%	0,0%	32,8%
ME PAS RESPONSABLE	21	9	6	36
	58,3%	25,0%	16,7%	100,0%
	19,1%	17,3%	40,0%	20,3%
JE NE SAIS PAS	61	13	9	83
	73,5%	15,7%	10,8%	100,0%
	55,5%	25,0%	60,0%	46,9%
ENSEMBLE	110	52	15	177
	62,1%	29,4%	8,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 27.32 / 4 \text{ degrés de liberté} / 2 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5$ **Proba (KHI 2 > 27.32) = 0.000 / V.TEST = 4.14**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 33 : Différence d'avec le maître « E » et différence de travail

Tableau 33 : Différence d'avec le maître « E » et différence de travail

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?				
En colonne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI DIFFERENT	0	35	125	2	162
	0,0%	21,6%	77,2%	1,2%	100,0%
	0,0%	54,7%	56,8%	66,7%	56,1%
NON DIFFERENT	1	29	82	1	113
	0,9%	25,7%	72,6%	0,9%	100,0%
	50,0%	45,3%	37,3%	33,3%	39,1%
JE NE SAIS PAS	1	0	13	0	14
	7,1%	0,0%	92,9%	0,0%	100,0%
	50,0%	0,0%	5,9%	0,0%	4,8%
ENSEMBLE	2	64	220	3	289
	0,7%	22,1%	76,1%	1,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI_2 = 14.31 / 6$ degrés de liberté / 7 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 14.31) = 0.026 / V.TEST = 1.94**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 34 : Différence d'avec le maître « E » et considération de celui-ci

Tableau 34 : Différence d'avec le maître « E » et considération de celui-ci

En ligne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI DIFFERENT	101	0	57	158
	63,9%	0,0%	36,1%	100,0%
	53,2%	0,0%	62,0%	56,0%
NON DIFFERENT	81	0	29	110
	73,6%	0,0%	26,4%	100,0%
	42,6%	0,0%	31,5%	39,0%
JE NE SAIS PAS	8	0	6	14
	57,1%	0,0%	42,9%	100,0%
	4,2%	0,0%	6,5%	5,0%
ENSEMBLE	190	0	92	282
	67,4%	0,0%	32,6%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 3.48 / 2$ degrés de liberté / 1 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 3.48) = 0.175 / V.TEST = 0.93**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 35 : Considération par le maître « E » et travail d'équipe avec le maître « E »

Tableau 35 : Considération par le maître « E » et travail d'équipe avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V17 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE E ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI DIFFERENT	106	42	10	158
	67,1%	26,6%	6,3%	100,0%
	53,0%	65,6%	47,6%	55,4%
NON DIFFERENT	85	19	9	113
	75,2%	16,8%	8,0%	100,0%
	42,5%	29,7%	42,9%	39,6%
JE NE SAIS PAS	9	3	2	14
	64,3%	21,4%	14,3%	100,0%
	4,5%	4,7%	9,5%	4,9%
ENSEMBLE	200	64	21	285
	70,2%	22,5%	7,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 4.70 / 4 \text{ degrés de liberté} / 2 \text{ effectifs théoriques inférieurs à } 5 \text{ Proba (KHI } 2 > 4.70) = 0.320 / V.TEST = 0.47$

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 36 : Considération par le maître « E » et différence de travail

Tableau 36 : Considération par le maître « E » et différence de travail

En ligne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?			
En colonne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS FACILE	2	0	0	2
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,0%	0,0%	0,0%	0,7%
MOINS FACILE	47	0	19	66
	71,2%	0,0%	28,8%	100,0%
	24,5%	0,0%	20,2%	23,1%
DIFFERENT	142	0	73	215
	66,0%	0,0%	34,0%	100,0%
	74,0%	0,0%	77,7%	75,2%
JE NE SAIS PAS	1	0	2	3
	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
	0,5%	0,0%	2,1%	1,0%
ENSEMBLE	192	0	94	286
	67,1%	0,0%	32,9%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 3.15 / 3 degrés de liberté / 4 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 3.15) = 0.370 / V.TEST = 0.33**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 37 : Différence de travail et travail d'équipe avec le maître « E »

Tableau 37 : Différence de travail et travail d'équipe avec le maître « E »

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V18 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE E ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE « E » ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS FACILE	2	0	0	2
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,0%	0,0%	0,0%	0,7%
MOINS FACILE	45	14	8	67
	67,2%	20,9%	11,9%	100,0%
	22,5%	21,2%	34,8%	23,2%
DIFFERENT	153	52	14	219
	69,9%	23,7%	6,4%	100,0%
	76,5%	78,8%	60,9%	75,8%
JE NE SAIS PAS	0	0	1	1
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	4,3%	0,3%
ENSEMBLE	200	66	23	289
	69,2%	22,8%	8,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 14.71 / 6 degrés de liberté / 6 effectifs théoriques inférieurs à 5 Proba (KHI 2 > 14.71) = 0.023 / V.TEST = 2.00

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableau 39 : Considération par le maître « E » et collaboration

Tableau 39 : Considération par le maître « E » et collaboration

En ligne	V19 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE E ?			
En colonne	V20 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE E ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
BIEN CONSIDERE	153	35	4	192
	79,7%	18,2%	2,1%	100,0%
	78,5%	54,7%	17,4%	68,1%
MAL CONSIDERE	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	42	29	19	90
	46,7%	32,2%	21,1%	100,0%
	21,5%	45,3%	82,6%	31,9%
ENSEMBLE	195	64	23	282
	69,1%	22,7%	8,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 42.15 / 2$ degrés de liberté / 0 effectifs théoriques inférieurs à 5 **Proba (KHI 2 > 42.15) = 0.000 / V.TEST = 6.05**

thème : causes et responsabilités invoquées des tensions.

Tableaux de croisements des variables Maîtres « E »

Tableau 1 : Sexe et représentation de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire

Tableau 1 : Sexe et représentation de la difficulté d'apprentissage et de l'échec scolaire

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSIION D'ACCUEILLIR DAVANTAGE DE GARCONS OU DAVANTAGE DE FILLES ?			
En colonne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
Effectifs	OUI DIFFERENCE	NON DIFFERENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS DE FILLES	7	0	0	7
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	5,4%	0,0%	0,0%	5,4%
PLUS DE GARCONS	81	0	0	81
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	62,8%	0,0%	0,0%	62,3%
AUTANT F G	39	0	1	40
	97,5%	0,0%	2,5%	100,0%
	30,2%	0,0%	100,0%	30,8%
JE NE SAIS PAS	2	0	0	2
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,6%	0,0%	0,0%	1,5%
ENSEMBLE	129	0	1	130
	99,2%	0,0%	0,8%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 : 2.27/ 3 degrés de liberté/5 effectifs théoriques inférieurs à 5/ Proba (KHI 2 > 2.27) = 0.519/ V. test = -0.05

thème : différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 2 : Répartition des sexes selon la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire

Tableau 2 : Répartition des sexes selon la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire

En ligne	V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSIION D'ACCUEILLIR DAVANTAGE DE FILLES OU DAVANTAGE DE GARCONS ?			
En colonne	V03 ACCUEILLENZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
Effectifs	DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS DE FILLES	5	2	0	7
	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
	7,6%	3,2%	0,0%	5,4%
PLUS DE GARCONS	40	41	0	81
	49,4%	50,6%	0,0%	100,0%
	60,6%	65,1%	0,0%	62,8%
AUTANT F G	21	18	0	39
	53,8%	46,2%	0,0%	100,0%
	31,8%	28,6%	0,0%	30,2%
JE NE SAIS PAS	0	2	0	2
	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	3,2%	0,0%	1,6%
ENSEMBLE	66	63	0	129
	51,2%	48,8%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

KHI 2 : 3.46 / 3 degrés de liberté / 4 effectifs théoriques inférieurs à 5 / Proba (KHI 2 > 3.46) = 0.326 / V. test = 0.45

thème : différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 3 : Sexe et profil type

Tableau 3 : Sexe et profil type

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSI D'ACCUEILLIR DAVANTAGE DE FILLES OU DAVANTAGE DE GARCONS ?			
En colonne	V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS DE FILLES	4	3	0	7
	57,1%	42,9%	0,0%	100,0%
	7,7%	5,3%	0,0%	5,7%
PLUS DE GARCONS	29	37	11	77
	37,7%	48,1%	14,3%	100,0%
	55,8%	64,9%	78,6%	62,6%
AUTANT F G	17	17	3	37
	45,9%	45,9%	8,1%	100,0%
	32,7%	29,8%	21,4%	30,1%
JE NE SAIS PAS	2	0	0	2
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3,8%	0,0%	0,0%	1,6%
ENSEMBLE	52	57	14	123
	42,3%	46,3%	11,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI2 = 5.39 / 6$ DEGRES DE LIBERTE / 7 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS
A 5 PROBA ($KHI2 > 5.39$) = 0.495 / V.TEST = 0.01

thème : profil type.

Tableau 4 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et accueil selon cette différence

Tableau 4 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et accueil selon cette différence

En ligne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
En colonne	V03 ACCUEILLEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
Effectifs	DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI DIFFERENCE	65	63	0	128
	50,8%	49,2%	0,0%	100,0%
	98,5%	100,0%	0,0%	99,2%
NON DIFFERENCE	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	1	0	0	1
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,5%	0,0%	0,0%	0,8%
ENSEMBLE	66	63	0	129
	51,2%	48,8%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KH_{12} = 0.00 / 1$ DEGRE DE LIBERTE / 2 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 PROBA ($KH_{12} > 0.00$) = 0.981 / V.TEST = - 2.08

thème : différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 5 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et matières représentatives

Tableau 5 : Différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire et matières représentatives

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENT ?			
En colonne	V04 Y A-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
Effectifs	DIFFERENCES	PAS DE DIFFERENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MATIERES REPRESENTATIVES	124	4	0	128
	96,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	99,2%	100,0%	0,0%	99,2%
PAS DE MATIERE REPRESENTATIVE	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	1	0	0	1
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%
ENSEMBLE	125	4	0	129
	96,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 7.38 / 1\ DEVRE\ DE\ LIBERTE / 3\ EFFECTIFS\ THEORIQUES\ INFERIEURS\ A\ 5 / PROBA (KHI\ 2 > 7.38) + 0.007 / V.TEST = 2.48$

thème : différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire ; matières représentatives.

Tableau 6 : Accueil par rapport à des difficultés scolaires ou globales et matières représentatives

Tableau 6 : Accueil par rapport à des difficultés scolaires ou globales et matières représentatives

En ligne	V03 ACCUEILLEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DIFFICULTES SCOLAIRES OU GLOBALES ?			
En colonne	V04 Y-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
Effectifs	DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
	64	2	0	66
OUI	97,0%	3,0%	0,0%	100,0%
	51,2%	50,0%	0,0%	51,2%
	61	2	0	63
NON	96,8%	3,2%	0,0%	100,0%
	48,8%	50,0%	0,0%	48,8%
	0	0	0	0
JE NE SAIS PAS	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	125	4	0	129
	96,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 0.21 / 1$ DEVRE DE LIBERTE / 2 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 / PROBA ($KHI 2 > 0.21$) = .007 / V.TEST = - 0.37

thème : différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 7 : A quel moment l'enfant se sort de cette situation et accueil selon le cycle

Tableau 7 : A quel moment l'enfant se sort de cette situation et accueil selon le cycle

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?				
En colonne	V06 ACCUEILLEZ-VOUS PLUTOT DES ENFANTS DE CYCLES 2 OU DE CYCLE 3 ?				
Effectifs	AU CYCLE 2	AU CYCLE 3	DANS LES DEUX CYCLES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
CYCLE 2	82	4	11	1	98
	83,7%	4,1%	11,2%	1,0%	100,0%
	82,8%	40,0%	55,0%	100,0%	75,4%
CYCLE 3	2	0	2	0	4
	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	2,0%	0,0%	10,0%	0,0%	3,1%
DEUX CYCLES	9	3	7	0	19
	47,4%	15,8%	36,8%	0,0%	100,0%
	9,1%	30,0%	35,0%	0,0%	14,6%
PAS DE CHANCE	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	6	3	0	0	9
	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	6,1%	30,0%	0,0%	0,0%	6,9%
ENSEMBLE	99	10	20	1	130
	76,2%	7,7%	15,4%	0,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 26.16 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 11 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 / PROBA (KHI 2 > 26.16) = 0.002 / V.TEST = 2.89

thème : accueil et âge de traitement.

Tableau 8 : A quel moment l'enfant se sort de cette situation et profil type

Tableau 8 : A quel moment l'enfant se sort de cette situation et profil type

En ligne	V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?			
En colonne	V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
CYCLE 2	42	42	7	91
	46,2%	46,2%	7,7%	100,0%
	80,8%	73,7%	50,0%	74,0%
CYCLE 3	2	2	0	4
	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	3,8%	3,5%	0,0%	3,3%
DEUX CYCLES	3	13	3	19
	15,8%	68,4%	15,8%	100,0%
	5,8%	22,8%	21,4%	15,4%
PAS DE CHANCE	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
JE NE SAIS PAS	5	0	4	9
	55,6%	0,0%	44,4%	100,0%
	9,6%	0,0%	28,6%	7,3%
ENSEMBLE	52	57	14	123
	42,3%	46,3%	11,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 20.60 / 6$ DEGRES DE LIBERTE / 7 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 / PROBA ($KHI\ 2 > 20.60$) = 0.002 / V.TEST = 2.85

thème : accueil et âge de traitement ; profil type.

Tableau 9 : Accueil selon le cycle et profil type

Tableau 9 : Accueil selon le cycle et profil type

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V06 ACCUEILLEZ-VOUS PLUTOT DES ELEVES DE CYCLE 2 OU DE CYCLE 3 ?			
En colonne	V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
CYCLE 2	43	39	10	92
	46,7%	42,4%	10,9%	100,0%
	82,7%	68,4%	71,4%	74,8%
CYCLE 3	3	3	4	10
	30,0%	30,0%	40,0%	100,0%
	5,8%	5,3%	28,6%	8,1%
DEUX CYCLES	5	15	0	20
	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	9,6%	26,3%	0,0%	16,3%
JE NE SAIS PAS	1	0	0	1
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1,9%	0,0%	0,0%	0,8%
ENSEMBLE	52	57	14	123
	42,3%	46,3%	11,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 17.49 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 7 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 / PROBA (KHI 2 > 17.49) = 0.008 / V.TEST = 2.43

thème : accueil et âge de traitement ; profil type.

Tableau 10 : Tensions ressenties et accueil par rapport au sexe

Tableau 10 : Tensions ressenties et accueil par rapport au sexe

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?				
En colonne	V01 AVEZ-VOUS L'IMPRESSION D'ACCUEILLIR DAVANTAGE DE GARCONS OU DAVANTAGE DE FILLES ?				
Effectifs	PLUS DE FILLES	PLUS DE GARCONS	AUTANT F G	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI TENSIONS	2	67	30	2	101
	2,0%	66,3%	29,7%	2,0%	100,0%
	28,6%	85,9%	75,0%	100,0%	79,5%
NON TENSIONS	5	11	10	0	26
	19,2%	42,3%	38,5%	0,0%	100,0%
	71,4%	14,1%	25,0%	0,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	7	78	40	2	127
	5,5%	61,4%	31,5%	1,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 14.13 / 3\ DEGRES\ DE\ LIBERTE / 3\ EFFECTIFS\ THEORIQUES$
 $INFERIEURS\ A\ 5 / PROBA (KHI\ 2 > 14.13) = 0.003 / V.TEST = 2.78$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions.

Tableau 11 : Tensions ressenties et différences entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire

Tableau 11 : Tensions ressenties et différences entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE SONT-ILS DIFFERENTS ?			
Effectifs	OUI DIFFERENCE	NON DIFFERENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	101	0	0	101
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	80,2%	0,0%	0,0%	79,5%
NON TENSIONS	25	0	1	26
	96,2%	0,0%	3,8%	100,0%
	19,8%	0,0%	100,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	126	0	1	127
	99,2%	0,0%	0,8%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 0.54 / 1\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 2\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA} (KHI\ 2 > 0.54) = 0.463 / \text{V.TEST} = 0.09$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 12 : Tensions ressenties et accueil des élèves selon des difficultés scolaires et difficultés globales

Tableau 12 : Tensions ressenties et accueil des élèves selon des difficultés scolaires et difficultés globales

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V03 ACCUEILLEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
Effectifs				ENSEMBLE
% ligne	DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAIS PAS	
% colonne				
OUI TENSIONS	47	53	0	100
	47,0%	53,0%	0,0%	100,0%
	71,2%	88,3%	0,0%	79,4%
NON TENSIONS	19	7	0	26
	73,1%	26,9%	0,0%	100,0%
	28,8%	11,7%	0,0%	20,6%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	66	60	0	126
	52,4%	47,6%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 4.63 / 1 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 0 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 4.63) = 0.031 / V.\text{TEST} = 1.86$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 13 : Tensions ressenties et matières représentatives

Tableau 13 : Tensions ressenties et matières représentatives

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V04 Y-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
Effectifs	MATIERES REPRESENTATIVES	PAS DE MATIERES REPRESENTATIVES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	96	4	0	100
	96,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	78,7%	100,0%	0,0%	79,4%
NON TENSIONS	26	0	0	26
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	21,3%	0,0%	0,0%	20,6%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	122	4	0	126
	96,8%	3,2%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 0.17 / 1\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 2\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA} (KHI\ 2 > 0.17) = 0.683 / \text{V.TEST} = - 0.48$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire ; matières représentatives.

Tableau 14 : Tensions ressenties et possibilité de s'en sortir selon le cycle

Tableau 14 : Tensions ressenties et possibilité de s'en sortir selon le cycle

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?					
En colonne	V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?					
Effectifs	CYCLE 2	CYCLE 3	DEUX CYCLES	PAS DE CHANCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne						
% colonne						
OUI TENSIONS	74	4	16	0	7	101
	73,3%	4,0%	15,8%	0,0%	6,9%	100,0%
	75,5%	100,0%	100,0%	0,0%	77,8%	79,5%
NON TENSIONS	24	0	0	0	2	26
	92,3%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	100,0%
	24,5%	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	98	4	16	0	9	127
	77,2%	3,1%	12,6%	0,0%	7,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 6.14 / 3 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 4 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 6.14) = 0.105 / V.\text{TEST} = 1.25$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; considération de l'élève aidé.

Tableau 15 : Tensions ressenties et accueil selon le cycle

Tableau 15 : Tensions ressenties et accueil selon le cycle

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?				
En colonne	V06 ACCUEILLEZ-VOUS PLUTOT DES ENFANTS DE CYCLE 2 OU DE CYCLE 3 ?				
Effectifs	CYCLE 2	CYCLE 3	DEUX CYCLES	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI TENSIONS	74	7	19	1	101
	73,3%	6,9%	18,8%	1,0%	100,0%
	74,7%	100,0%	95,0%	100,0%	79,5%
NON TENSIONS	25	0	1	0	26
	96,2%	0,0%	3,8%	0,0%	100,0%
	25,3%	0,0%	5,0%	0,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	99	7	20	1	127
	78,0%	5,5%	15,7%	0,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 6.39 / 3 DEGRES DE LIBERTE / 4 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS
A 5 / PROBA (KHI 2 > 6.39) = 0.094 / V.TEST = 1.32

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; accueil de l'élève aidé.

Tableau 16 : Tensions ressenties et profil type

Tableau 16 : Tensions ressenties et profil type

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V07 Y A-T-IL UN PROFIL TYPE ?			
Effectifs	PROFIL	PAS DE PROFIL	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	37	48	9	94
	39,4%	51,1%	9,6%	100,0%
	71,2%	84,2%	81,8%	78,3%
NON TENSIONS	15	9	2	26
	57,7%	34,6%	7,7%	100,0%
	28,8%	15,8%	18,2%	21,7%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	52	57	11	120
	43,3%	47,5%	9,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.82 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 1 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.82) = 0.244 / \text{V.TEST} = 0.69$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; profil type.

Tableau 17 : Tensions ressenties et incidence des tensions

Tableau 17 : Tensions ressenties et incidence des tensions

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
Effectifs	OUI INCIDENTE	NON INCIDENTE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	77	20	2	99
	77,8%	20,2%	2,0%	100,0%
	87,5%	90,9%	50,0%	86,8%
NON TENSIONS	11	2	2	15
	73,3%	13,3%	13,3%	100,0%
	12,5%	9,1%	50,0%	13,2%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	88	22	4	114
	77,2%	19,3%	3,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 5.10 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 3 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 5.10) = 0.078 / \text{V.TEST} = 1.42$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 18 : Tensions ressenties et responsabilité du maître E

Tableau 18 : Tensions ressenties et responsabilité du maître E

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	ME RESPONSABLE	ME PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	67	21	13	101
	66,3%	20,8%	12,9%	100,0%
	91,8%	80,8%	86,7%	88,6%
NON TENSIONS	6	5	2	13
	46,2%	38,5%	15,4%	100,0%
	8,2%	19,2%	13,3%	11,4%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	73	26	15	114
	64,0%	22,8%	13,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.36 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS}$
 $A 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.36) = 0.307 / \text{V.TEST} = 0.51$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 19 : Tensions ressenties et responsabilité du maître généraliste

Tableau 19 : Tensions ressenties et responsabilité du maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	MG RESPONSABLE	MG NON RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	90	5	6	101
	89,1%	5,0%	5,9%	100,0%
	90,9%	71,4%	75,0%	88,6%
NON TENSIONS	9	2	2	13
	69,2%	15,4%	15,4%	100,0%
	9,1%	28,6%	25,0%	11,4%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	99	7	8	114
	86,8%	6,1%	7,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 4.03 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 4.03) = 0.133 / \text{V.TEST} = 1.11$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 20 : Tensions ressenties et maître E enseignant ?

Tableau 20 : Tensions ressenties et maître E enseignant ?

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	97	4	0	101
	96,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	78,9%	100,0%	0,0%	79,5%
NON TENSIONS	26	0	0	26
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	21,1%	0,0%	0,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	123	4	0	127
	96,9%	3,1%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 0.16 / 1 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 0.16) = 0.688 / V.\text{TEST} = - 0.49$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 21 : Tensions ressenties et différences entre le maître généraliste et le maître E

Tableau 21 : Tensions ressenties et différences entre le maître généraliste et le maître E

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	74	25	2	101
	73,3%	24,8%	2,0%	100,0%
	89,2%	62,5%	50,0%	79,5%
NON TENSIONS	9	15	2	26
	34,6%	57,7%	7,7%	100,0%
	10,8%	37,5%	50,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	83	40	4	127
	65,4%	31,5%	3,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 13.99 / 2$ DEGRES DE LIBERTE / 2 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 / PROBA ($KHI\ 2 > 13.99$) = 0.001 / V.TEST = 3.12

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 22 : Tensions ressenties et différences de travail

Tableau 22 : Tensions ressenties et différences de travail

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?				
En colonne	V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI TENSIONS	7	10	84	0	101
	6,9%	9,9%	83,2%	0,0%	100,0%
	53,8%	100,0%	80,8%	0,0%	79,5%
NON TENSIONS	6	0	20	0	26
	23,1%	0,0%	76,9%	0,0%	100,0%
	46,2%	0,0%	19,2%	0,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	13	10	104	0	127
	10,2%	7,9%	81,9%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 7.94 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 7.94) = 0.019 / V.\text{TEST} = 2.08$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 23 : Tensions ressenties et représentation de la considération par le maître généraliste

Tableau 23 : Tensions ressenties et représentation de la considération par le maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	69	4	22	95
	72,6%	4,2%	23,2%	100,0%
	78,4%	100,0%	75,9%	78,5%
NON TENSIONS	19	0	7	26
	73,1%	0,0%	26,9%	100,0%
	21,6%	0,0%	24,1%	21,5%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	88	4	29	121
	72,7%	3,3%	24,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 1.22 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS}$
 $A 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 1.22) = 0.544 / V.\text{TEST} = - 0.11$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 24 : Tensions ressenties et travail en équipe avec le maître généraliste

Tableau 24 : Tensions ressenties et travail en équipe avec le maître généraliste

En ligne	V08 SENTEZ-VOUS DES TENSIONS ENTRE VOUS ET LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENRALISTE ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI TENSIONS	52	38	6	96
	54,2%	39,6%	6,3%	100,0%
	80,0%	74,5%	100,0%	78,7%
NON TENSIONS	13	13	0	26
	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	20,0%	25,5%	0,0%	21,3%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	65	51	6	122
	53,3%	41,8%	4,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.22 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.22) = 0.544 / V.\text{TEST} = - 0.44$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 26 : Incidence des tensions et différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire

Tableau 26 : Incidence des tensions et différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V02 POUR VOUS LA DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE ET L'ECHEC SCOLAIRE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENCE	NON DIFFERENCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	90	0	1	91
	98,9%	0,0%	1,1%	100,0%
	77,6%	0,0%	100,0%	77,8%
NON INCIDENTE	22	0	0	22
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	19,0%	0,0%	0,0%	18,8%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3,4%	0,0%	0,0%	3,4%
ENSEMBLE	116	0	1	117
	99,1%	0,0%	0,9%	100,0%
	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 0.29 / 2\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA (KHI 2 > 0.29)} = 0.866 / \text{V.TEST} = - 1.11$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 27 : Incidence des tensions et difficultés scolaires ou globales

Tableau 27 : Incidence des tensions et difficultés scolaires ou globales

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V03 ACCUEILLEZ-VOUS DES ENFANTS PAR RAPPORT A DES DIFFICULTES SCOLAIRES OU DES DIFFICULTES GLOBALES ?			
Effectifs				ENSEMBLE
% ligne	DIFFICULTES SCOLAIRES	DIFFICULTES GLOBALES	JE NE SAIS PAS	
% colonne				
OUI INCIDENTE	42	48	0	90
	46,7%	53,3%	0,0%	100,0%
	75,0%	80,0%	0,0%	77,6%
NON INCIDENTE	12	10	0	22
	54,5%	45,5%	0,0%	100,0%
	21,4%	16,7%	0,0%	19,0%
JE NE SAIS PAS	2	2	0	4
	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	3,6%	3,3%	0,0%	3,4%
ENSEMBLE	56	60	0	116
	48,3%	51,7%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 0.44 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 2 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 0.44) = 0.801 / V.\text{TEST} = - 0.84$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; différence entre difficulté d'apprentissage et échec scolaire.

Tableau 28 : Incidences des tensions et matières représentatives

Tableau 28 : Incidences des tensions et matières représentatives

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V04 Y-T-IL DES MATIERES REPRESENTATIVES ?			
Effectifs	MATIERES REPRESENTATIVES	PAS DE MATIERE REPRESENTATIVE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	88	2	0	90
	97,8%	2,2%	0,0%	100,0%
	78,6%	50,0%	0,0%	77,6%
NON INCIDENTE	20	2	0	22
	90,9%	9,1%	0,0%	100,0%
	17,9%	50,0%	0,0%	19,0%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3,6%	0,0%	0,0%	3,4%
ENSEMBLE	112	4	0	116
	96,6%	3,4%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 2.65 / 2\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA} (KHI\ 2 > 2.65) = 0.265 / \text{V.TEST} = 0.63$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; matières représentatives.

Tableau 29 : Incidences des tensions et possibilités de s'en sortir

Tableau 29 : Incidences des tensions et possibilités de s'en sortir

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?					
En colonne	V05 QUAND L'ENFANT A-T-IL PLUS DE CHANCES DE SORTIR DE CETTE SITUATION ?					
Effectifs	CYCLE 2	CYCLE 3	DEUX CYCLES	PAS DE CHANCE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne						
% colonne						
OUI INCIDENTE	64	2	18	0	7	91
	70,3%	2,2%	19,8%	0,0%	7,7%	100,0%
	75,3%	50,0%	94,7%	0,0%	77,8%	77,8%
NON INCIDENTE	17	2	1	0	2	22
	77,3%	9,1%	4,5%	0,0%	9,1%	100,0%
	20,0%	50,0%	5,3%	0,0%	22,2%	18,8%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%
ENSEMBLE	85	4	19	0	9	117
	72,6%	3,4%	16,2%	0,0%	7,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 6.72 / 6 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 8 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 6.72) = 0.348 / V.\text{TEST} = 0.39$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; considération de l'élève.

Tableau 31 : Incidence des tensions et responsabilités du maître E

Tableau 31 : Incidence des tensions et responsabilités du maître E

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	ME RESPONSABLE	ME PAS RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	59	20	8	87
	67,8%	23,0%	9,2%	100,0%
	81,9%	76,9%	53,3%	77,0%
NON INCIDENTE	9	6	7	22
	40,9%	27,3%	31,8%	100,0%
	12,5%	23,1%	46,7%	19,5%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	5,6%	0,0%	0,0%	3,5%
ENSEMBLE	72	26	15	113
	63,7%	23,0%	13,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 11.27 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES}$
 INFÉRIEURS A 5 / $PROBA (KHI\ 2 > 11.27) = 0.024 / V.TEST = 1.98$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 32 : Incidence des tensions et responsabilité du maître généraliste

Tableau 32 : Incidence des tensions et responsabilité du maître généraliste

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
Effectifs	MG RESPONSABLE	MG NON RESPONSABLE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	79	5	3	87
	90,8%	5,7%	3,4%	100,0%
	80,6%	71,4%	37,5%	77,0%
NON INCIDENTE	15	2	5	22
	68,2%	9,1%	22,7%	100,0%
	15,3%	28,6%	62,5%	19,5%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,1%	0,0%	0,0%	3,5%
ENSEMBLE	98	7	8	113
	86,7%	6,2%	7,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 11.21 / 4\ DEGRES\ DE\ LIBERTE / 5\ EFFECTIFS\ THEORIQUES\ INFERIEURS\ A\ 5 / PROBA\ (KHI\ 2 > 11.21) = 0.024 / V.TEST = 1.97$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; considération de l'élève.

Tableau 34 : Incidence des tensions et différence d'avec le maître généraliste

Tableau 34 : Incidence des tensions et différence d'avec le maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	69	18	4	91
	75,8%	19,8%	4,4%	100,0%
	83,1%	60,0%	100,0%	77,8%
NON INCIDENTE	12	10	0	22
	54,5%	45,5%	0,0%	100,0%
	14,5%	33,3%	0,0%	18,8%
JE NE SAIS PAS	2	2	0	4
	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	2,4%	6,7%	0,0%	3,4%
ENSEMBLE	83	30	4	117
	70,9%	25,6%	3,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 8.04 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 5 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 8.04) = 0.090 / V.\text{TEST} = 1.34$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 36 : Incidence des tensions et représentation de la considération par le maître généraliste

Tableau 36 : Incidence des tensions et représentation de la considération par le maître généraliste

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	62	4	23	89
	69,7%	4,5%	25,8%	100,0%
	76,5%	100,0%	82,1%	78,8%
NON INCIDENTE	15	0	5	20
	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	18,5%	0,0%	17,9%	17,7%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,9%	0,0%	0,0%	3,5%
ENSEMBLE	81	4	28	113
	71,7%	3,5%	24,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.64 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 6 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.64) = 0.620 / V.\text{TEST} = - 0.30$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 37 : Incidence des tensions et travail en équipe avec le maître E

Tableau 37 : Incidence des tensions et travail en équipe avec le maître E

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V09 EST-CE QUE LES TENSIONS ONT UNE INCIDENCE SUR L'ENFANT AIDE ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI INCIDENTE	45	40	6	91
	49,5%	44,0%	6,6%	100,0%
	76,3%	81,6%	100,0%	79,8%
NON INCIDENTE	10	9	0	19
	52,6%	47,4%	0,0%	100,0%
	16,9%	18,4%	0,0%	16,7%
JE NE SAIS PAS	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	6,8%	0,0%	0,0%	3,5%
ENSEMBLE	59	49	6	114
	51,8%	43,0%	5,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 5.24 / 4 DEGRES DE LIBERTE / 5 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 / PROBA (KHI 2 > 5.24) = 0.264 / V.TEST = 0.63

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 38 : Responsabilité du maître E et considération en tant qu'enseignant

Tableau 38 : Responsabilité du maître E et considération en tant qu'enseignant

En ligne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	73	0	0	73
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	66,4%	0,0%	0,0%	64,0%
ME PAS RESPONSABLE	22	4	0	26
	84,6%	15,4%	0,0%	100,0%
	20,0%	100,0%	0,0%	22,8%
JE NE SAIS PAS	15	0	0	15
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	13,6%	0,0%	0,0%	13,2%
ENSEMBLE	110	4	0	114
	96,5%	3,5%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 14.03 / 2\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 3\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA} (KHI\ 2 > 14.03) = 0.001 / \text{V.TEST} = 3.12$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 39 : Responsabilité des tensions et différence d'avec le maître généraliste

Tableau 39 : Responsabilité des tensions et différence d'avec le maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	59	15	2	76
	77,6%	19,7%	2,6%	100,0%
	71,1%	46,9%	100,0%	65,0%
ME PAS RESPONSABLE	16	10	0	26
	61,5%	38,5%	0,0%	100,0%
	19,3%	31,3%	0,0%	22,2%
JE NE SAIS PAS	8	7	0	15
	53,3%	46,7%	0,0%	100,0%
	9,6%	21,9%	0,0%	12,8%
ENSEMBLE	83	32	2	117
	70,9%	27,4%	1,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 7.37 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5} / \text{PROBA}(KHI\ 2 > 7.37) = 0.118 / V.\text{TEST} = 1.19$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 40 : Responsabilité des tensions et facilité du travail

Tableau 40 : Responsabilité des tensions et facilité du travail

En ligne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?				
En colonne	V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
ME RESPONSABLE	6	9	61	0	76
	7,9%	11,8%	80,3%	0,0%	100,0%
	66,7%	90,0%	62,2%	0,0%	65,0%
ME PAS RESPONSABLE	0	0	26	0	26
	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	26,5%	0,0%	22,2%
JE NE SAIS PAS	3	1	11	0	15
	20,0%	6,7%	73,3%	0,0%	100,0%
	33,3%	10,0%	11,2%	0,0%	12,8%
ENSEMBLE	9	10	98	0	117
	7,7%	8,5%	83,8%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 9.33 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 4 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 9.33) = 0.053 / V.\text{TEST} = 1.61$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 41 : Responsabilité des tensions et représentation de la considération par le maître généraliste

Tableau 41 : Responsabilité des tensions et représentation de la considération par le maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	54	0	16	70
	77,1%	0,0%	22,9%	100,0%
	65,1%	0,0%	66,7%	63,1%
ME PAS RESPONSABLE	21	2	3	26
	80,8%	7,7%	11,5%	100,0%
	25,3%	50,0%	12,5%	23,4%
JE NE SAIS PAS	8	2	5	15
	53,3%	13,3%	33,3%	100,0%
	9,6%	50,0%	20,8%	13,5%
ENSEMBLE	83	4	24	111
	74,8%	3,6%	21,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 10.99 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES}$
 INFÉRIEURS A 5 / $PROBA(KHI\ 2 > 10.99) = 0.027 / V.TEST = 1.93$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 42 : Responsabilité des tensions et représentation du travail d'équipe avec le maître généraliste ?

Tableau 42 : Responsabilité des tensions et représentation du travail d'équipe avec le maître généraliste ?

En ligne	V10 ETES-VOUS RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
ME RESPONSABLE	39	29	6	74
	52,7%	39,2%	8,1%	100,0%
	68,4%	59,2%	100,0%	66,1%
ME PAS RESPONSABLE	10	13	0	23
	43,5%	56,5%	0,0%	100,0%
	17,5%	26,5%	0,0%	20,5%
JE NE SAIS PAS	8	7	0	15
	53,3%	46,7%	0,0%	100,0%
	14,0%	14,3%	0,0%	13,4%
ENSEMBLE	57	49	6	112
	50,9%	43,8%	5,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 4.63 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 3 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 4.63) = 0.327 / V.\text{TEST} = 0.45$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; considération de l'élève.

Tableau 43 : Responsabilité du maître généraliste et maître E enseignant

Tableau 43 : Responsabilité du maître généraliste et maître E enseignant

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
Effectifs	OUI ENSEIGNANT	NON ENSEIGNANT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	95	4	0	99
	96,0%	4,0%	0,0%	100,0%
	86,4%	100,0%	0,0%	86,8%
MG NON RESPONSABLE	7	0	0	7
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	6,4%	0,0%	0,0%	6,1%
JE NE SAIS PAS	8	0	0	8
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	7,3%	0,0%	0,0%	7,0%
ENSEMBLE	110	4	0	114
	96,5%	3,5%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI 2 = 0.63 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 3 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 0.63) = 0.730 / \text{V.TEST} = - 0.61$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 44 : Responsabilité du maître généraliste et différence d'avec le maître généraliste

Tableau 44 : Responsabilité du maître généraliste et différence d'avec le maître généraliste

En ligne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	76	24	2	102
	74,5%	23,5%	2,0%	100,0%
	91,6%	75,0%	100,0%	87,2%
MG NON RESPONSABLE	4	3	0	7
	57,1%	42,9%	0,0%	100,0%
	4,8%	9,4%	0,0%	6,0%
JE NE SAIS PAS	3	5	0	8
	37,5%	62,5%	0,0%	100,0%
	3,6%	15,6%	0,0%	6,8%
ENSEMBLE	83	32	2	117
	70,9%	27,4%	1,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 6.70 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 6 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 6.70) = 0.153 / V.\text{TEST} = 1.03$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 45 : Responsabilité du maître généraliste et facilité du travail du maître E

Tableau 45 : Responsabilité du maître généraliste et facilité du travail du maître E

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?				
En colonne	V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
MG RESPONSABLE	7	9	86	0	102
	6,9%	8,8%	84,3%	0,0%	100,0%
	77,8%	90,0%	87,8%	0,0%	87,2%
MG NON RESPONSABLE	0	0	7	0	7
	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	6,0%
JE NE SAIS PAS	2	1	5	0	8
	25,0%	12,5%	62,5%	0,0%	100,0%
	22,2%	10,0%	5,1%	0,0%	6,8%
ENSEMBLE	9	10	98	0	117
	7,7%	8,5%	83,8%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 5.15 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 4\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS}$
 $A\ 5 / \text{PROBA} (KHI\ 2 > 5.15) = 0.272 / V.\text{TEST} = 0.61$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence.

Tableau 46 : Responsabilité du maître généraliste et représentation de la considération par le maître généraliste

Tableau 46 : Responsabilité du maître généraliste et représentation de la considération par le maître généraliste

En ligne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	73	4	19	96
	76,0%	4,2%	19,8%	100,0%
	88,0%	100,0%	79,2%	86,5%
MG NON RESPONSABLE	7	0	0	7
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	8,4%	0,0%	0,0%	6,3%
JE NE SAIS PAS	3	0	5	8
	37,5%	0,0%	62,5%	100,0%
	3,6%	0,0%	20,8%	7,2%
ENSEMBLE	83	4	24	111
	74,8%	3,6%	21,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 10.57 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 5\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES}$
 INFÉRIEURS A 5 / $PROBA (KHI\ 2 > 10.57) = 0.032 / V.TEST = 1.85$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ;
 considération de l'élève.

Tableau 47 : Responsabilité du maître généraliste et représentation du travail en équipe avec le maître généraliste

Tableau 47 : Responsabilité du maître généraliste et représentation du travail en équipe avec le maître généraliste

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V11 LE MAITRE GENERALISTE EST-IL RESPONSABLE DES TENSIONS ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
MG RESPONSABLE	47	44	6	97
	48,5%	45,4%	6,2%	100,0%
	82,5%	89,8%	100,0%	86,6%
MG NON RESPONSABLE	5	2	0	7
	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
	8,8%	4,1%	0,0%	6,3%
JE NE SAIS PAS	5	3	0	8
	62,5%	37,5%	0,0%	100,0%
	8,8%	6,1%	0,0%	7,1%
ENSEMBLE	57	49	6	112
	50,9%	43,8%	5,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.33 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 6 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.33) = 0.675 / V.\text{TEST} = - 0.45$

thème : causes et responsabilités attribuées des tensions ; leur incidence ; considération de l'élève.

Tableau 48 : Maître E enseignant et différence d'avec le maître généraliste

Tableau 48 : Maître E enseignant et différence d'avec le maître généraliste

En ligne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
En colonne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	OUI DIFFERENT	NON DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI ENSEIGNANT	79	40	4	123
	64,2%	32,5%	3,3%	100,0%
	95,2%	100,0%	100,0%	96,9%
NON ENSEIGNANT	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,8%	0,0%	0,0%	3,1%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	83	40	4	127
	65,4%	31,5%	3,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 2.19 / 2 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 4 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 2.19) = 0.335 / V.\text{TEST} = - 0.43$

thème : considération du statut professionnel.

Tableau 49 : Maître E enseignant et facilité du travail

Tableau 49 : Maître E enseignant et facilité du travail

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?				
En colonne	V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?				
Effectifs	PLUS FACILE	MOINS FACILE	DIFFERENT	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne					
% colonne					
OUI ENSEIGNANT	13	10	100	0	123
	10,6%	8,1%	81,3%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	96,2%	0,0%	96,9%
NON ENSEIGNANT	0	0	4	0	4
	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%	3,1%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	13	10	104	0	127
	10,2%	7,9%	81,9%	0,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%

KHI 2 = 0.91 / 2 DEGRES DE LIBERTE / 3 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 / PROBA (KHI 2 > 0.91) = 0.633 / V.TEST = - 0.34

thème : considération du statut professionnel.

Tableau 50 : Maître E enseignant et représentation de la considération par le maître E

Tableau 50 : Maître E enseignant et représentation de la considération par le maître E

En ligne	V12 VOUS CONSIDEREZ-VOUS COMME UN ENSEIGNANT ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI ENSEIGNANT	84	4	29	117
	71,8%	3,4%	24,8%	100,0%
	95,5%	100,0%	100,0%	96,7%
NON ENSEIGNANT	4	0	0	4
	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	4,5%	0,0%	0,0%	3,3%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	88	4	29	121
	72,7%	3,3%	24,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 1.55 / 2$ DEGRES DE LIBERTE / 4 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS
 $A 5 / PROBA (KHI 2 > 1.55) = 0.460 / V.TEST = 0.10$

thème : considération du statut professionnel.

Tableau 53 : Différence d'avec la maître généraliste et représentation de la considération

Tableau 53 : Différence d'avec la maître généraliste et représentation de la considération

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

En ligne	V13 VOUS SENTEZ-VOUS DIFFERENT DU MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	BIEN CONSIDERE	MAL CONSIDERE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
OUI DIFFERENT	62	2	16	80
	77,5%	2,5%	20,0%	100,0%
	68,1%	50,0%	55,2%	64,5%
NON DIFFERENT	29	2	9	40
	72,5%	5,0%	22,5%	100,0%
	31,9%	50,0%	31,0%	32,3%
JE NE SAIS PAS	0	0	4	4
	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	0,0%	0,0%	13,8%	3,2%
ENSEMBLE	91	4	29	124
	73,4%	3,2%	23,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

KHI 2 = 14.22 / 4 DEGRES DE LIBERTE / 5 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 / PROBA (KHI 2 > 14.22) = 0.007 / V.TEST = 2.48

thème : considération du statut professionnel.

Tableau 56 : Facilité du travail et qualification du travail d'équipe

Tableau 56 : Facilité du travail et qualification du travail d'équipe

En ligne	V14 VOTRE TRAVAIL EST-IL PLUS FACILE QUE CELUI DU MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	COLLABORATION FACILE	COLLABORATION DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
PLUS FACILE	11	2	0	13
	84,6%	15,4%	0,0%	100,0%
	16,2%	3,9%	0,0%	10,4%
MOINS FACILE	3	7	0	10
	30,0%	70,0%	0,0%	100,0%
	4,4%	13,7%	0,0%	8,0%
DIFFERENT	54	42	6	102
	52,9%	41,2%	5,9%	100,0%
	79,4%	82,4%	100,0%	81,6%
JE NE SAIS PAS	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENSEMBLE	68	51	6	125
	54,4%	40,8%	4,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI 2 = 8.82 / 4 \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 4 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A } 5 / \text{PROBA} (KHI 2 > 8.82) = 0.066 / \text{V.TEST} = 1.51$

thème : considération du statut professionnel et du travail en équipe.

Tableau 57 : Représentation de la considération et qualification du travail d'équipe

Tableau 57 : Représentation de la considération et qualification du travail d'équipe

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré

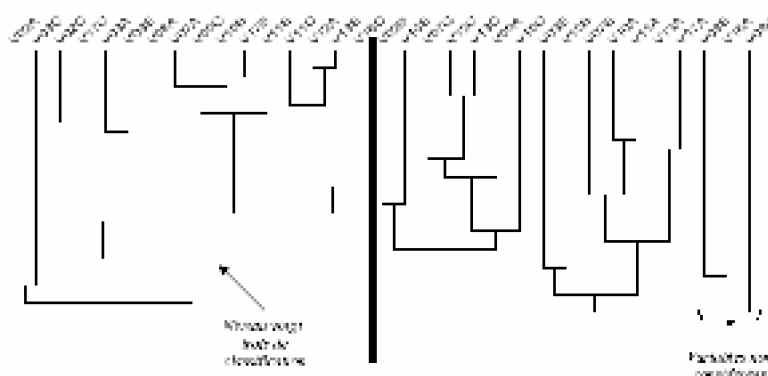
En ligne	V15 COMMENT PENSEZ-VOUS ETRE CONSIDERE PAR LE MAITRE GENERALISTE ?			
En colonne	V16 COMMENT QUALIFIEZ-VOUS LE TRAVAIL D'EQUIPE AVEC LE MAITRE GENERALISTE ?			
Effectifs	FACILE	DIFFICILE	JE NE SAIS PAS	ENSEMBLE
% ligne				
% colonne				
BIEN CONSIDERE	53	36	2	91
	58,2%	39,6%	2,2%	100,0%
	80,3%	73,5%	33,3%	75,2%
MAL CONSIDERE	0	4	0	4
	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	0,0%	8,2%	0,0%	3,3%
JE NE SAIS PAS	13	9	4	26
	50,0%	34,6%	15,4%	100,0%
	19,7%	18,4%	66,7%	21,5%
ENSEMBLE	66	49	6	121
	54,5%	40,5%	5,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$KHI\ 2 = 13.54 / 4\ \text{DEGRES DE LIBERTE} / 5\ \text{EFFECTIFS THEORIQUES}$
 INFÉRIEURS A 5 / $PROBA (KHI\ 2 > 13.54) = 0.009 / V.TEST = 2.37$

thème : considération du statut professionnel et du travail en équipe.

Troisième étape. Vérification de la centralité des éléments. Ultime étape de la mise à jour des constituants des représentations sociales.

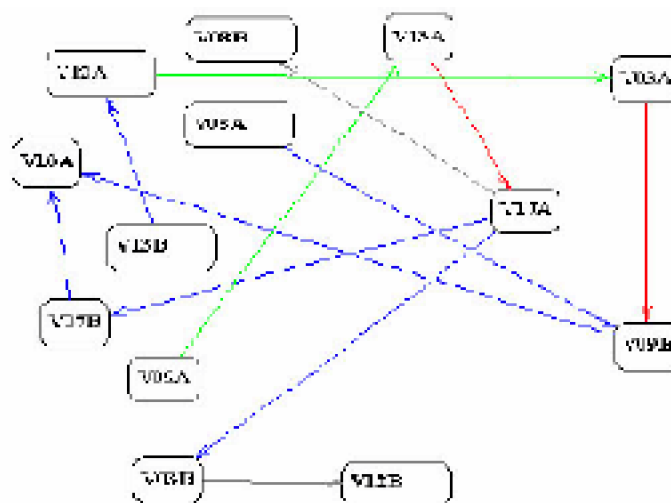
Arbres des similarités



VARIABLES	CONTENU
V02A	Il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03A	Je considère des élèves par rapport à des difficultés scolaires.
V03B	Je considère des élèves par rapport à des difficultés globales.
V03C	Je ne suis pas sûr qu'il y a une différence entre des difficultés scolaires ou globales.
V04A	Il y a un profil type.
V04B	Il n'y a pas de profil type.
V07C	Je ne suis pas sûr qu'il y a un profil type.
V08A	Nous attendons des les mêmes pour tous les élèves.
V08B	Nous attendons tout différents.
V08C	Je ne suis pas sûr que nos attentes sont identiques ou différentes.
V09A	Je considère différemment les élèves nés.
V09B	Je ne considère pas différemment les élèves nés.
V09C	Je ne suis pas sûr de considérer différemment les élèves nés.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V10B	Je ne différencie pas la pédagogie.
V10C	Je ne suis pas sûr de différencier la pédagogie.
V11A	Je différencie les évaluations de fin de période.
V11B	Je ne différencie pas les évaluations de fin de période.
V11C	Je ne suis pas sûr de différencier les évaluations de fin de période.
V12A	Il n'y a pas de différence de notation entre le maître et l'élève et moi-même.
V12B	Je ne reconnais pas de notation.
V12C	Je ne suis pas sûr de reconnaître des notations.
V13A	Les notations peuvent être multiples.
V13B	Les notations ne sont pas multiples.
V13C	Je ne suis pas sûr de reconnaître des notations.
V16A	Je considère le maître et l'élève comme un enseignant.
V16B	Je ne considère pas le maître et l'élève comme un enseignant.
V16C	Je ne suis pas sûr de considérer le maître et l'élève comme un enseignant.
V17A	Je ne suis pas différent du maître et l'élève.
V17B	Je ne me sens pas différent du maître et l'élève.
V17C	Je ne suis pas sûr de me sentir différent du maître et l'élève.

L'arbre des similarités des variables de la population des maîtres généralistes

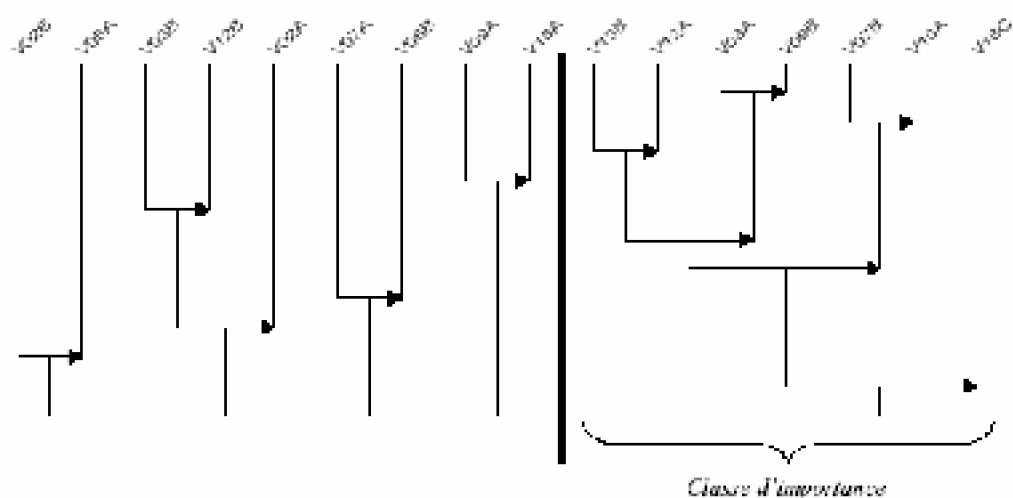
Graphes implicatifs



VARIABLES	TENTUEL
V03A	Je signale des élèves par rapport à des difficultés scolaires.
V03B	Je signale des élèves par rapport à des difficultés globales.
V07B	Il n'y a pas de profil type.
V08A	Mes attentes sont les mêmes pour tous les élèves.
V08B	Mes attentes sont différentes.
V09A	Je considère différemment les élèves aidés.
V09B	Je ne considère pas différemment les élèves aidés.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V11A	Il m'est arrivé de sentir des tensions entre le maître « E » et moi-même.
V11B	Je ne ressens pas de tensions.
V13A	Les tensions peuvent être incidentes.
V13B	Les tensions ne sont pas incidentes.
V17A	Je me sens différent du maître « E ».

Le graphe implicatif des variables de la population des maîtres généralistes

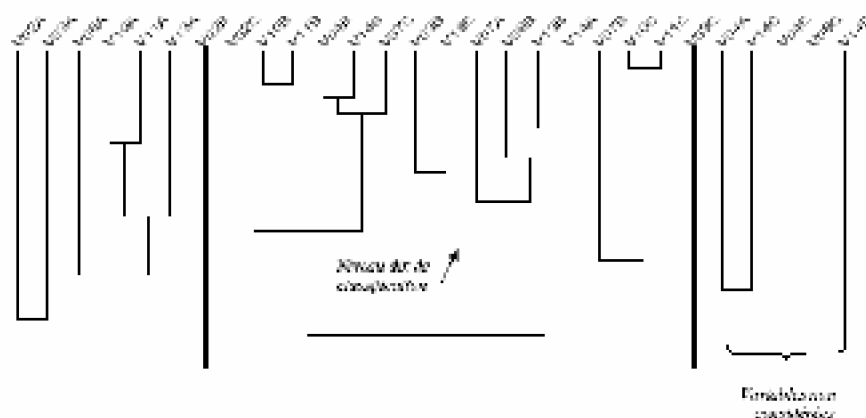
Arbres cohésitifs



VARIABLES	TENU DU
V02A	Il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03A	Je signale des élèves par rapport à des difficultés scolaires.
V03B	Je signale des élèves par rapport à des difficultés globales.
V07A	Il existe un profil type.
V07B	Il n'y a pas de profil type.
V08A	Mes attentes sont les mêmes pour tous les élèves.
V08B	Mes attentes sont différentes.
V09A	Je considère différemment les élèves aidés.
V09B	Je ne considère pas différemment les élèves aidés.
V10A	Je différencie la pédagogie.
V12A	Il m'est arrivé de sentir des tensions entre le maître « T. » et moi-même.
V12B	Je ne ressens pas de tensions.
V13A	Les tensions peuvent être incidentes.
V13B	Les tensions ne sont pas incidentes.
V16C	Je ne sais pas si le maître « E » est un enseignant.
V17A	Je me sent différent du maître « E ».

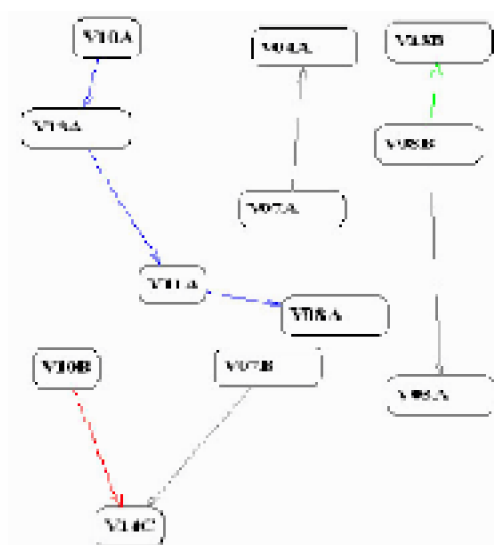
L'arbre cohésif des variables de la population des maîtres généralistes

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré



VARIABLES	TEXTUEL
V02A	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02B	Il n'y a pas de différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V02C	Je ne sais pas s'il y a une différence entre la difficulté d'apprentissage et l'échec scolaire.
V03A	J'accueille des élèves en difficulté scolaire.
V03B	J'accueille des élèves en difficulté globale.
V03C	Je ne sais pas si j'accueille des élèves en difficulté scolaire ou en difficulté globale.
V04A	Il n'y a pas de matières représentatives.
V04B	Il n'y a pas de matières représentatives.
V04C	Je ne sais pas s'il y a des matières représentatives.
V07A	Il n'y a pas de profil type d'élèves exposés à la difficulté d'apprentissage.
V07B	Il n'y a pas de profil type d'élèves exposés à la difficulté d'apprentissage.
V07C	Je ne sais pas si il existe un profil type.
V08A	Il n'est arrivé de sentir des tensions.
V08B	Je n'ai jamais ressenti de tensions.
V08C	Je ne sais pas si j'ai déjà ressenti des tensions.
V10A	Je peux être responsable des tensions.
V10B	Je ne suis pas responsable des tensions.
V10C	Je ne sais pas si je suis responsable des tensions.
V11A	Le maître généraliste peut être responsable des tensions.
V11B	Le maître généraliste ne peut pas être responsable des tensions.
V11C	Je ne sais pas si le maître généraliste peut être responsable des tensions.
V13A	Je me sens différent du maître généraliste.
V13B	Je ne me sens pas différent du maître généraliste.
V13C	Je ne sais pas si je me sens différent du maître généraliste.
V14A	Mon travail est plus facile que celui du maître généraliste.
V14B	Mon travail n'est pas plus facile que celui du maître généraliste.
V14C	Mon travail est différent de celui du maître généraliste.
V14D	Je ne sais pas si mon travail est plus facile que celui du maître généraliste.

L'arbre des similarités des variables de la population des maîtres « E »

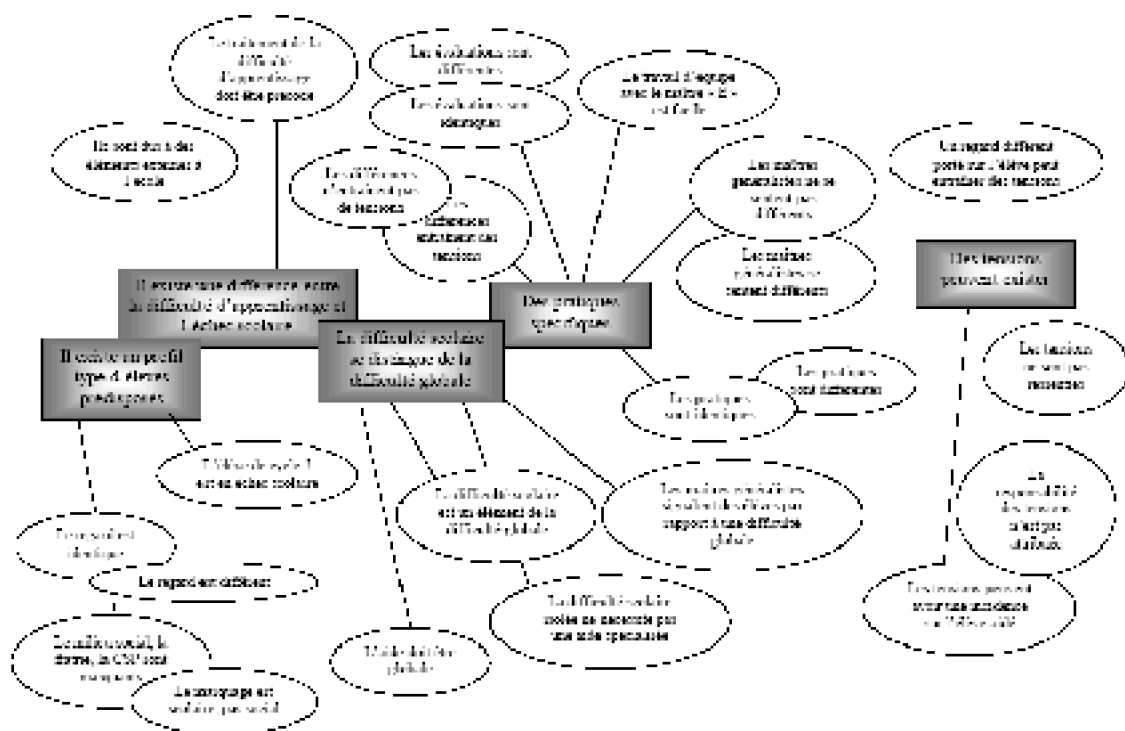


VARIABLES	TEXTUEL
V03A	L'accueil des élèves en difficulté scolaire
V04A	Il y a des matières représentatives
V07A	Il y a un profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage
V07B	Il n'y a pas de profil type d'élève prédisposé à la difficulté d'apprentissage.
V08A	Il m'est arrivé de sentir des tensions
V08B	Je n'ai jamais ressenti de tensions.
V10A	Je peux être responsable des tensions.
V10B	Je ne suis pas responsable des tensions.
V11A	Le maître généraliste peut être responsable des tensions
V13A	Je me sens différent du maître généraliste.
V13B	Je ne me sens pas différent du maître généraliste
V14C	Mon travail est différent de celui du maître généraliste

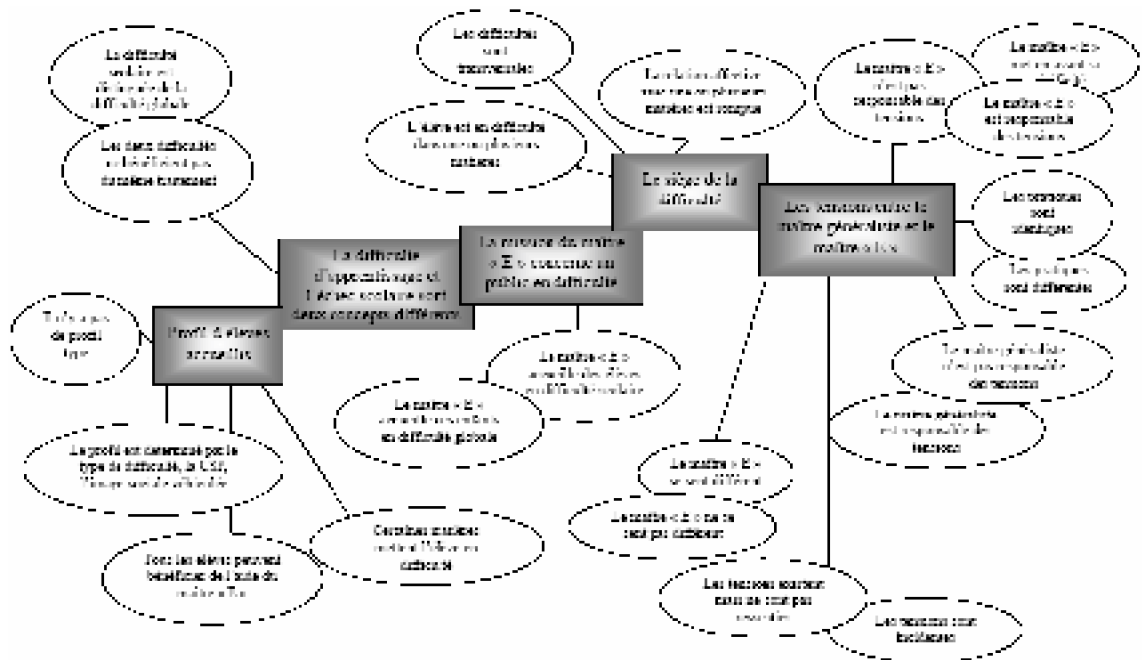
Le graphe implicatif des variables de la population des maîtres « E »

Image des deux représentations sociales

L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré



La représentation sociale des maîtres généralistes



La représentation sociale des maîtres E