



HAL
open science

Le rapport à l'école et les motivations des élèves en difficultés scolaires en classe de sixième

Marion Delfau

► **To cite this version:**

Marion Delfau. Le rapport à l'école et les motivations des élèves en difficultés scolaires en classe de sixième. Education. 2016. dumas-01386726

HAL Id: dumas-01386726

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386726v1>

Submitted on 24 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie d'Orléans-Tours



Siège académique

72 rue du Faubourg de Bourgogne - 45044 Orléans Cedex 1 - Tél : 02 38 49 26 00

Mémoire de recherche
Master Métiers de l'Éducation, de l'Encadrement et de la
Formation

Mention: **Encadrement Educatif**

Le rapport à l'école et les motivations des élèves en
difficultés scolaires en classe de sixième

Présenté par :

Marion DELFAU

Directeur de recherche : Mme **Mandarine HUGON**, Maître de conférences en psychologie sociale du développement et de l'éducation, Université d'Orléans, ESPE centre de formation Tours-Fondettes,

Soutenu le : **08 juin 2016**

MEMBRES DU JURY :

Président du jury : Mme **Anne BOUJU GOUJON**,

Mme **Mandarine HUGON**

Remerciements

Je remercie, tout d'abord, ma directrice de recherche, Madame Mandarine HUGON, qui a su s'armer de patience pour m'accompagner tout au long de l'écriture de ce travail (le logiciel SPSS n'a désormais plus de secrets pour moi... ou presque)

J'exprime aussi mes remerciements aux professeurs de l'ESPE qui m'ont accompagné tout au long de ces deux années.

Je remercie également mes camarades de classe qui ont su se montrer présents, soutenant dans les moments où l'énergie faisait parfois défaut.

J'adresse mes remerciements à mes collègues du collège qui m'a accueilli en stage cette année. Merci à Messieurs FOURRAGE et RIOLLAND d'avoir rendu possible la passation de mon enquête au sein de votre établissement. Merci à ma collègue et tutrice, Joëlle RAIMBAULT pour son suivi. Merci aussi aux AED et à Antoine qui ont permis de continuer la passation des questionnaires lors de mes absences de l'établissement.

Un remerciement particulier à tous les élèves qui ont accepté de répondre à ce questionnaire.

Un merci à mes parents qui se sont toujours montrés présents et soutenant. Merci de vous être toujours intéressés à ce que vous ne compreniez pas toujours.

Je remercie particulièrement Jimmy pour sa patience, son aide matérielle et morale, son soutien.

Enfin, merci à ceux qui m'ont apporté leur soutien, leur aide et leur présence : J., S., K..

Sommaire

<i>Remerciements</i>	1
<i>Lexique des abréviations</i>	4
Introduction	4
I/ Première partie : Eléments théoriques	7
1) Les élèves en difficultés : une définition impossible ?	7
1-1) Quelles difficultés ?	7
1-2) Les difficultés scolaires : les identifier pour les étudier.....	8
2) Origines et définitions des concepts	9
2-1) La confrontation de l'élève à l'apprendre : le rapport au savoir	9
2-2) Qu'est ce qui engage l'élève dans l'acte d'apprendre ? : La motivation en contexte scolaire	12
2-3) Le sens accordé à l'école et l'expérience scolaire.....	14
2-4) Le rapport à et <i>sur</i> l'école	15
II/ Deuxième partie : La recherche	19
1) Question de recherche, hypothèses et variables	19
2) Présentation des lieux.....	23
3) Présentation de la population.....	24
4) L'outil de recherche : le questionnaire	25
5) Construction et contenu du questionnaire.....	26
6) Modalité de mise en œuvre et de passation	27
III/ Troisième partie : Résultats : description et analyse	29
1) Caractéristiques principales des élèves interrogés	29
1-1) Moyenne générale des élèves interrogés	29
1-2) Difficultés scolaires antérieures	30
1-3) Des élèves soutenus à la maison.....	31
1-4) Des types de rapports à l'école et au savoir caractéristiques.....	31
2) Caractéristiques des élèves en difficultés (inscrits en soutien)	33

3) Analyse et vérification des hypothèses	35
3-1) De la question du sens	37
3-2) Les motivations.....	40
4) Des variables influentes	44
4-1) Le genre	44
4-2) Le redoublement.....	45
4-3) Le type de soutien	48
IV/ Quatrième partie : Discussion	50
1) Reprise des résultats et conclusions principales.....	50
1-1) Un sens qui semble exister	50
1-2) Des motivations identiques	49
1-3) L'effet du genre	50
1-4) L'effet du redoublement	52
1-5) Pas de rapport à l'école particulier	53
2) Limites de l'étude	53
2-1) Elèves en difficulté scolaire : une définition trompeuse	53
2-2) Le questionnaire : un outil engendrant des biais	54
2-3) Le dispositif soutien	55
3) Intérêt de cette étude	56
Conclusion.....	57
<i>Bibliographie.....</i>	<i>59</i>
Annexes:	62
Annexe 1 : Questionnaire	62
Annexe 2 : courrier d'information aux parents	66
Annexe 3 : test de mathématiques	67
Annexe 4 : test de français	69

Lexique des abréviations

AED : Assistant d'EDucation

AP : Aide Personnalisée

AP : Assistant Pédagogique

CPE : Conseiller Principal d'Education

DNB : Diplôme National du Brevet

EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement

MECS : Maison d'Enfant à Caractère Social

Beaucoup d'élèves vont à l'école par obligation et font leur « métier d'élève »¹ pour répondre à une exigence légale et hiérarchique. Parmi eux, certains se trouvent des motivations à court terme qui les encouragent (bonnes notes, bulletins intéressants...), d'autres ont la capacité de faire déjà des liens de cause à effet en considérant les apprentissages comme un « ticket d'entrée » vers une profession ou des études supérieures. D'autres, encore, parviennent à répondre aux exigences de l'école sans trop savoir comment...Et pour certains élèves, leur confrontation avec l'école, et donc avec les apprentissages et le savoir, crée des malentendus. En effet, certains d'entre eux ne parviennent pas à donner du sens dans leur scolarité et possèdent un rapport au savoir qui ne correspond pas aux attendus de l'école. Ceci crée des situations de tensions et d'incompréhensions. Ces élèves se retrouvant bien souvent en difficulté scolaire (échec scolaire, comportement inadapté...) se sentent, ou sont souvent exclus du système éducatif. A travers des expressions telles que : « je ne vois pas à quoi peut me servir de savoir... », « Cette matière ne me servira à rien dans mon futur travail... », « La vie, ça ne s'apprend pas à l'école... », c'est le sens même de l'école qui semble être remis en question. Certains élèves ne semblent pas comprendre leur présence à l'école, ne parviennent pas à réaliser ce que l'on attend d'eux et vont donc adopter des stratégies ou des réponses qui les mettent ou les maintiennent en difficulté scolaire. Ainsi, apparaissent ou se pérennisent un certain nombre des maux de l'école d'aujourd'hui : décrochage, incivilités...Ces postulats viennent questionner le rapport de l'élève à l'école, aux apprentissages. Qu'est ce qui permet de faire sens pour ces élèves qui sont sur la voie de l'échec scolaire? Comment un élève comprend-il sa présence à l'école, outre le fait de l'obligation scolaire ? Ces élèves en difficultés et en perte de sens ont-ils un rapport particulier à l'école et aux savoirs? Si les effets de contexte familial, économiques ne sont évidemment pas à omettre, ils situent l'élève dans un statut de sujet déterminé par son environnement, ne laissant que peu de place à l'autodétermination et l'étude de variable plus individuelle.

Au travers de mon expérience d'éducatrice spécialisée travaillant auprès d'adolescents, j'ai pu constater que la réussite scolaire d'un élève est multifactorielle

¹ PERRENOUD, Philippe (2013), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, PARIS : ESF, 207 p.

mais qu'il existe une variable essentielle dans la compréhension de cette réussite : c'est le rapport au savoir et à l'école de l'élève et son expérience scolaire. Ainsi, lorsque j'ai exercé dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS), les adolescents accueillis avaient tous en commun un parcours familial carencé et détérioré. De grandes difficultés sociales et culturelles y étaient souvent associées. Or, ces adolescents ont des parcours scolaires très différents. Si certains sont en décrochage scolaire, d'autres sont inscrits dans une scolarité brillante et projettent de la poursuivre. Le cadre apporté par le foyer en terme d'accompagnement et soutien scolaire est le même pour tous puisque nous avons la possibilité de faire venir des intervenants extérieurs adaptés au niveau scolaire de l'élève. Comment est-il alors possible, toutes choses égales par ailleurs dans les conditions de vie présentes de ces jeunes, que certains se saisissent du cadre de l'école comme d'un levier d'insertion alors que d'autres vont le rejeter ? Une partie de la réponse se trouve dans l'expérience scolaire de chaque jeune, dans les motivations qu'il trouve à la scolarité et dans le rapport qu'il entretient avec le savoir et avec l'école, et plus spécifiquement avec le rapport au savoir scolaire.

De nombreux travaux de recherches se sont déjà penchés sur le phénomène de rapport au savoir scolaire. Or, afin d'avoir une action stratégique, globale et plus adaptée à l'élève, il semble que tous les acteurs de la communauté éducative soient au fait de ce qui se joue pour lui. Plus particulièrement, c'est le rôle du Conseiller Principal d'Education (CPE) que je souhaiterais interroger ici. En effet, cet acteur de l'éducation nationale est au cœur du projet scolaire de l'enfant du fait de ses connaissances transversales et systémiques de la situation de chaque élève (il est en lien avec les professeurs, les conseillers d'orientation, les familles, les services médicaux...). De plus, de par sa fonction de conseiller du chef d'établissement, il peut être amené à participer à la mise en place de la politique éducative de l'établissement et peut proposer des actions pour répondre aux besoins des élèves.

L'entrée en pédagogie du Conseiller Principal d'Education (CPE) et le rôle central qui lui est conféré dans le suivi de l'élève font de lui un acteur indispensable à la compréhension du rapport au savoir, à l'école et aux motivations d'un élève. Le CPE doit travailler avec des élèves, dans le cadre du collège unique, tous soumis à l'obligation d'être confrontés aux savoirs et aux apprentissages. Or, la diversité de

ces élèves regroupés au sein d'une même école doit amener le CPE à s'interroger sur ce qui fait la spécificité de chacun et qui pourrait empêcher leur réussite.

Afin de répondre à ces questionnements, je fonderai mon argumentaire en quatre parties. Tout d'abord, une première partie s'attachera à conceptualiser les notions qui nous permettront de mieux appréhender le thème de cette recherche. Dans une seconde partie, j'expliquerai l'objectif de ma recherche et en détaillerai la méthodologie. La troisième partie permettra une présentation et une analyse des résultats de cette recherche. Enfin, la dernière partie sera consacrée à une discussion critique de cette recherche.

I/ Eléments théoriques

1) Les élèves en difficultés : une définition impossible ?

La notion d'élèves en difficultés est apparue assez tardivement dans le système scolaire. C'est à partir de la fin des années 1980 que l'emploi de ce terme se généralise pour remplacer celui « d'élève en échec scolaire ». Ce changement de dénomination vient signifier qu'un élève en difficulté a, contrairement à l'élève en échec, la possibilité de résoudre ces difficultés. L'élève en difficulté a la possibilité de poursuivre un cursus ordinaire, « ses difficultés étant définies par l'institution comme provisoires si on se donne les moyens de les résoudre » (MONFROY, 2002).

1-1) Quelles difficultés ?

Comprendre ces « difficultés » n'est pas chose aisée puisqu'elles peuvent être d'ordre différent et engendrer des conséquences toutes aussi particulières. Il est, toutefois, possible de catégoriser ces difficultés en quatre grands domaines². Il existerait, tout d'abord, des difficultés sociales. Ces élèves, pour la plupart, sont issus de familles socio-professionnellement défavorisées. Les difficultés s'entendent, ici, en terme de « moyens matériels ». Elles se manifestent à l'école par des problématiques de paiement, de demandes de bourses... Viennent, ensuite, les difficultés familiales rencontrées par les élèves. En effet, les histoires familiales sont parfois lourdes et peuvent avoir une forte influence sur l'élève. Les recompositions des foyers, les moyens de communication, les carences, etc. sont autant

² Groupe de pilotage de la mission académique « les élèves en grande difficulté au collège »(2006). *Les élèves en grande difficulté au collège : les conditions de la réussite dès la classe de sixième*. Académie d'Amiens.

d'indicateurs permettant d'identifier ces difficultés. La troisième catégorie regroupe les élèves rencontrant des difficultés comportementales. Pour ces élèves, c'est surtout leur inadaptation aux règles (volontairement ou non) qui crée la difficulté. Ce sont alors des jeunes qui accumuleront des retards, des punitions, des sanctions, qui seront absentéistes, parfois violents... Enfin, il y a la difficulté scolaire. Cette dernière s'entend davantage en termes de résultats à l'école et d'ambition scolaire. Ces différentes catégories ne sont pas indépendantes, elles s'imbriquent très souvent et peuvent être influentes les unes sur les autres.

Toutefois, je ne traiterai, dans cette étude, que les élèves en difficultés scolaires. Il me semble, en effet, que ces dernières peuvent être davantage quantifiables. Ce sont aussi celles qui risquent d'entraver le plus durement la réussite de l'élève. Si l'élève peut, en effet, être en situation de réussite malgré des difficultés familiales, sociales ou comportementales, cela est incompatible avec des mauvais résultats. Il me faut donc, à présent, présenter ceux qui seront l'objet de cette recherche : les élèves en difficultés scolaires.

1-2) Les difficultés scolaires : les identifier pour les étudier.

Afin d'étudier une catégorie de population, il faut pouvoir la définir et l'identifier.

En effet, la dénomination « élèves en difficultés scolaires » est principalement apposée par l'école en elle-même. « De fait, les frontières de la difficulté scolaire sont dépendantes des enseignants qui l'évaluent et de leurs perceptions du « bon élève » et du « mauvais élève » » (DESOMBRE, DELELIS, LACHAL, URBAN, ROYE, GAILLET, ANTOINE, 2008, p.3). Il est alors nécessaire, pour étudier des élèves en difficultés scolaires, d'avoir bien défini de quoi l'on parle. Dans cette étude, je m'attacherai donc aux élèves qui ont été « repérés » par l'institution. J'ai choisi de m'intéresser aux élèves qui ont été testés et positionnés sur un dispositif d'aide, au regard de leurs résultats. Au sein de l'établissement qui sera l'objet de mon étude, les élèves qui sont soumis à ces tests (en français et mathématiques) sont des élèves de sixième. En fonction de ces résultats, ils sont automatiquement inscrits en cours de soutien dans la matière qui leur pose des difficultés. Je détaillerai de façon plus approfondie, cette procédure de test dans la partie méthodologique de ce travail de recherche. Néanmoins, il est important de préciser dès maintenant que cette

recherche définit et entend les élèves en difficultés scolaires comme les élèves de classe de sixième qui sont inscrits en soutien.

Afin de mieux appréhender ce qui pourrait caractériser ces élèves en difficultés, outre une faiblesse des résultats, il faut étudier ce qui se joue pour l'élève dans son rapport à l'apprendre. Comment et pourquoi l'élève apprend-il ? Qu'est ce qui le motive ou le démobilise ? Qu'est ce qui l'attire ou l'éloigne de l'école ? Afin de répondre à ces diverses interrogations, il faut nous arrêter sur certains concepts qui mettront en lumière l'objet de recherche.

2) Origine et définition des concepts

2-1) La confrontation de l'élève à l'apprendre : le rapport au savoir

De tous temps, le savoir a été convoité par les hommes. Les premiers philosophes exprimaient déjà que la finalité de l'homme était de comprendre le monde, et d'assouvir une soif de connaissance afin de répondre aux questions qui nous traversent. Plus tard, les psychanalystes, emmenés par les théories de S. FREUD se sont penchés sur cette volonté de savoir propre aux hommes. Dans son ouvrage, Cécile DELANNOY rappelle que, pour les psychanalystes, savoir c'est aussi souffrir puisque c'est la perte de l'instinct de vie, l'instinct primaire qui nous fait nous émerveiller du monde.

Mais le concept de « rapport au savoir » est, lui, relativement récent puisqu'il apparaît dans les années 1980. Il émane de plusieurs théories succédant à la théorie sociologique, dite de la « reproduction sociale », introduite par BOURDIEU et PASSERON pour expliquer l'échec et les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves. Pour Pierre BOURDIEU, l'élève possède un capital culturel, un habitus transmis par sa famille qu'il pourra réexploiter au sein du système éducatif. Les différences scolaires seraient donc directement imputables aux différences sociales des parents. Ces théories ont été critiquées du fait de leur déterminisme et du manque de prise en considération de la singularité des individus.

Plusieurs champs de recherche se sont alors intéressés au concept de rapport au savoir. Des équipes de recherche se partagent l'étude de ce concept dont les deux principales sont : les laboratoires CREF (Centre de Recherche Education et

Formation) de l'Université Paris X et ESCOL (Education Scolarisation) regroupant des chercheurs de l'Université Paris VIII et de l'Université Paris-Est Creteil.

La première équipe, représentée par Jacky BEILLEROT et Nicole MOSCONI, utilise une approche clinique et le champ de la psychanalyse pour tenter de définir le rapport au savoir. Elle rapproche la notion de rapport au savoir de la notion de désir et de pulsion. Ainsi que le rappelle L. CATEL, M. COQUIDE et M. GALLEZOT en citant N. MOSCONI « c'est bien la dimension inconsciente qui apparaît primordiale. Le désir de savoir du sujet, "être pourvu d'une vie psychique fondé sur les systèmes Inconscient/Préconscient-Conscient", s'ancre sur son "vouloir de création" et sur sa "pulsion de savoir" » (CATEL, COQUIDE, GALLEZOT, 2005,) p. 20). Puis, « ce désir de savoir devient rapport au savoir quand le sujet rencontre à l'école les savoirs communs que la société lui propose et lui impose »(MOSCONI, 2003). Le savoir est objectivé et, comme tout objet, il peut être générateur de désir, de rejet ou d'affect. Ces auteurs considèrent aussi ce rapport comme un processus puisqu'il n'est pas figé et se construit tout au long de la vie et en fonction de l'histoire du sujet. La scolarité permet alors un remaniement de ce rapport au savoir L'acquisition d'un savoir permet l'appropriation d'autres savoirs qui permet à son tour de penser et sentir le monde.

L'équipe ESCOL est représentée, entre autre, par Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX. Leur approche du rapport au savoir se fonde sur une conception sociologique du concept. C'est principalement à cette approche que je m'intéresserai. Pour ces auteurs, le rapport au savoir est aussi constitutif d'un désir mais, ici, ce que l'homme désire c'est de trouver du sens. En 1992, les chercheurs de l'équipe ESCOL proposent de définir le rapport au savoir comme « un ensemble de relation de sens, et donc de valeurs, entre un individu et les processus ou produits du savoir » (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992, p 29). Charlot parle de la différence entre le « faire sens » et la « valeur ». Nous pouvons trouver du sens dans quelque chose parce qu'on le comprend mais n'y trouver pourtant aucun intérêt. C'est la valeur que l'on porte à l'activité qui s'inscrit dans ce modèle du rapport au savoir. Le rapport au savoir est donc constitutif du sens et de la valeur que l'on donne au savoir. En 1997, Bernard CHARLOT propose une nouvelle définition moins généraliste. Il explique alors le rapport au savoir comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de

l'apprendre et du savoir » (CHARLOT, 1997). Analyser le rapport au savoir, c'est alors « étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autre » et confronté à la présence dans le monde de savoirs. (CHARLOT, 1997, p 91). Ainsi, à travers cette définition, l'auteur signifie que tout être humain est, un jour, confronté à l'apprentissage, à l'inculcation de savoirs et possède donc un rapport particulier à ce savoir.

Des études menées par ces chercheurs de l'équipe ESCOL ont mis en évidence l'existence de situations atypiques d'élèves dont les résultats scolaires étaient à l'inverse de ceux attendus pour des élèves issus de leurs catégories sociales. Ainsi, un élève provenant d'un milieu défavorisé peut réussir là où un autre élève issu d'un milieu aisé et accoutumé aux codes de l'école échouera. Partant de ce postulat, ils ont interrogé la notion de rapport au savoir. Par le biais de questionnaires et d'entretiens auprès d'élèves de collège et primaire, ils ont établi des « bilans de savoir » et parviennent à démontrer que le rapport au savoir est singulier et que chaque élève trouve du sens grâce à sa propre histoire passée et présente. Ainsi, certains élèves vont travailler une matière parce qu'ils apprécient le professeur (relation affective) ; d'autres vont aimer l'école parce que c'est un lieu de socialisation mais sans en percevoir les enjeux de connaissance ; d'autres encore vont travailler à l'école pour aider leur famille, etc... L'école fait donc sens pour beaucoup d'élèves mais pas nécessairement les apprentissages qui y sont enseignés. Deux dimensions de rapports au savoir sont identifiées: le rapport identitaire et le rapport épistémique. Le rapport au savoir identitaire serait directement lié à la personnalité de l'individu, il « s'enracine dans l'identité même de l'individu : il met en jeu ses modèles, ses attentes face à la vie, à l'avenir, au métier futur, son image de soi et ses relations aux figures parentales » (CHARLOT, 1992). Il serait à rapprocher des valeurs de l'individu, de ses figures d'identification, de ses objectifs. Il vient signifier « comment le savoir prend sens en référence à des modèles, des attentes, des projets futurs » (BAUTIER, CHARLOT, ROCHEX, 2000, p. 181). Le rapport épistémique au savoir, quant à lui, serait ce qui tendrait à se rapprocher du rapport au savoir scolaire puisqu'il étudie « la nature même de l'acte d'apprendre » et s'intéresse aux situations de la vie d'un individu où celui-ci est confronté à l'acte d'apprendre et au savoir. C'est l'acte même d'apprendre qui suscite l'intérêt. L'école est donc directement concernée.

Cette définition, qui ne se veut pas exhaustive, du concept de rapport au savoir ne peut s'entendre sans la définition d'autres concepts proches. Ainsi, si le rapport au savoir étudie le sujet confronté à l'apprendre, paraît indispensable de comprendre ce qui peut faciliter ou compliquer cet acte d'apprendre. Face aux apprentissages, l'élève peut se montrer curieux, intéressé, stoïque... Qu'est ce qui le pousse alors à s'engager dans un apprentissage particulier ? Qu'est ce qui lui permet de se mobiliser ou, au contraire, de se démotiver sur le fait d'apprendre ? Pour tenter de répondre à ces questionnements, je m'intéresserai, à présent au concept de motivation, et plus particulièrement, en milieu scolaire.

2-2) Qu'est ce qui engage l'élève dans l'acte d'apprendre ? La motivation en contexte scolaire.

Selon Cécile DELANNOY et Jacques LEVINE, il faut d'abord apprendre pour comprendre. Cependant, il faut que la compréhension ne soit pas trop dure à atteindre pour ne pas être démotivante. Pour ces auteurs, « c'est l'étonnement devant le monde, le désir de comprendre notre propre relation au monde qui sont à l'origine de la motivation d'apprentissage ; nous désirons d'abord apprendre pour comprendre » (DELANNOY, LEVINE, 2005, p.86). Ce serait donc la volonté de comprendre le monde qui inciterait l'Homme à s'engager dans un processus d'apprentissage. Tout comme pour le rapport au savoir, c'est bien la volonté de trouver du sens qui mène l'élève vers l'acte d'apprendre.

Afin de restreindre le champ des recherches déjà existantes sur le concept de motivation au sens large, il paraît plus pertinent de s'intéresser à la motivation en contexte scolaire. Comme le rapport au savoir et à l'école, la motivation se construit et dépend de l'histoire du sujet et des interactions avec son environnement. Les motivations de l'élève apparaissent quand il perçoit du sens, de l'intérêt et même du plaisir dans l'activité qui lui est demandée. Ainsi, la motivation n'est pas que la résultante de promesse de renforcement comme l'ont tenté de démontrer certaines théories comportementalistes. La conception que l'élève a de l'école et de l'importance du savoir ainsi que l'auto-perception sont aussi des concepts qui permettent de comprendre ce qui motive un élève. Ainsi, selon Rolland VIAU, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à

choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement [...] » (VIAU, 2003, p 7). Les divers travaux sur ce concept ont mis en exergue qu'un élève est dit « motivé » lorsqu'il correspond aux attendus de l'école : participation pendant les cours, implication et persistance dans des activités proposées. De plus, si la motivation n'influence pas directement la performance, elle agit sur ces précédents facteurs qui, par extension, ont un effet sur la performance.

Par ailleurs, pour s'engager dans une tâche, l'élève peut faire appel à deux types de motivations: la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ce concepts de motivation intrinsèque en opposition à la motivation extrinsèque sont repris et définis par Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET dans leur ouvrage « motivation et réussite scolaire ». Se fondant sur les travaux d'Harlow, ils parviennent à mettre en exergue ces deux types de motivations et à les définir. Les motivations intrinsèques seraient des motivations « qui n'auraient de but que l'intérêt pour l'activité en elle-même » (LIEURY, FENOUILLET, 2006, p23) tandis que la motivation extrinsèque serait régit par des renforcements et conditionnements. Les élèves motivés intrinsèquement seraient déjà attirés par l'activité qu'on leur propose et la réaliseraient ainsi plus aisément et de façon plus investie. Il est bien plus aisé de s'investir pour quelque chose que l'on apprécie, que l'on comprend et que l'on choisit. A l'inverse, les motivations extrinsèques sont extérieures au sujet. A L'école, ce sont les élèves motivés intrinsèquement qui réussissent le mieux ainsi que le spécifiaient LIEURY et FENOUILLET en citant les résultats d'une recherche concernant la poursuite d'étude d'étudiants en université : « [...] les décrocheurs abandonnant leurs études, présentent la motivation intrinsèque la plus faible et inversement l'amotivation la plus élevée [...] » (LIEURY, FENOUILLET, 2006, p 133).

Ainsi, la motivation en contexte scolaire, tout comme le concept de rapport au savoir puisent leur origine dans la question du sens. Cette quête de sens est ici portée sur l'école comme lieu d'apprentissage. Je ne peux donc continuer mon propos sans m'arrêter sur la question du sens et de sa définition.

2-3) Le sens accordé à l'école et l'expérience scolaire :

Nous l'avons vu, le rapport au savoir et les motivations des élèves sont, en grande partie, dépendantes de leurs expériences scolaires et du sens qu'ils accordent à l'école. Si mon propos n'est pas de m'attacher à comprendre comment se fabriquent ces derniers phénomènes, il est tout de même intéressant de les définir.

Tout d'abord, François DUBET a été l'un des premiers auteurs à interroger cette notion d'expérience scolaire vécue par les élèves. Il interroge l'impact de l'école sur le vécu scolaire des élèves. L'expérience scolaire se construit au travers d'aspects multifactoriels qui fondent l'expérience du sujet au cœur de l'école. Il s'agit de prendre en considération les facteurs internes au sujet (famille, catégorie sociale, résultat et parcours scolaire...) mais aussi ce qui se joue à l'intérieur de l'école. En effet, les dispositifs d'apprentissage, l'attitude des professionnels de l'éducation, le climat scolaire de l'établissement, la concurrence instaurée entre les élèves sont autant d'éléments qui influenceront l'expérience scolaire d'un élève et lui permettront de mettre du sens dans ce qu'il apprend ou, au contraire, l'amèneront à une attitude de renoncement.

Le sens, quant à lui, pourrait se définir par « la capacité à penser sereinement en fixant une direction à sa réflexion » (DEVELAY, 1996, p 90). Or, il arrive que les élèves ne parviennent plus à trouver cette direction et se perdent dans les limbes des savoirs à acquérir. Trouver du sens, c'est aussi faire des liens de causalité. Il faut que l'élève imagine que le savoir qu'on lui enseigne soit réexploitable et qu'il parvienne à en saisir l'objectif. Or, les élèves en difficultés scolaires semblent parfois figés dans cette recherche de sens, de liens. Ainsi « le processus d'imbrication caractérise les élèves en difficulté «captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres » (BERNARDIN, 2011).

De plus, DEVELAY complète sa définition en signifiant que le sens est un rapport au désir puisqu' « accepter d'apprendre, c'était transformer une intention d'apprendre en un désir de savoir, ce qui nécessite un investissement personnel... » (Ibid, p97). Il est donc intéressant de constater que cette recherche de sens, tout comme le concept de rapport au savoir puise son origine aux portes du désir.

Par ailleurs, le sens qu'un élève trouve ou non aux savoirs et à l'école n'est pas figé. Trouver, ou non, du sens à une activité ou un savoir précis n'est pas immuable. En effet, l'attrait pour une certaine chose est susceptible d'évoluer et est en constante évolution. Comme le signifie Philippe PERRENOUD en 1993, il n'existe pas de fatalité et le sens que l'on donne à l'école n'est pas figé. Il avance trois hypothèses qui permettent de comprendre comment le sens se construit. Tout d'abord, le sens se construit, il n'est pas donné d'avance. Cela signifie que la capacité à trouver du sens quelque part n'est pas innée. Le sens que l'on accorde certains types de savoirs ou d'apprentissage s'est construit selon notre vécu. Puis, Philippe PERRENOUD précise, ensuite, que le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. L'élève ne met donc pas du sens dans une activité au hasard. C'est au gré de son vécu et de son expérience scolaire qu'il redéfinit constamment le sens qu'il accorde à ce que l'école lui propose. Enfin, le sens se construit en situation, dans une relation et une interaction. Cette relation de sens est aussi dépendante des relations du sujet à son environnement.

Ainsi, le sens que les élèves attribuent à leur scolarité leur permet de s'investir, de se motiver à un temps donné dans les savoirs. Il paraît maintenant pertinent de se questionner sur ce qui paraît faire sens pour les élèves, ce qui influence leur rapport au savoir, ce qui les pousse à se rendre dans leur établissement scolaire tous les jours (outre l'obligation scolaire). C'est en étudiant le rapport à l'école de ces élèves que je tenterai de répondre à cette question

2-4) Le rapport à et sur l'école

Le rapport à l'école est défini comme « une relation de sens, donc de valeur, entre un individu et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (BAUTIER, CHARLOT, ROCHEX, 1992, p 22). Le rapport aux savoirs scolaires et à l'école est un rapport qui se tisse entre un élève et les savoirs que l'école veut lui apporter. Comme dans tout rapport, il y a quelque chose d'inégal dans la relation. Ici, le sujet (l'élève) a une possibilité d'action mais pas le monde dans lequel il vit. C'est à lui de s'adapter, à l'élève de « jouer » sur son propre rapport au savoir. L'élève doit donc s'adapter à l'école et y trouver ses propres motivations pour y venir.

Les élèves que nous accompagnons semblent parfois avoir des difficultés à s'adapter au fonctionnement de l'école. A défaut d'attribuer du sens dans le savoir en

lui-même, certains élèves vont déployer leurs propres motivations et types de rapport avec l'école pour pouvoir y venir sans trop de difficultés. Après l'analyse des « bilans de savoir » des collégiens, l'équipe ESCOL a mis mettre en exergue qu'il existait différents types de mobilisations pour chaque élève. Bernard CHARLOT³ explique qu'il y aurait, tout d'abord, des mobilisations **à** l'école. Pour ces élèves, le fait d'acquérir du savoir, de bien travailler et de venir à l'école serait lié à différents types de facteurs.

Tout d'abord, le fait d'être mobilisé **à** l'école peut amener à un processus plus épistémique. Le savoir est accepté et apprécié pour ce qu'il est et ce qu'il apporte. Il amène à l'élève une sorte de satiété de connaissances. L'élève concerné apprécie le fait même d'apprendre de nouvelles choses afin d'enrichir sa culture personnelle. L'intérêt, ici, est donc le savoir en lui-même. Le rapport épistémique c'est « cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir » (BAUTIER, ROCHEX, 2012). Pour ces élèves, « apprendre c'est s'approprier des objets de savoir, mettre en œuvre une activité intellectuelle spécifique qui donne accès à des univers de savoir distincts du monde quotidien » (CHARLOT, 1999). Ce type de rapport au savoir et à l'école sera donc appelé, dans cette étude, rapport « **épistémique** ».

L'ambiance de classe et les liens sociaux / amicaux constitueraient une seconde mobilisation **à** l'école. Ils décrivent qu'ils peuvent s'éloigner du système scolaire pour ne pas « trahir » la culture jeune à laquelle ils appartiennent. C'est aussi ce que décrit Cécile DELANNOY lorsqu'elle rapporte des témoignages d'élèves qui semblent trouver du sens essentiellement dans leurs relations. Pour ces jeunes, choisir le groupe d'amis est moins susceptible de mener à un échec puisque s'ils choisissent de délaisser leurs groupes de pairs et qu'ils : « échoue(nt), en plus à l'école », ils n'ont « plus de diplômes et plus d'amis » (DELANNOY, LEVINE, 2005, p. 88). Il m'arrive, aussi, bien souvent, dans ma pratique de CPE d'entendre des élèves me signifier qu'ils ne voient de l'intérêt et du sens à venir au collège que dans le fait de se faire des amis et/ou retrouver son groupe « d'appartenance groupale » (LEVINE). Dans leur discours, certains élèves privilégient le fait de s'amuser, de communiquer au fait d'apprendre. Ainsi, j'appellerai rapport « **social** » le rapport que

³ CHARLOT, Bernard (1992) Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. P. 132

ces élèves entretiennent avec l'école, les savoirs. Ces jeunes font usage de motivations immédiates et sociales.

D'autres élèves vont aussi parvenir à se mobiliser ou non en fonction de leur relation avec le professeur. Ces jeunes décrivent qu'ils parviendront à aimer une matière enseignée, à venir plus aisément en cours s'ils apprécient leur professeur et s'ils ont l'impression que celui-ci leur porte une attention. Ce qui est important pour ces élèves, c'est d'avoir la possibilité d'échanger avec le professeur et le sentiment d'être entendus (DELANNOY, 2005, p 76). Je nommerai ce troisième type de rapport à l'école « **affectif** ». Il se caractérise par une volonté accrue de faire plaisir, d'être apprécié au travers de son travail scolaire. Ces élèves attachent une grande importance au regard des autres, et notamment des professeurs. Leurs résultats peuvent fluctuer en fonction de l'affection qu'il porte au professeur qui leur enseigne une matière. Ici ce n'est pas réellement le sens du savoir enseigné qui est important mais l'individu qui l'enseigne. Beaucoup d'élèves en difficultés s'attachent à cette figure adulte et « affective ». L'intérêt ne semble pas porter réellement sur les contenus d'apprentissage mais sur l'attention qui sera portée aux élèves s'ils réussissent. Ainsi que le rappelle Michel DEVELAY, il faut penser l'école comme un lieu d'investissement affectif et non comme un lieu où l'on engrange des informations de façon neutre.

Et puis, selon Bernard CHARLOT, il y a aussi un type de mobilisation qui se fait **sur** l'école. Cela se caractérise par un investissement dans le fait scolaire et le fait de donner du sens au fait d'apprendre et de se rendre à l'école. Premièrement, certains élèves ont un rapport à l'école et au savoir qui s'apparente à un rapport au métier. Pour ces élèves, l'école est un moyen d'accéder à un avenir professionnel. Si la relation de causalité travail / bénéfique peut suffire à faire sens pour certains élèves, d'autres vont se retrouver en difficultés face à un tel cheminement de pensée. Pour certains élèves,

« le sens de la scolarisation n'est guère liée à ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais semble se réduire à la course d'obstacle permettant de passer de classe en classe, d'aller le plus loin possible et pouvoir prétendre à un bon métier » (BAUTIER, CHARLOT, ROCHEX, 2000, p 183).

Cette référence au futur est parfois floue et ne permet pas de trouver un sens ou de la valeur aux contenus de savoir. D'autres n'attribuent guère de sens à l'école et au savoir car, pour eux, seule la vie active fait sens : ils disqualifient l'école au nom du

métier. Ce rapport « **utilitaire** » au savoir peut parfois amener les élèves à concevoir l'école et le savoir comme un moyen et non comme une finalité.

Enfin, concernant ce rapport **sur** l'école, une dernière catégorie d'élèves semble se dessiner. Elle réunit les élèves qui semblent comprendre l'école et s'adapter à elle en s'y conformant. Les élèves qui appartiennent à cette catégorie semblent davantage effectuer les tâches demandées par l'école dans une volonté de répondre correctement à des exigences. Ils se conforment à des règles, des attentes. Ils paraissent donc s'inscrire davantage dans un « présent », dans des réponses aux attentes immédiates qu'il faut combler plutôt que dans une volonté de trouver du sens à ce qu'ils apprennent. Pour ces élèves, venir à l'école répondrait d'abord à une exigence légale et, parfois, à une attente familiale forte. D'ailleurs, l'une des conclusions des bilans de savoirs étudiés par l'équipe ESCOL est que les élèves considèrent qu'un bon élève est celui qui se conformera le mieux aux attendus de l'école. Ce rapport sera donc nommé « **conformité** » au sein de ma recherche.

Ainsi, il pourrait donc y avoir cinq groupes de profils d'élèves différents ayant des rapports à et sur l'école particuliers. Ces profils m'accompagneront tout au long de ma recherche. C'est en m'appuyant sur ceux-ci que je tenterai de comprendre quels types de « rapports à l'école » caractérisent les élèves en difficultés ?

II/ La recherche

1) Question de recherche, hypothèses et variables

Dans cette étude, je m'appuie donc sur les définitions du groupe ESCOL mais je définirai d'une autre façon le rapport à l'école en distinguant ces cinq rapports à l'école pouvant être facteurs de sens et de mobilisation.

Etant Conseillère Principale d'Education stagiaire dans un collège, je tiens à effectuer ma recherche au sein de l'établissement qui m'accueille cette année. En effet, et comme je l'ai précédemment expliqué, je connais la plupart des élèves qui constituent les groupes de soutien et m'intéresse donc tout particulièrement au fait de mettre en exergue des caractéristiques communes pour tenter de mieux connaître ces élèves. Ainsi, afin de comparer les résultats de cette recherche s'assurer qu'ils soient suffisamment significatifs, il est nécessaire d'obtenir un nombre suffisant de réponses pour établir une relation de causalité. Pour cela, il m'a fallu interroger les élèves inscrits aux groupes de soutien et d'autres élèves non-inscrits. Toutefois, le collège comporte 7 classes de sixième, ce qui représente un total de 180 élèves. Ce nombre me paraissait être trop conséquent pour avoir le temps de dépouiller et d'analyser les réponses de chacun. J'ai donc choisi d'interroger 3 classes de 6ème en plus des élèves bénéficiant de soutien.

De plus, ainsi que j'ai pu le spécifier précédemment, au travers des échanges que j'ai pu avoir avec des élèves rencontrant des difficultés, ce sont surtout les liens avec le réel (c'est-à-dire avec le manque de sens) et le manque d'intérêt qui sont avancés par ces derniers pour expliquer leurs résultats. Bien entendu, nous rencontrons moins les « bons » élèves en vie scolaire et, de ce fait, les interrogeons moins sur leur rapport à l'école. Il n'est donc pas aisé de catégoriser les discours de ces deux catégories d'élèves. Par ailleurs, outre le fait de se rendre au même cours de soutien dans une matière particulière, il est difficile de connaître les points communs ou divergences des élèves que je nomme élèves en difficultés dans cette étude.

Pourtant, la connaissance qu'un CPE, et plus globalement qu'un membre de la communauté éducative, a de ses élèves, lui permet d'ajuster ces pratiques

d'accompagnements. Savoir qu'un élève se rend à l'école dans le but premier d'y voir ses amis ne nécessitera pas le même accompagnement qu'un élève qui vient pour le fait même d'apprendre. De plus, il est plus aisé d'adapter des contenus pédagogiques, des pratiques évaluatives si l'on connaît les rapports que les élèves entretiennent avec le savoir, l'apprendre et, plus généralement, avec l'école. Par exemple, un élève qui est davantage dans un rapport « affectif », pour réussir à l'école, a davantage besoin de retrouver des attitudes « rassurantes » chez son professeur (authenticité, contrôle du corps...) (DELANNOY, 2005, p. 66)

Par ailleurs, il me faut expliciter comment sont repérés les élèves en difficultés pour être, ensuite, inscrits en groupe de soutien. Lors de leur entrée en classe de sixième (fin septembre), tous les élèves doivent passer des tests de français et de mathématiques (cf. annexes 3 et 4). En fonction de leurs résultats et de ce qu'ils auront pu déjà observer, les enseignants décident et nomment les élèves qui seront automatiquement inscrits en soutien mathématiques ou français (l'inscription dans les deux groupes étant impossible). Ces évaluations (cf. annexe) reprennent ce qu'un élève devrait avoir acquis en classe de CM2. Le soutien en français est réparti en deux sous-groupes: soutien à la lecture et soutien à l'écriture.

De plus, la liste des élèves inscrits dans les différents groupes de soutien évolue tout au long de l'année. Ainsi, à chaque trimestre, les professeurs de l'élève s'expriment sur ses progressions et se positionnent sur l'arrêt ou la poursuite du soutien. D'autres élèves peuvent être proposés par leurs professeurs pour entrer dans ces groupes. La notion de difficulté scolaire est donc bien définie ici. Elle ne s'arrête pas à un test passé en début d'année puisque les élèves inscrits en soutien sont « suivis » tout au long de l'année et peuvent être « sortis » du groupe s'ils parviennent à surmonter leurs difficultés. Mon étude s'est déroulée au mois de mars. Cela signifie que les élèves inscrits en soutien à cette période de l'année ont été repérés grâce aux tests mais aussi à leurs résultats et à leurs difficultés repérées par leurs professeurs.

Il me paraît donc intéressant de chercher si les élèves en difficultés (ici inscrits en soutien) ont pour caractéristique commune un rapport particulier à l'école et au savoir. Le manque de sens et de motivation qui marque le discours des élèves « en difficultés » est-il l'apanage d'une seule catégorie d'élèves ou est-il transposable

à tous les élèves d'un même niveau ? Une catégorie d'élève tendra-t-elle davantage vers un type de rapport à l'école ? Est-ce à dire qu'il suffit de comparer les résultats scolaires pour définir quel est le rapport au savoir et à l'école des élèves ?

Ces divers constats et questionnements m'ont ainsi amenée à entrevoir ma question de recherche suivante : ***Qu'est ce qui caractérise le rapport à l'école et les motivations des élèves rencontrant des difficultés scolaires (c'est-à-dire inscrits aux groupes de soutien en français ou en mathématiques au collège) ?***

Hypothèses :

Cette question m'amène à poser deux hypothèses qui constitueraient des éléments explicatifs. Premièrement :

- **Les élèves qui ont été sélectionnés pour le soutien en 6^{ème} (considérés ici comme élèves en difficultés scolaires) ont un rapport à l'école et des motivations différentes des autres élèves.**

Cette première hypothèse me semble cohérente avec les travaux sur le sens donné à l'école et à la motivation des élèves. En effet, les élèves de 6^{ème} qui bénéficient du soutien scolaire au sein de l'établissement sont ceux qui réussissent le moins bien et dont les résultats sont les plus faibles selon l'institution. Les difficultés qu'ils rencontrent se situent sur des matières particulièrement importantes dans la scolarité d'un élève. Or, nous avons vu précédemment qu'un manque de motivation ou de sens donné à l'école peut, indirectement, avoir un effet sur les performances des élèves.

De plus, en fonction des différents types de profils de rapports à l'école définis sur la base des travaux de l'équipe ESCOL, je tenterai de comprendre si certains caractérisent davantage les élèves en soutien. Au regard des différents travaux de recherche déjà effectués, il semble possible de penser que les motivations des élèves en difficultés scolaires et leur rapport à l'école peuvent différer des élèves sans difficultés. Certains types de profils se retrouveraient davantage chez les élèves en difficultés ce qui m'amène à poser ma deuxième hypothèse.

- **Les rapports à l'école des élèves inscrits en soutien en 6^{ème} seraient davantage de type « affectifs » et de « conformité ».**

En effet, d'après les travaux menés par les chercheurs sur ce thème, certains types de rapports au savoir et à l'école seraient l'apanage des élèves les plus en difficultés. Les élèves ayant un rapport à l'école « affectif » en font partie. Ainsi « nous savons que les élèves en difficultés scolaires sont souvent ceux chez qui prédomine la part de l'émotion non transformée en pensée et qui ne peuvent apprendre que s'ils se sentent suffisamment en alliance avec le professeur » (PERRENOUD, 1993). Les élèves en difficultés accordent une grande importance à la relation qu'ils vont entretenir avec l'adulte. Ils vont « tendre à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de ce rapport, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant » (ESPINOSA, 2001, p.4). Les élèves en difficultés sembleraient donc porter davantage leur mobilisation sur l'enseignant ou l'adulte plutôt que sur l'apprentissage en lui-même. Ces élèves seraient donc plus souvent représentés dans le profil affectif.

De plus, ainsi que nous l'avons vu, les difficultés sont d'autant plus présentes que l'élève ne parvient pas à donner du sens dans ce qu'il est « censé » savoir et apprendre. Ainsi que le spécifie Jacques BERNARDIN,

« Savoir n'a pas forcément de lien avec le fait d'apprendre, dans une conception bipolaire de l'apprentissage oscillant entre toute-puissance et impuissance. Ces élèves croient qu'il suffit de « faire ce que l'enseignant demande », liquider son travail et ses devoirs pour être en règle avec les exigences scolaires. Ils vivent les activités comme se succédant sans lien entre elles ni avec ce qui a précédé ou suivra, et pas plus en rapport avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique, ce qui les condamne à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel ils attendent tout. » (BERNARDIN, 2011)

Ces élèves n'entrevoient alors le sens et leur présence à l'école que comme la réponse à une injonction qui leur ait faite. Ils connaissent les attendus du métier d'élève et tentent de s'y conformer. Ils se heurtent pourtant souvent à l'exercice du sens même des apprentissages. Faire sans mettre de sens fini par créer des malentendus et, par extension, des difficultés.

Variables :

Ces hypothèses vont être amenées à varier selon les caractéristiques des élèves qui seront interrogés pour cette étude. Certains facteurs peuvent influencer

les réponses des élèves, et donc les résultats. Ces facteurs sont appelés des variables. Dans cette étude, ces variables sont au nombre de trois.

Tout d'abord, le genre des élèves qui répondront à cette recherche peut influencer sur les réponses. En effet, « pour chaque sujet, son rapport au savoir est constitué dans le cadre de rapports sociaux entre les classes et entre les sexes » (MOSCONI, 2003). L'institution scolaire opérant une différenciation socio-sexuée (Ibid.) des disciplines et des interactions avec ses élèves, il est probable que les réponses varient alors selon le genre des participants.

Ensuite, le fait que l'élève soit redoublant ou non pourrait induire une diversité de réponses puisque l'expérience d'un redoublement peut éventuellement affecter l'idée que l'élève se fait de sa scolarité et de l'Ecole en général. En effet, plusieurs études ont démontré que le redoublement pouvait avoir un effet sur l'expérience scolaire des élèves. Il semble, en effet, « que le redoublement comporte des effets négatifs sur la motivation des élèves, leur sentiment de confiance en soi, leur rapport au Savoir et à l'apprentissage et leurs résultats scolaires » (TERRIAULT, BADER, LAPOINTE, 2011).

Enfin, selon le type de soutien (en français ou en mathématiques) les élèves n'ont pas forcément le même type de rapport à l'école. Le fait d'éprouver davantage de difficulté dans une matière qui nécessite de la rigueur, de la logique ou plutôt dans celle qui demandera davantage d'imagination aura peut-être une influence sur les résultats des questionnaires.

2) Présentation des lieux

L'établissement dans lequel j'exerce cette année et qui est le terrain de mon enquête est un collège de 704 élèves situé dans le Loir-et-Cher. Cet établissement est situé en zone rurale, dans une commune de 3500 habitants. La carte scolaire est très étendue. Les élèves sont majoritairement issus de familles défavorisées et le niveau moyen de revenu du secteur est en deçà de la moyenne nationale.

Le taux de réussite au Diplôme National du Brevet est, pourtant, légèrement supérieur à la moyenne nationale. De plus, aucun incident grave n'est à déplorer et le climat scolaire de l'établissement est plutôt serein.

Par ailleurs, ainsi que j'ai pu le spécifier en amont, l'établissement a choisi de permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés en mathématiques et en français de pouvoir bénéficier d'un soutien dans ces matières. Ce soutien se fait en groupe de 12 élèves maximum et est assuré par un professeur exerçant cette matière dans l'établissement. En sus de l'heure d'accompagnement personnalisé hebdomadaire dont bénéficient tous les élèves de sixième, les élèves ayant été choisis pour participer aux heures de soutien se voient rajouter une heure supplémentaire dans leur emploi du temps. Il s'avère nécessaire de préciser qu'un élève ne peut pas bénéficier à la fois d'un soutien en mathématiques et d'un soutien en français, les créneaux horaires consacrés à ce soutien étant les mêmes. Par ailleurs, j'ai pu constater, à travers ma pratique professionnelle au sein de cet établissement, que, bien souvent, les élèves qui sont dirigés vers le service de la vie scolaire pour des problèmes de comportement, se retrouvent dans ces groupes de soutien. Je présenterai, à présent, les élèves interrogés dans cette étude.

3) Présentation de la population

Rappelons, tout d'abord, que j'ai choisi d'interroger trois classes de sixième composées d'élèves inscrits ou non dans des groupes de soutien ainsi que tous les élèves inscrits en soutien. L'intérêt de cette démarche est de pouvoir avoir suffisamment de réponses représentatives d'un groupe d'élève (ceux inscrits en soutien et les autres) et d'avoir deux groupes équivalents en nombre. Finalement, ce sont donc 107 élèves, âgés de 11 à 13 ans, qui ont été interrogés pour cette étude, dont 55 élèves inscrits en groupe de soutien (disciplines confondues) et 54 autres (cf. tableau n°1). La mixité est plutôt respectée. En effet, 56 garçons et 51 filles ont été interrogés. Enfin, les redoublants sont assez peu représentés puisqu'ils ne sont que 19 interrogés.

Caractéristiques / variables		Total	pourcentage
Genre	garçon	56	52%
	filles	51	48%
Redoublants	non	86	82%
	oui	19	18%
Soutien	non	53	50%
	oui	54	50%
Type de soutien	mathématiques	24	22%
	français	30	28%

Tableau 1. Caractéristiques descriptives des élèves interrogés

Exemple de lecture : 82% des élèves interrogés n'ont jamais redoublés

Ces élèves ont tous répondu au questionnaire qui leur a été présenté même si 2 d'entre eux n'ont pas terminé de le remplir (ce qui explique qu'il n'y ait parfois que 105 réponses). Il me faut, à présent, décrire cet outil afin que sa compréhension en soit plus claire

4) L'outil de recherche : le questionnaire

Afin de répondre au questionnement de recherche, j'ai opté pour la passation d'un questionnaire auprès des élèves de sixième. Ce qu'il m'intéresse d'étudier est bien de définir s'il existe ou non une différence de rapport à l'école et au sens qui lui est donné entre les élèves qui bénéficient de soutien scolaire et les autres. Afin d'appréhender cette différence, il me paraît indispensable de pouvoir comparer les réponses de ces élèves aux mêmes questions. Il paraît, en effet, plus aisé de définir un profil d'élève lorsque leurs réponses divergent face aux mêmes questions. Afin de pouvoir effectuer cette comparaison, un échantillon suffisamment représentatif est nécessaire. Le questionnaire était donc beaucoup plus approprié au regard de ma démarche. De plus, face au nombre conséquent de réponses, il est plus aisé de pouvoir analyser des réponses proposées à l'avance. Celles-ci permettent une catégorisation des résultats et donc, une conclusion plus adaptée à ma question de recherche.

Par ailleurs, concernant les élèves, ils peuvent avoir tendance, dans le cadre d'un entretien par exemple, à vouloir se conformer à ce qu'il croit être l'attendu de

l'adulte. Le face à face ne permettrait pas une confidentialité, ce qui pourrait donc déstabiliser ces jeunes élèves. Permettre aux élèves de répondre le plus honnêtement possible face à un questionnaire anonyme m'a semblé le plus approprié.

5) Construction et contenu du questionnaire

Le questionnaire présenté aux élèves de sixième se compose de quinze questions permettant de répondre aux différentes interrogations posées. Au regard du jeune âge des participants et afin de comparer les réponses plus aisément, j'ai limité les questions ouvertes et privilégié les questionnements à choix multiples.

A travers ce questionnaire, j'ai, tout d'abord, souhaité rechercher les caractéristiques générales des élèves qui y répondront. Les premiers items sont donc consacrés à une connaissance des élèves interrogés (genre, redoublement, soutien, quel type de soutien). Les réponses qu'ils apporteront à ces questions correspondent aussi aux variables qui peuvent être liées à une hétérogénéité des résultats.

Ensuite, j'ai souhaité tenter de définir ce que comprennent les élèves de leur difficulté et de leur présence dans ces groupes de soutien (« bénéficies-tu du soutien... ? », « Tu es inscrit au soutien pour ... », « As-tu l'impression d'avoir progressé ? »...). Ainsi, ces premières réponses permettront de mettre en exergue la conscience que certains élèves ont de leurs propres difficultés et les causes qu'ils y imputent. Ici, la question du sens se pose clairement. Nous pouvons supposer qu'un élève qui ne comprend pas quelles sont ses difficultés et pourquoi l'institution y répond ainsi pourrait être démotivé et tenter de rejeter ce qu'il ne comprend pas. Comprendre où en est l'élève dans sa métacognition peut permettre de saisir plus aisément son rapport à l'école et au savoir.

La question qui amène à cette recherche interroge également les motivations de l'élève. Pour parvenir à appréhender le type et la force de motivation des élèves, je souhaite les interroger sur ce qu'ils préfèrent à l'école et, inversement, ce qui leur déplaît (questions 12 et 13). A travers des questions telles que « Qu'est ce qui est le plus important pour toi dans le fait d'aller au collège ? » (Question 9), j'espère parvenir à mettre en exergue où se situe l'intérêt de l'élève et ce qui le motive au

collège. De plus, mon travail de recherche interroge aussi le sens que les élèves accordent aux savoirs qui leurs sont prodigués. Nous avons, en effet, précédemment démontré qu'un élève qui ne parvient pas à trouver du sens sera davantage susceptible de rencontrer des difficultés. J'interroge donc l'intérêt que l'élève confère à l'école et ce qu'il croit comprendre des attendus de celle-ci (questions 10 et 11).

Enfin, pour chaque question posée relative au sens et aux motivations de l'élève, j'ai proposé des types de réponses qui me semblent être représentatives d'un type de rapport à l'école défini précédemment. Ainsi, en fonction du type de réponses apportées par l'élève, je sais si cette réponse est représentative d'un type de rapport particulier à l'école.

6) Modalité de mise en œuvre et de passation :

Afin de pouvoir réaliser cette enquête, l'accord préalable du chef d'établissement a été nécessaire. Après avoir pris connaissance du thème de ma recherche et du questionnaire, il s'est donc positionné favorablement à la passation de cet outil. Par la suite, j'ai transmis une information aux parents des élèves concernés via un écrit transitant par le carnet de correspondance (cf. annexe 2).

Afin que les élèves soient dans des conditions de travail identiques, il m'a paru intéressant de présenter le questionnaire en groupe classe. Afin de ne pas empiéter sur des temps de cours, la passation du questionnaire s'est donc faite lors d'une heure d'Accompagnement Personnalisé (AP). Pour les 3 classes, et avec l'aide de l'Assistant Pédagogique (AP), nous avons présenté les consignes de passation aux élèves en début d'heure. De plus, il ne paraissait pas pertinent de demander aux élèves inscrits au soutien de compléter le questionnaire durant l'heure de soutien. Ce temps devait rester alloué à un accompagnement de proximité de la part des professeurs. J'ai donc choisi d'interroger ces élèves sur l'heure d'AP de leur classe.

Enfin, ces tests ont été passés au début du mois de mars. Cette temporalité a permis d'interroger des élèves déjà bien avancés dans leur année scolaire ce qui permet d'annihiler les effets liés au temps d'adaptation qu'il faut à chaque élève à l'entrée au collège. Je rappellerai aussi que les élèves inscrits en soutien en mars le sont au regard de leurs résultats, non seulement aux tests de début d'année, mais surtout de leurs résultats généraux dans une matière.

Pour analyser ces résultats, j'ai utilisé le logiciel SPSS qui permet d'effectuer des analyses statistiques en repérant les effets d'une variable sur une autre en utilisant, notamment, des analyses de tests Khi2 ou Anova. Les quelques questions ouvertes ont été analysées par moi-même.

III/ Résultats : description et analyse

1) Caractéristiques principales de la population

1-1) Moyenne générale des élèves interrogés

La moyenne générale des élèves interrogés paraît être un indicateur pertinent pour connaître et appréhender davantage la population étudiée. Ainsi, grâce au tableau ci-dessous, il est possible de situer le niveau scolaire des élèves en fonction de leurs différentes caractéristiques.

Moyenne sur 20	total	genre		redoublants		soutien		Type soutien	
		filles	garçons	oui	non	oui	non	français	maths
Entre 6 et 9	2	1	1	2	0	2	0	1	1
Entre 10 et 12	39	18	21	11	26	31	8	15	15
Entre 13 et 15	39	15	24	5	34	20	19	13	8
+ de 15	27	17	10	1	26	1	26	1	0
Sous -total	107	51	56	19	86	54	53	30	24
total	107	107		105		107		54	

Tableau n°2. Moyenne générale des élèves en fonction de leurs caractéristiques.

Exemple de lecture : Sur 56 garçons, 24 ont une moyenne qui se situe entre 13 et 15 sur 20

Dans le tableau n°2, on constate que la majorité des élèves ont plutôt un niveau moyen/bon puisque 72% des élèves interrogés ont une moyenne qui se situe entre 10 et 15. Les garçons sont davantage représentés dans la tranche 10-15. En revanche, ce sont les filles qui sont majoritaires dans la tranche supérieure à 15/20.

En revanche, sur les 27 élèves atteignant une moyenne supérieure ou égale à 15, un seul élève bénéficie du soutien au collège. A l'inverse, seuls les élèves inscrits en groupe de soutien obtiennent une moyenne générale en dessous de 9/20. Ainsi cela semble valider le fait que les élèves inscrits en groupe de soutien semblent être ceux les plus « en difficultés ».

Par ailleurs, la majorité des élèves redoublants (57%) ont une moyenne qui se situe entre 10 et 12 /20 contre 30% pour les élèves non redoublants. Cette tendance s'accroît encore davantage pour les élèves ayant une moyenne au-dessus de 15/20. En effet, seuls 5% des élèves redoublants atteignent cette moyenne contre 30% des élèves non redoublants. Le fait d'avoir redoublé semble donc avoir un lien avec les résultats scolaires.

1-2) Difficultés scolaires antérieures

Afin de mieux cerner les élèves interrogés sur les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs scolaires, j'ai souhaité les questionner sur la présence d'éventuelles difficultés présentes lors de leur scolarité en école primaire. J'ai ciblé 3 matières principales que sont le français, l'histoire-géographie et les mathématiques, deux d'entre elles étant des matières de « soutien » au collège. J'ai souhaité ensuite identifier quelles proportions d'élèves redoublants, garçons/filles, ayant du soutien ou non représentaient les élèves ayant rencontrés des difficultés auparavant. A la lecture du tableau n°3, il est frappant de constater que les stéréotypes sexués (filles plus représentées dans les filières littéraires / garçons dans les filières scientifiques) semblent se vérifier ici puisque les garçons composent à hauteur de 73% les groupe d'élèves ayant déjà rencontré des difficultés en français. Inversement, les filles représentent 67% des élèves ayant connu des difficultés en mathématiques. Le résultat est beaucoup plus neutre pour l'histoire-géographie puisque garçons et filles sont représentés quasiment de manière égale.

Par ailleurs, les élèves inscrits en soutien cette année sont plus nombreux à exprimer avoir déjà rencontré des difficultés dans leur scolarité antérieure. Avoir déjà été en difficulté scolaire (toutes matières confondues) aurait, donc, un lien avec le fait d'être inscrits en soutien. Il est toutefois difficile d'être certain de la véracité de ce propos puisqu'il est probable que les élèves inscrits en soutien aient « intégré » le fait qu'ils rencontrent des difficultés dans certaines matières. Ce fait établi peut être un biais et influencer leurs réponses.

sous-catégorie	Effectif total	genre		redoublants		soutien		Type soutien	
		Filles	garçons	oui	non	oui	non	français	maths
Français	22	27%	73%	23%	77%	73%	27%	50%	23%
Mathématiques	27	67%	33%	30%	70%	85%	15%	37%	52%
Hist-géo	22	54,5%	45,5%	36%	64%	77%	23%	59%	23%

Tableau n°3. Les difficultés antérieures

Exemple de lecture : 73% des élèves inscrits au groupe de soutien français sont des garçons

1-3) Des élèves soutenus à la maison

Enfin, j'ai tenu à savoir si les élèves recevaient de l'aide à l'extérieur afin de vérifier si ce facteur ne pouvait pas avoir une influence sur la mobilisation des élèves à et sur l'école. Sur les 107 élèves, seuls 8 déclarent ne pas recevoir d'aide à la maison dont 5 d'entre eux sont des élèves inscrits au soutien. Les parents sont les premiers acteurs intervenant dans l'accompagnement scolaire des enfants. Les fratries et familles élargies peuvent aussi être impliquées dans cet accompagnement (cf. tableau n°4). Les élèves bénéficient presque en totalité d'une aide familiale ou amicale, ce qui n'aura donc pas d'effet sur les résultats.

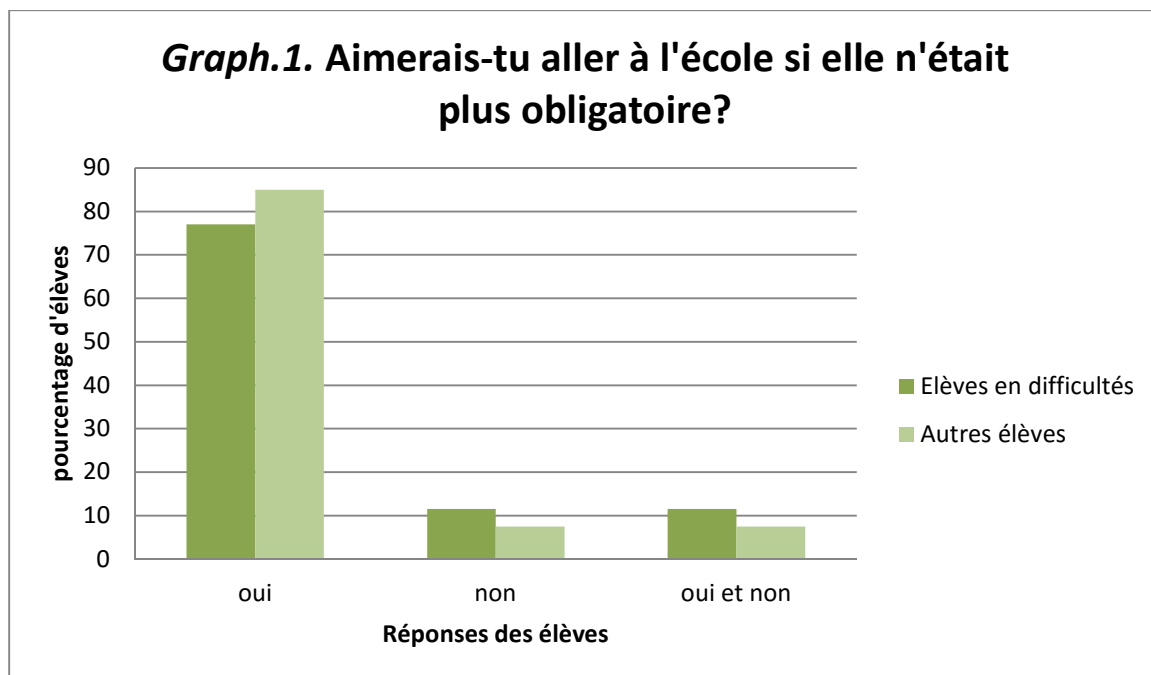
Personnes qui t'aident à la maison					
	parents	Frère/séjour	Famille élargie	ami	Spécialiste
Elèves en soutien	34	7	15	2	1
total	91	19	18	4	1

Tableau n°4. Personnes aidant les élèves à la maison

Exemple de lecture : Sur 19 élèves aidés par leur fratrie à la maison, 15 sont inscrits dans un groupe de soutien

1-4) Des types de rapport à l'école et au savoir caractéristiques

Enfin, il est intéressant de comprendre quels types de profils, de rapports au savoir et à l'école se dégagent chez les élèves de 6^{ème} toutes caractéristiques confondues (genre, redoublants, soutien...). Pour répondre, en partie, à cette interrogation, l'analyse des réponses à la question « si l'école n'était plus obligatoire, aimerais-tu y aller quand même ? » (cf. graph.n°1) permet d'avoir un début de réponse. A travers ce questionnement, j'ai cherché à comprendre ce qui motivait les élèves à se rendre à l'école, en écartant le fait qu'il y ait une obligation scolaire. Les élèves en difficultés scolaires sont 77 % à déclarer vouloir continuer à venir à l'école quand même tandis que les autres élèves le déclarent à 85 %. S'il existe une différence, elle n'est pas significative. Peu importe que l'élève soit en difficulté ou non, il préférera, tout de même, pouvoir continuer à se rendre au collège.

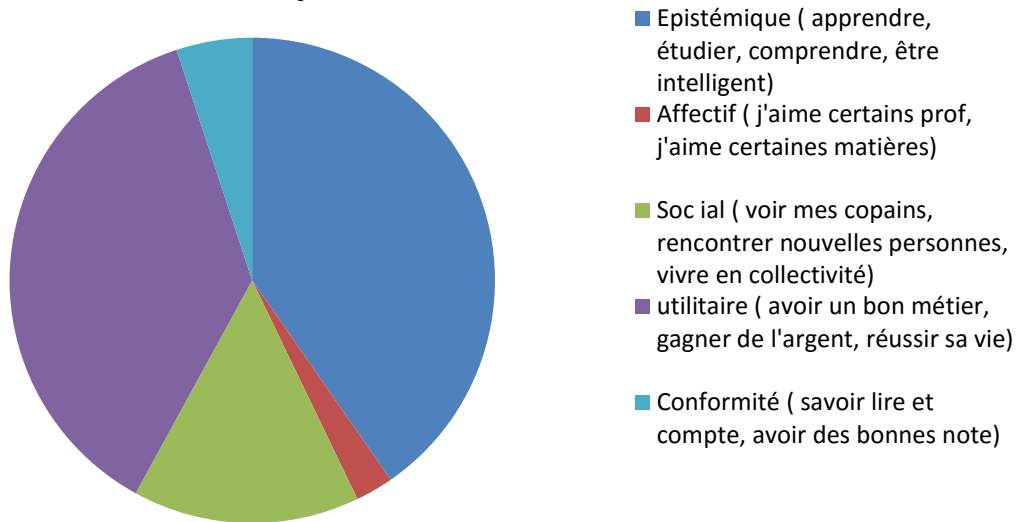


Exemple de lecture : 85 % des élèves qui n'ont pas de difficultés aimeraient aller à l'école, même si celle-ci n'était plus obligatoire

Suite à cette première question, j'ai interrogé les élèves sur les motivations qui les pousseraient alors à venir à l'école. Afin de procéder à l'analyse de cette question ouverte, j'ai regroupé les différentes réponses des élèves en plusieurs thèmes, ceux-ci correspondant aux 5 types de rapports à l'école décrits dans la partie théorique ci-dessus. Comme le montre le graphique n°2, la majorité des élèves accorde à l'école un rôle important à jouer dans leur réussite future et dans la transmission de connaissances. L'école permettrait d'accéder à un métier choisi et serait un gage de réussite financière pour 37 % des élèves interrogés. Pour ces élèves, le rapport à l'école semble donc être « utilitaire ». En outre, pour 40 % des élèves, il faudrait continuer à se rendre à l'école même sans son caractère obligatoire dans l'objectif de continuer à apprendre, à développer son intelligence. Ces dernières caractéristiques se rapproche d'un rapport plus « épistémique ». Le profil « social » (cité à 15 %) n'est pas à négliger. Ces élèves semblent motiver leurs présences à l'école par les rencontres qu'ils y font et le maintien de relations amicales.

Enfin, les rapports affectifs et de conformité sont extrêmement peu représentés dans les réponses citées par les élèves.

**Graph. 2. Vouloir aller à l'école sans obligation :
explications des élèves**



Exemple de lecture : 40% des élèves interrogés ont un profil de rapport à l'école « épistémique »

Par ailleurs, les élèves qui ont répondu « non » à la question « si l'école n'était plus obligatoire, aimerais-tu y aller quand même ? » invoquent à 50 % des raisons liées à la fatigue que procure l'école. 25 % déclarent simplement ne « pas aimer l'école » et les autres invoquent des rejets liés aux matières enseignées.

2) Caractéristiques des élèves en « difficultés » (inscrits en soutien)

Après avoir décrits les élèves interrogés, il est, à présent, pertinent de s'intéresser plus particulièrement aux élèves que je nomme « élèves en difficultés scolaires », puisqu'ils sont l'objet de cette étude. Le tableau, ci-contre, expose, pour ces élèves, les mêmes données descriptives que pour la population « générale ».

Caractéristiques / variables		Total	pourcentage
Genre :	garçon	32	57%
	filles	22	43 %
Redoublants :	non	35	67%
	oui	17	33%
Type de soutien :	mathématiques	24	44.5%
	français	30	55.5%

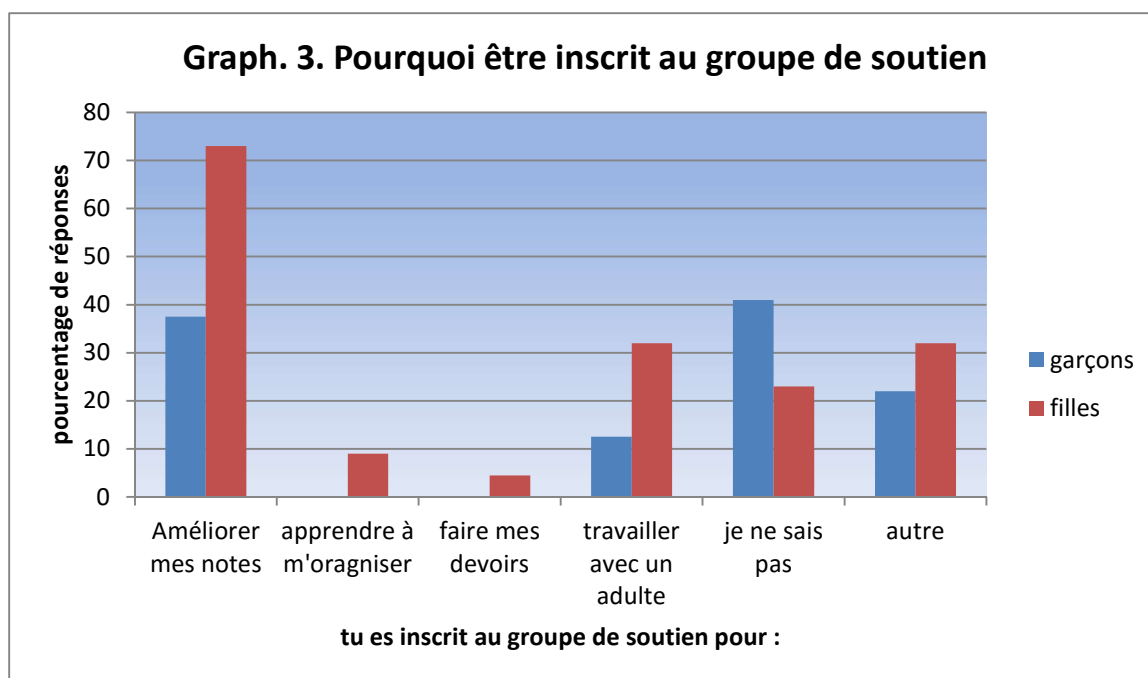
Tableau n°5. Caractéristiques descriptives des élèves « en difficultés »

Exemple de lecture : Sur 100 élèves inscrits en soutien, 67 sont non redoublants

A la lecture de ce tableau, il est intéressant de constater que les garçons sont davantage représentés dans les groupes de soutien. De plus, il y a davantage d'élèves inscrits en groupe de soutien français. Ces deux données ne sont alors sûrement pas le fruit du hasard puisque, selon les études il est plus difficile pour le jeune garçon d'entrer dans la « tâche scolaire ». En effet, les filles seraient plus familiarisées avec des petites tâches de travail ce qui permettrait de développer plus tôt leurs capacités de travail et de réflexion (AUDUC, 2012)

Enfin, la différence la plus significative se situe au niveau du taux d'élèves redoublants chez ceux qui sont inscrits en soutien. Sur 19 élèves redoublants au total, 17 sont des élèves en difficultés, c'est à dire, bénéficiant de soutien scolaire au collège. La quasi- totalité des élèves redoublants sont donc inscrits en soutien. Cela questionne alors l'intérêt du redoublement puisque les difficultés semblent toujours présentes, voire même se pérennisent après un redoublement.

Par ailleurs, une partie du questionnaire (questions 3 et 4) est essentiellement consacrée à ces élèves en difficultés. A travers ces questions, je cherche à savoir ce qu'ils comprennent de leur participation au groupe de soutien et s'ils en voient un sens au regard de l'évolution ou non de leurs résultats. Intéressons-nous, tout d'abord, aux motifs qui, pour les élèves, justifient leur présence dans les groupes de soutien. Je n'ai, ici, souhaité n'analyser que les réponses en fonction du genre afin de comparer deux groupes aux effectifs quasiment semblables.



Exemple de lecture : 73% des filles inscrites en soutien y expliquent leur présence par une volonté d'améliorer leurs notes

A la lecture de ce graphique (Graph. 3), l'on constate qu'un écart se creuse dans la compréhension que les garçons et les filles ont de leur présence en groupe de soutien. Les filles semblent davantage expliquer leur présence en soutien en arguant une volonté d'améliorer leurs notes. Cette explication pourrait s'apparenter à une attitude de conformité puisque ce qui semble faire sens pour la réussite, c'est ce qui se voit, se montre et témoigne d'une « réussite scolaire ». Inversement, les garçons sont plus enclins à avouer leur méconnaissance quant aux origines de leurs difficultés. De plus, 14 élèves ont signifié être inscrits pour une raison autre que celles qui leurs ont été proposées et seulement 7 d'entre eux expliquent ce qui leur pose des difficultés (améliorer l'orthographe, la conjugaison, la lecture). Ils semblent apporter du crédit à la forme (savoir mieux écrire, faire moins de fautes) sans parvenir à voir les bénéfices qu'ils en tireront (« si je fais moins de fautes, j'aurais de meilleures notes »). Les liens de causalité ne sont pas nécessairement faits.

3) Analyse et vérification des hypothèses

Afin de vérifier mes hypothèses de recherche j'ai, tout d'abord, commencé par interroger le fait même d'apprécier se rendre au collège (question 9). La réponse « moyen » peut étonner mais elle émane de questionnements d'élèves qui m'ont amenée à modifier les réponses proposées. En effet, lors de la première passation,

les élèves ne pouvaient répondre à cette question que par oui ou non. Durant la passation, un élève m’a demandé s’il pouvait se permettre de rajouter une réponse puisqu’il ne se retrouvait dans aucune de celles qui étaient proposées. Certains de ses camarades ayant corroboré cette requête, je leur ai permis de rajouter la case « moyen » et l’ai ensuite introduite dans les futurs questionnaires.

D’après les résultats (cf. tableau n°6), très peu d’élèves (10 sur 106) expriment ne pas aimer se rendre au collège. Ils sont une majorité (51%) à déclarer aimer « moyennement » aller au collège. Par ailleurs, l’intérêt principal de cette question est qu’elle permet de mettre en exergue que les élèves qui déclarent aimer l’école sont majoritairement (62%) des élèves inscrits en soutien. Toutefois, l’écart de réponses n’est pas suffisant pour en conclure que le fait d’être inscrit en soutien a un lien avec le fait d’aimer aller au collège.

Par ailleurs, aucun élève redoublant ne déclare ne pas aimer se rendre au collège. Ces élèves auraient donc de réelles motivations à venir au collège.

<i>sous-catégorie</i>	Effectif total	genre		redoublants		soutien		Type soutien	
		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>
oui	37	18	19	6	30	23	14	11	13
non	10	3	7	0	10	5	5	3	2
moyen	59	30	29	13	45	26	33	17	9
total	106	51	55	19	85	54	52	31	24

Tableau n°6. Les élèves aiment-ils se rendre au collège ?

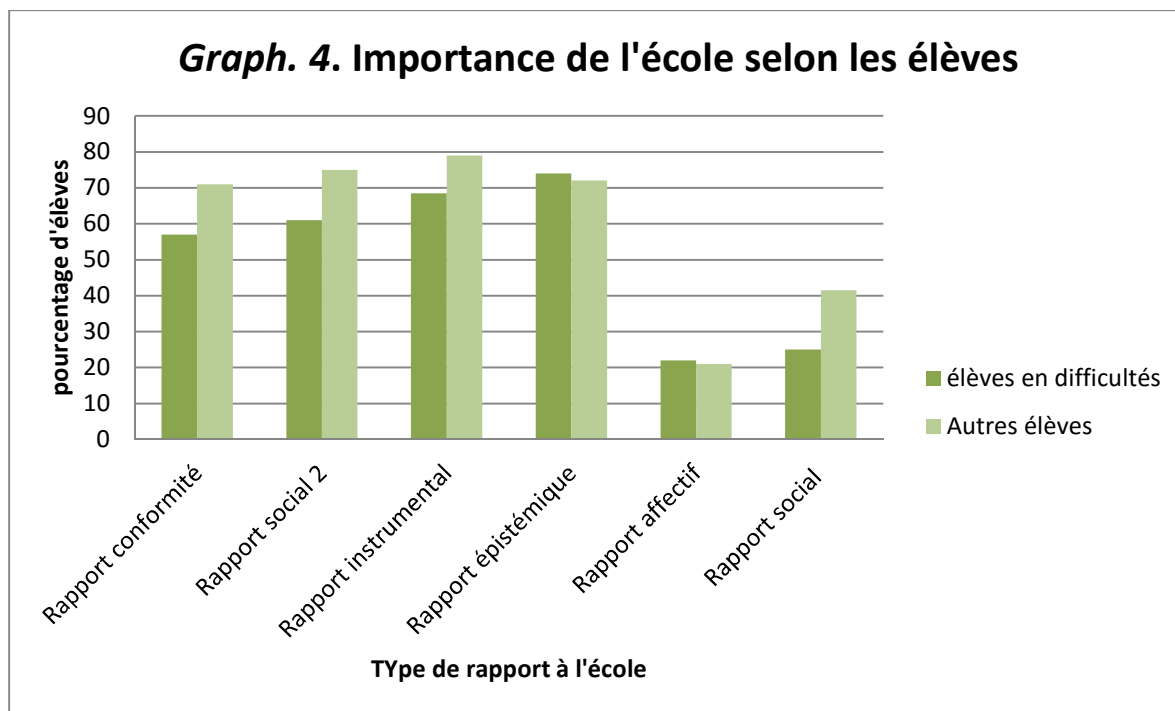
Exemple de lecture : sur 54 élèves en difficultés, 23 déclarent aimer se rendre au collège

Nous savons, à présent, que les élèves qui sont inscrits en soutien seraient davantage motivés et apprécieraient plus que les autres le fait de se rendre au collège. Intéressons-nous, désormais aux hypothèses

- Les élèves qui ont été sélectionnés pour le soutien en 6ème (considérés ici comme élèves en difficultés scolaires) ont un rapport à l'école et des motivations différentes des autres

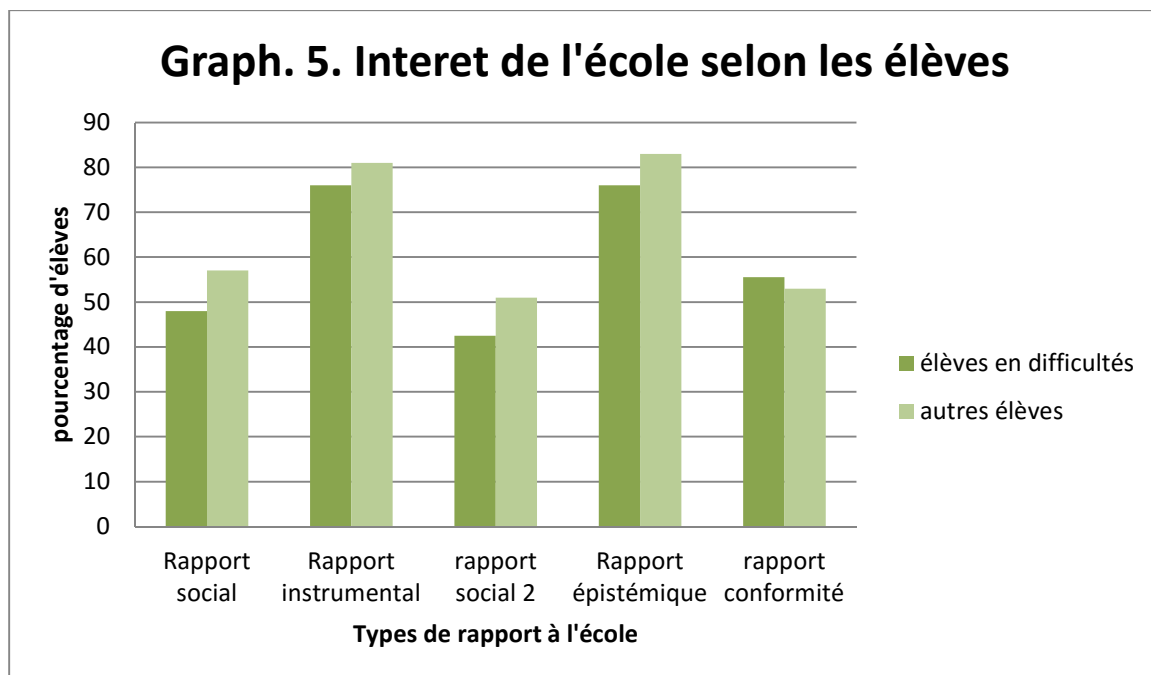
3-1) De la question du sens

Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai souhaité interroger les élèves sur leurs représentations de ce qui leur semblait le plus important à l'école et quel pourrait en être l'intérêt principal. La question n°10 se démarque de la question n°11 puisque, dans la première, c'est l'importance que l'élève donne personnellement à sa venue à l'école qui est interrogée. Tout d'abord, l'analyse des réponses à la question n°10 (cf. graph. n°4) pourrait alors me permettre de vérifier si les élèves en soutien développent des motivations propres et donc un rapport à l'école particulier. En les interrogeant sur ce qui leur semble le plus important pour eux dans le fait d'aller à l'école, je questionne leurs motivations personnelles. Je ne cherche pas à savoir ce qui devrait être le plus important mais ce qui l'est réellement pour eux, à ce moment de leur scolarité. Pour cette question, j'ai proposé 5 réponses qui me semblaient correspondre à un type de rapport à l'école. J'ai, pour cette question, différencié 2 types de « rapport social ». Le premier serait un rapport inter-personnel qui privilégie les rapports amicaux, d'appartenance et en groupe restreint. Le second situe l'individu dans un collectif et est donc moins différencié. L'analyse des réponses à cette question semble infirmer l'hypothèse puisque les élèves en difficultés ne sont pas significativement sur ou sous représentés dans une catégorie. Ils semblent accorder moins d'importance au rôle « *social* » et « *utilitaire* » de l'école que les autres élèves mais l'écart n'est pas suffisamment représentatif. Pour l'ensemble des élèves, l'importance de l'école réside dans le fait de préparer son avenir (rapport « *utilitaire* ») et dans l'attrait pour le savoir en lui-même (rapport « *épistémique* »). De plus, les profils « *social* » et « *affectif* » sont beaucoup moins représentés, et ce, pour l'ensemble de la population des élèves de sixième.



Exemple de lecture: 57% des élèves en difficultés ont un rapport de conformité à l'école.

Par ailleurs, la question sur l'intérêt de l'école interroge davantage le sens que les élèves confèrent à l'école. L'analyse de ces réponses ne permettra pas de comprendre si ce sens est compris ou si les élèves y adhèrent, mais d'analyser le type de profil qui se dégage de ces réponses. Cela va, par ailleurs, me permettre de comprendre ce que l'élève projette des attendus de l'école. Tout d'abord, les élèves interrogés (tous élèves confondus) ont répondu majoritairement que l'intérêt de l'école se trouvait dans le fait d'apprendre de nouvelles choses et de préparer un métier. Les deux aspects du rapport à l'école en œuvre dans ce type de réponses sont donc « *épistémique* » et « *utilitaire* ». Il n'existe toutefois, pas de différences significatives entre les deux échantillons (élèves inscrits en soutien et les autres) pour toutes les réponses citées.

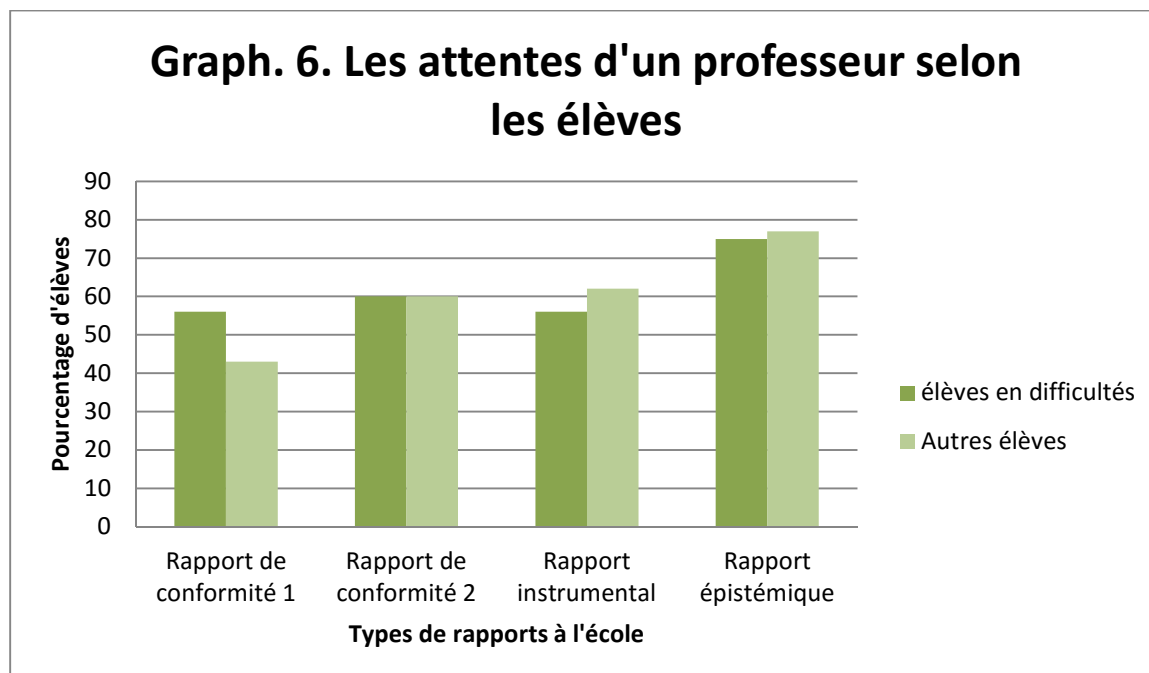


Exemple de lecture: 76% des élèves en difficultés ont un rapport épistémique avec l'école.

A la lecture des résultats de ces deux graphiques, il est intéressant de constater que l'importance que les élèves confèrent à l'école rejoint leur représentation de l'intérêt de celle-ci. Ainsi les élèves inscrits en soutien expriment que le plus important pour eux est « d'apprendre de nouvelles choses » (rapport épistémique) et de « préparer leur avenir » (rapport utilitaire). Ces réponses sont en adéquation avec celles apportées à la question 11 puisqu'ils pensent que l'intérêt principal de l'école réside dans le fait de « préparer un métier » et « d'apprendre de nouvelles choses ». L'on pourrait alors en conclure que quand l'importance et la valeur qu'on accorde à une tâche rejoint l'intérêt de cette même tâche, alors on y trouve du sens. Les élèves en difficultés scolaires semblent trouver du sens à leur scolarité, tout comme les autres élèves.

Par ailleurs, le rapport que les élèves ont avec l'école peut aussi être interrogé sous le prisme de leur vision de l'adulte. Ainsi, lorsque j'interroge les élèves sur ce qui est, selon eux, le plus important pour un professeur, j'interroge leurs représentations de ce qu'ils pensent devoir « être » à l'école. Pour cette question, j'ai élaboré deux types de rapports « conformité ». Le premier correspond à une attitude de conformité par rapport aux résultats (rapport « conformité 1). Le second fait référence à une type de conformité qui répond à un comportement (« rapport conformité 2 »). J'ai souhaité différencier ces deux types de rapports au regard des

discours tenus régulièrement par les élèves que je rencontre. Ainsi, la majorité des élèves pensent que le plus important pour un professeur est que « ses élèves aient compris le cours » (rapport de conformité 1). Les élèves pensent donc que ce qu'attend l'adulte, et par extension le système scolaire, serait que le savoir prenne sens pour eux. Le profil qui se dégage alors est une relation épistémique au savoir. En revanche, l'analyse des réponses témoigne encore une fois d'une non-différenciation des types de rapport à l'école que l'on soit inscrit en soutien ou non.



Exemple de lecture : 60% des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés se situent dans un rapport de conformité 2

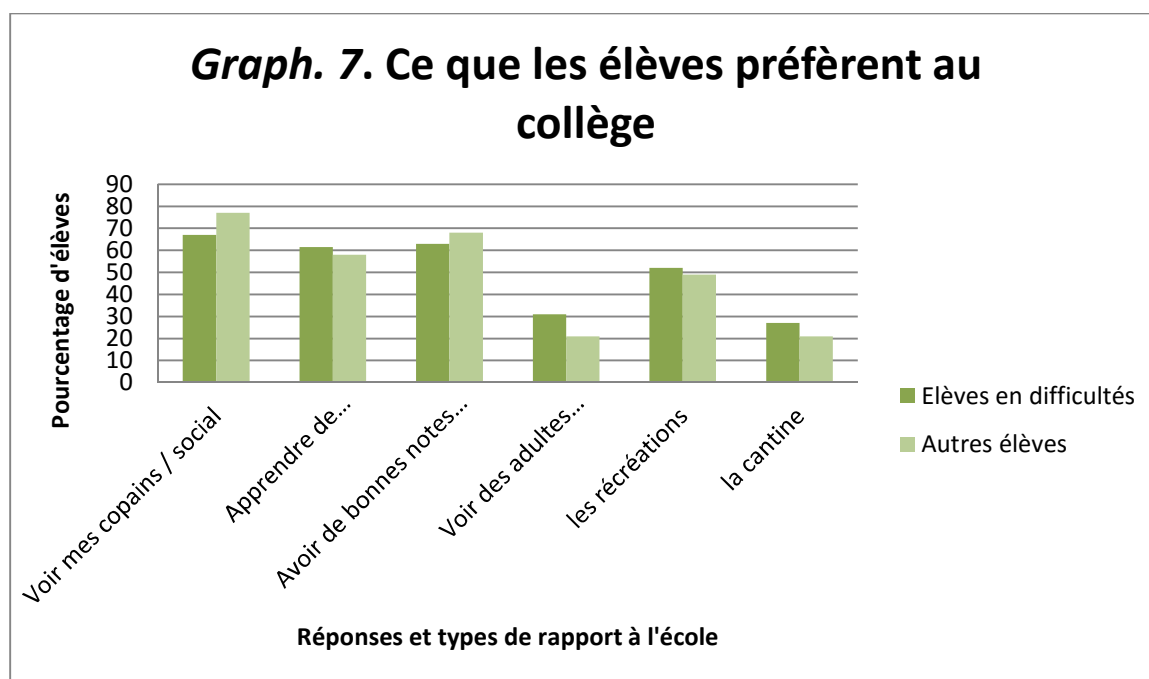
Après avoir questionné le sens, intéressons-nous, à présent, aux motivations des élèves.

3-2) Les motivations

Tout d'abord, je rappellerai que les motivations de l'élève apparaissent quand il perçoit du sens, de l'intérêt et même du plaisir dans l'activité. Afin de comprendre plus aisément les motivations des élèves à venir à l'école, j'ai souhaité les interroger sur ce qu'ils préféreraient au collège. Les réponses que je leur ai alors soumises permettent de cibler plus précisément ce qui motive les élèves et dans quels types de rapport à l'école ils se trouvent. Ces résultats obtenus croisés avec diverses variables permettront de déceler si les élèves en difficultés se démarquent des

autres. Ainsi, après étude du graphique n°7, il s'avère qu'il n'existe pas de différence significative entre les motivations des élèves qui bénéficient du soutien et les autres. L'ensemble des élèves déclare préférer l'école parce qu'ils y voient leurs copains (rapport « social »). Si les élèves sans difficultés représentent une majorité de ces réponses, l'écart avec le pourcentage de réponses des élèves en difficultés n'est pas significatif. Ensuite, c'est une attitude de conformité qui réunit l'ensemble des élèves qui déclarent préférer, à l'école, le fait d'avoir de bonnes notes. De plus, si les élèves en difficultés sont moins nombreux à répondre « préférer » avoir de bonnes notes, ici encore, l'écart n'est pas significatif.

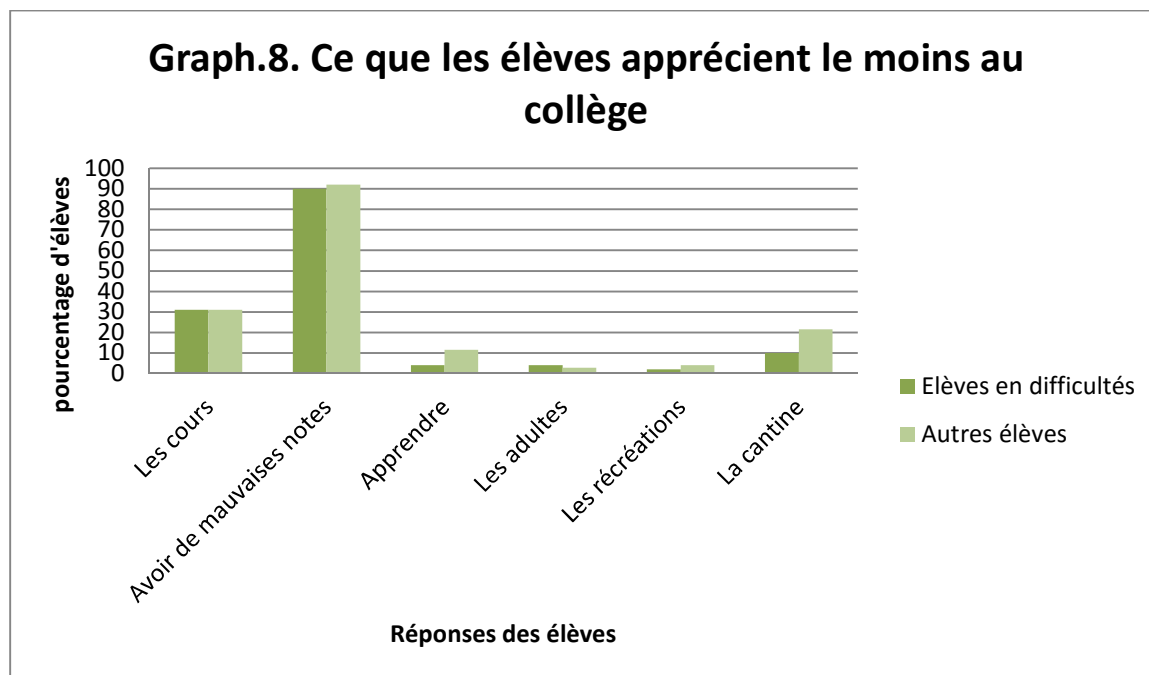
L'écart de réponse le plus important se situe sur la réponse de type « affectif ». Les élèves en difficultés sont 10 % de plus à se situer dans ce rapport. Toutefois, l'écart est trop juste pour en conclure que le fait d'être en soutien a un lien avec ce type de réponses.



Exemple de lecture : 52% des élèves en difficultés déclarent préférer les récréations

Les réponses des élèves ne varient pas selon les deux échantillons interrogés. Afin de vérifier cette conclusion, il est intéressant de comparer ce que les élèves préfèrent et ce qu'ils aiment le moins. Dans la question n°14, les élèves sont interrogés sur ce « qu'ils aiment le moins au collège ». Les réponses des élèves sont très majoritairement situées dans une attitude de « conformité » (90 % d'élèves en

difficultés scolaires et 92 % d'autres élèves). En effet, pour les deux groupes d'élèves interrogés, la pire des choses se trouve dans le fait d'avoir de mauvaises notes. Ainsi, majoritairement, et sans distinction d'appartenance au groupe de soutien, les élèves se situent dans une attitude de conformité face à l'école. La note semble être un vecteur important de réussite. Les motivations des élèves sont donc davantage tournées vers le fait d'être un « bon » élève et d'être conforme aux attendus de l'école.



Exemple de lecture : 90% des élèves ayant des difficultés n'aiment pas avoir de mauvaises notes

L'analyse des réponses des élèves m'amène à observer que les élèves en difficultés scolaires n'ont pas un type de profil particulier de rapport à l'école. La première hypothèse n'est donc pas validée.

- Le rapport à l'école des élèves qui sont inscrits en soutien en 6ème serait davantage dans un profil « affectif » et dans une attitude de conformisme

Au regard des analyses précédentes, cette deuxième hypothèse ne peut pas non plus être validée.

En effet, le fait d'être inscrit en groupe de soutien n'influence pas le nombre de réponse correspondant au type de rapport « conformiste ». De plus, sur

certain types de questions ce sont les élèves qui ne sont pas en « difficultés » qui semblent davantage se conformer aux attendus de l'école (graph. 4, 7 et 8). Ces questions se rapportent davantage aux motivations que chacun trouve à sa présence à l'école. En revanche, lorsqu'on interroge le sens que les élèves trouvent à l'école, les élèves inscrits en groupe de soutien sont, alors, plus nombreux que les autres à se situer dans une attitude de conformisme. (cf. graph 5 et 6). Ce sont, en effet, 71 % des élèves non-inscrits en soutien qui ont un rapport plus conforme à l'école contre seulement 57 % des élèves en « difficultés ».

De plus, si les élèves inscrits en soutien sont toujours sur-représentés dans les réponses qui correspondent à un rapport « affectif » (cf. graph 4 et 7), ce type de profil n'est pas celui que l'on retrouve le plus souvent dans leurs réponses. De plus, cette catégorie est la plus sous représentée et n'est pas caractéristique des élèves inscrits, ou non, en soutien. Or, d'après les différentes études, les élèves en difficultés devraient être davantage représentés dans ces catégories. Toutefois, la question se rapportant au rapport affectif peut sans doute induire en erreur certaines réponses et biaiser les résultats. En effet, les études antérieures (DELANNOY ; DEVELAY) stipulent que le lien affectif qui lie un élève à un professeur peut faire influencer ses résultats. Les élèves en difficulté accordent d'ailleurs davantage d'importance à cette relation avec l'adulte et au fait de sentir que l'adulte est attentif. Or, ma question exprime le fait d'être « apprécié » par les professeurs. Il est bien différent d'accorder de l'importance à l'école parce qu'on apprécie un professeur plutôt que parce que l'on est apprécié.

Les deux hypothèses de base ne peuvent être validées puisque l'analyse des réponses des élèves inscrits en soutien atteste qu'ils n'ont pas un type de rapport à l'école particulier. Aucune des analyses menées ci-dessus ne témoignent d'un écart significatif de réponses (et donc de rapport à l'école et de motivations caractéristiques) entre les élèves en difficultés scolaires et les autres.

Toutefois, des écarts de réponses existent bel et bien. Ces écarts sont alors caractéristiques des différentes variables que j'avais identifiées.

4) Des variables influentes

4-1) Le genre

Tout d'abord, le genre est un facteur qui a pu faire varier les réponses apportées par les élèves. Par exemple, le genre a considérablement fait varier les réponses à la question 12 (« le plus important pour un professeur »). L'analyse du tableau ci-dessous nous signifie un écart très important de réponses pour le type de profil épistémique. En effet, 94 % des filles interrogées sont représentées dans cette catégorie contre 59 % des garçons.

	Effectif	genre		redoublants		Type soutien	
<i>sous-catégorie</i>		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>
Effectif	107	51	54	19	86	29	24
Que les élèves aient de bonnes notes <i>Conformité 1</i>	52 <i>48,5%</i>	28 <i>55%</i>	24 <i>44%</i>	12 <i>63%</i>	40 <i>46,5%</i>	17 <i>59%</i>	13 <i>54%</i>
Que les élèves soient sages <i>Conformité 2</i>	63 <i>59%</i>	33 <i>65%</i>	30 <i>55,5%</i>	13 <i>68%</i>	50 <i>58%</i>	14 <i>48%</i>	18 <i>75%</i>
Que les élèves réussissent dans la vie <i>utilitaire</i>	62 <i>58%</i>	31 <i>61%</i>	31 <i>57%</i>	11 <i>58%</i>	51 <i>59%</i>	17 <i>59%</i>	13 <i>54%</i>
Que les élèves aient compris épistémique	80 <i>75%</i>	48 <i>94%</i>	32 <i>59%</i>	14 <i>74%</i>	66 <i>77%</i>	21 <i>72%</i>	19 <i>79%</i>

Tableau n°7. Qu'est ce qui est le plus important pour un professeur ?

Exemple de lecture : sur 54 garçons, 31 pensent qu'un professeur souhaite que ses élèves « réussissent dans la vie »

Par ailleurs, le genre a aussi influencé d'autres réponses puisque lorsqu'on interroge les élèves sur ce qu'ils préfèrent au collège, il y a une différence de plus de 20 points entre les réponses des filles et des garçons dans le profil épistémique. Les filles sont beaucoup plus nombreuses à aimer venir à l'école pour « apprendre de nouvelles choses » que les garçons. Leur rapport à l'école serait donc marqué également par une relation épistémique au savoir.

	Effectif	genre		redoublants		Type soutien		
<i>sous-catégorie</i>		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>	
Effectif	105	51	54	19	86	29	24	
Avoir de bonnes notes <i>Conformisme</i>	69 66%	37 72%	32 59%	11 58%	58 67%	20 70%	14 58%	
Voir mes copains <i>Social</i>	76 72%	34 67%	42 78%	16 84%	60 70%	19 65,5%	17 71%	
Voir des adultes « sympa » <i>Affectif</i>	27 26%	16 31%	11 20%	6 31,5%	21 24%	9 31%	8 33%	
Apprendre de nouvelles choses <i>épistémique</i>	63 59%	36 70,5%	27 50%	13 68%	50 58%	17 59%	16 67%	
Activités annexes	récréation	53 50%	23 45%	30 55,5%	12 63%	41 48%	14 48%	14 58%
	cantine	25 24%	11 21,5%	14 26%	4 21%	21 24%	7 24%	8 33%

Tableau n° 8. Ce que les élèves préfèrent au collège

Exemple de lecture : Sur 19 élèves redoublants, 6 déclarent préférer voir des adultes sympas au collège.

Le genre peut donc faire varier significativement les réponses apportées aux différentes questions. Qu'en est-il des autres variables identifiées au début de cette recherche ?

4-2) Le redoublement

Nous pouvons constater que le fait d'avoir redoublé fait varier significativement les rapports à l'école des élèves. En effet, lorsqu'on les interroge sur l'importance de l'école, 95 % des élèves redoublants semblent posséder un rapport épistémologique au savoir et à l'école (cf. tableau n°9). Pour ces élèves, l'importance est donnée au fait même d'apprendre. Ces élèves sont aussi significativement représentés dans la catégorie rapport « social-collectif ». Selon eux, l'école aurait un rôle important à jouer dans l'apprentissage du vivre ensemble.

	Effectif	genre		redoublants		Type soutien	
<i>sous-catégorie</i>		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>
Effectif	107	51	56	19	85	30	24
Avoir de bonnes notes conformité	69 64%	36 70,5%	33 59%	10 53%	57 67%	16 53%	16 67%
Voir mes copains Social 2	73 68%	35 69%	38 68%	14 74%	58 68%	19 63%	15 62,5%
Préparer mon avenir utilitaire	79 74%	38 74,5%	41 73%	15 79%	65 76%	20 67%	17 71%
Apprendre de nouvelles choses épistémique	78 73%	38 75,5%	40 71%	18 95%	58 68%	22 73%	18 75%
Etre apprécié par les adultes affectif	23 21%	13 25%	10 18%	5 26%	17 20%	9 30%	4 16%
Apprendre à vivre en collectivité social	41 38%	22 43%	19 34%	11 58%	29 34%	11 37%	8 33%

Tableau n°9. Importance d'aller au collège selon le type d'élèves

Exemple de lecture : Sur 19 élèves redoublants, 18 (donc 95%) d'entre eux ont un rapport épistémique à l'école

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les élèves sur ce qui leur semble être l'intérêt principal de l'école, les réponses des élèves redoublants font significativement varier les résultats (cf. tableau n°9). Ainsi ce sont 74 % des élèves redoublants qui considèrent que l'école doit permettre d'apprendre à respecter des règles (attitude de conformité) alors qu'ils ne sont que 49 % des élèves non redoublants à le penser. De plus, les élèves redoublants sont aussi beaucoup plus nombreux à imaginer que le rôle de l'école est « d'apprendre à vivre ensemble » (rapport « social »). Ils sont en effet, 79 % à le déclarer contre seulement 48 % des non-redoublants.

<i>sous-catégorie</i>	Effectif	genre		redoublants		Type soutien	
		Filles	garçons	oui	non	français	maths
Effectif	107	51	56	19	85	30	24
Apprendre à respecter les règles conformité	58 54%	29 57%	29 52%	14 74%	42 49%	18 60%	11 46%
Rencontrer de nouveaux copains Social 2	50 47%	27 53%	23 41%	11 59%	38 45%	13 43%	10 42%
Préparer un métier instrumental	84 78,5%	38 74,5	46 82	14 74%	68 80%	22 73%	19 79%
Apprendre de nouvelles choses épistémique	85 79%	41 80%	44 78,5%	15 79%	68 80%	23 77%	18 75%
Apprendre à vivre ensemble Social 1	56 52%	30 59%	26 46%	15 79 %	41 48%	14 47%	13 54%

Tableau n°9 : Intérêt ou avantage principal de l'école selon le type d'élèves

Exemple de lecture : Sur 56 garçons interrogés, 29 pensent qu'un des intérêts principal de l'école est d'apprendre à respecter les règles.

De plus, les élèves redoublants sont plus nombreux à déclarer ne pas aimer les adultes à l'école (cf. tableau n°10). Ils sont 10,5 % à signifier que ce qu'ils aiment le moins, c'est le fait d'y côtoyer des adultes. En revanche, seulement 1 % des élèves non redoublants le déclarent. Les élèves redoublant semblent donc être moins dans un rapport affectif à l'école.

Enfin, les élèves redoublants sont beaucoup plus nombreux à signifier qu'ils ne se rendraient plus à l'école si cette dernière n'était plus obligatoire (cf. tableau n°11). Ainsi, ils sont 21 % à déclarer qu'ils ne viendraient plus contre seulement 7 % des élèves non redoublants. Cela semble questionner l'expérience scolaire de ces élèves et la confiance qu'ils accordent au système scolaire français.

	Effectif	genre		redoublants		Type soutien		
<i>sous-catégorie</i>		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>	
Effectif	104	51	53	19	85	29	24	
Les cours	32 <i>31%</i>	13 <i>25%</i>	19 <i>36%</i>	6 <i>31,5%</i>	26 <i>30,5%</i>	13 <i>45%</i>	3 <i>12,5%</i>	
Avoir de mauvaises notes	94 <i>90%</i>	46 <i>90%</i>	48 <i>90,5%</i>	16 <i>84%</i>	79 <i>93%⁰⁰</i>	25 <i>86%</i>	22 <i>92%</i>	
Apprendre	8 <i>8%</i>	6 <i>12%</i>	2 <i>4%</i>	2 <i>10,5%</i>	6 <i>7%</i>	2 <i>7%</i>	0 <i>0%</i>	
Les adultes	3 <i>3%</i>	2 <i>4%</i>	1 <i>2%</i>	2 <i>10,5%</i>	1 <i>1%</i>	1 <i>3%</i>	1 <i>4%</i>	
Activités annexes	récréation	3 <i>3%</i>	2 <i>4%</i>	1 <i>2%</i>	2 <i>10,5%</i>	1 <i>1%</i>	1 <i>3%</i>	0 <i>0%</i>
	cantine	16 <i>15%</i>	13 <i>25%</i>	3 <i>6%</i>	1 <i>5%</i>	15 <i>18%</i>	2 <i>7%</i>	3 <i>12,5%</i>

Tableau n°10 Ce que les élèves apprécient le moins au collège.

Exemple de lecture : 90% des élèves interrogés déclarent que ce qu'ils aiment le moins au collège est le fait d'avoir de mauvaises notes.

	Effectif	genre		redoublants		Type soutien	
<i>sous-catégorie</i>		<i>Filles</i>	<i>garçons</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>français</i>	<i>maths</i>
Effectif	105	51	54	19	85	29	24
oui	85 <i>81%</i>	40 <i>78%</i>	45 <i>83%</i>	12 <i>63%</i>	73 <i>86%</i>	22 <i>76%</i>	19 <i>79%</i>
Oui et non	10 <i>9,5%</i>	6 <i>12%</i>	4 <i>7%</i>	3 <i>16%</i>	7 <i>8%</i>	3 <i>10%</i>	3 <i>12,5%</i>
non	10 <i>9,5%</i>	5 <i>10%</i>	5 <i>9%</i>	4 <i>21%</i>	6 <i>7%</i>	4 <i>14%</i>	2 <i>8%</i>

Tableau n°11. Irais-t à l'école si elle n'était plus obligatoire ?

Exemple de lecture : Sur 29 élèves inscrits en soutien français, 4 déclarent qu'ils n'iraient plus à l'école si celle-ci n'était plus obligatoire.

4-3) Le type de soutien

Il était possible que le type de soutien dans lequel l'élève était inscrit fasse varier les réponses des participants lors de cette étude. Ce phénomène se retrouve dans deux types de réponses. Tout d'abord, un écart se creuse sur une réponse à la question 12 (cf. tableau n°7). Le type de soutien semble faire varier les réponses de

type « conformistes ». Ainsi les élèves inscrits en soutien de mathématiques sont beaucoup plus nombreux (75%) à imaginer qu'un professeur attend de ses élèves que ces derniers soient « sages et écoutent en cours ». Ils ne sont que 48 % d'élèves inscrits en soutien français à le penser.

Enfin, les élèves inscrits en soutien français sont 45% (cf. tableau n°10) à signifier que les cours sont ce qu'ils aiment le moins au collège. Seuls 12,5 % des élèves inscrits en soutien mathématiques ont répondu ainsi.

Ainsi après avoir analysé ces divers résultats, j'en tirerais les principales conclusions permettant d'éclairer ma question de recherche. Puis au regard de l'invalidation de mes hypothèses, je tenterai de mettre en exergue les éléments qui ont pu influencer les résultats de cette recherche. Enfin, je mettrai en exergue les aspects positifs de cette étude en contextualisant certains de ces résultats à la pratique professionnelle d'un CPE en EPLE.

IV/ Discussion

1) Reprise des résultats et conclusions principales

1-1) Un sens qui semble exister

Le sens accordé à l'école ne semble pas faire défaut aux élèves en difficultés scolaires (ici inscrits en soutien scolaire). Lorsque j'ai interrogé les élèves sur leur projection des attendus de l'école et sur l'importance qu'ils lui accordaient, les réponses des élèves en soutien ne différaient pas réellement des réponses des autres élèves. L'on constate, qu'en ce qui concerne le sens que les élèves confèrent à leur présence à l'école, les réponses se tournent toutes (élèves en soutien et autres) vers des attitudes « épistémiques » et « utilitaires ». La majorité des élèves interrogés donnent du sens au savoir en lui-même et à la fonction utilitaire de l'école.

Le sens semble être, ici, partagé par les élèves indifféremment de leur appartenance au groupe « élèves en difficultés ». Cela ne semble, donc, pas être le type de difficultés qui influent sur le sens que l'on accorde à l'école. Les types de réponses seraient alors davantage caractéristiques d'une classe d'âge.

1-2) Des motivations identiques

Au regard de mes lectures, j'avais envisagé que les élèves en difficultés pouvaient faire appel à des motivations différentes des autres puisque la motivation apparaît quand on perçoit du sens. Or, si j'ai pu démontrer que les élèves inscrits en soutien n'étaient pas en manque de sens face à l'école et ses apprentissages, il paraît logique que ces élèves n'adoptent pas des motivations différentes des autres. Ces élèves inscrits en soutien, pourtant en difficulté à l'école, semblent trouver un intérêt et des avantages à venir au collège, tout comme leur camarade non-inscrits en groupe de soutien. Ils seraient donc motivés à venir au collège. A la lumière des travaux de l'équipe ESCOL, des élèves en difficultés peuvent « jouer » sur leur rapport au savoir et se chercher leur propres motivations et intérêt pour que le fait de venir à l'école soit plus aisé. Toutefois, ici les élèves ne semblent pas se trouver d'autres motivations propres. Ainsi, lorsqu'on interroge les élèves sur ce qu'ils préfèrent au collège, deux types de profils se dégagent alors sur l'ensemble de la population (tous échantillons confondus) : le profil « social », qui met en avant le fait d'aimer venir à l'école dans le but d'y rencontrer ses copains ; et le profil

« conformiste » qui signifie que les élèves désirent être reconnus comme « bons » élèves en correspondant aux attendus de l'école. De la même façon, l'ensemble des élèves interrogés sur « ce qu'ils aiment le moins » au collège répondent : « avoir de mauvaises notes ». Au regard de la définition donnée par R. VIAU, le fait d'avoir de bonnes notes touche aux perceptions que l'élève a de lui-même et le fait d'aimer voir ses copains correspondrait aux perceptions qu'a l'élève de son environnement. Pour les élèves de sixième, les motivations sont donc de type « conformiste » et « social ». Ces deux types de profils, s'ils ne sont pas caractéristiques de l'échantillon élève en soutien, semblent correspondre aux caractéristiques de l'âge des participants. En effet, les élèves interrogés ont entre 11 et 13 ans. A ces âges, le besoin de conformité (notamment à des références culturelles) est encore bien présent même s'il va tendre, dans quelques temps, vers un conformisme qui sera davantage tourné vers les pairs. C'est ce qui nous mène au deuxième type de rapport mis en exergue dans les réponses des élèves, à savoir le rapport social à l'école.

L'étude réalisée ne permet donc pas de conclure qu'il existe des motivations différentes selon l'échantillon interrogé. Toutefois, à la lumière des résultats obtenus, il est possible d'observer que certaines caractéristiques ont eu un effet sur les réponses.

1-3) L'effet du genre

A la lecture des résultats de la recherche, il est possible de signifier que si le fait d'être inscrits en soutien ne fait pas varier les réponses des participants et donc leur type de rapport à l'école, l'effet du genre, lui, a un lien sur certaines réponses. Ainsi, une différence existe en termes de résultats scolaires puisque les filles obtiennent des meilleures moyennes que les garçons. De plus, les stéréotypes sexués sont toujours prégnants à l'école. En effet, « La recherche et l'expérience des enseignants montrent par exemple que les garçons sont plus à l'aise sur le versant opératoire du savoir (résolutions de problèmes, sciences expérimentales, technologies, etc.), les filles sur sa face discursive (langage, littérature, rédaction, etc.) (MAULINI, 2009) ». Ici, les garçons sont plus représentés dans les groupes de soutien français et les filles dans les groupes de mathématiques (cf. tableau n°3). De

plus, les garçons sont plus enclins à reconnaître des difficultés antérieures en français, et les filles en mathématiques.

De plus, le genre semble avoir un lien avec le rapport à l'école de type « épistémique ». En effet, le genre a, par 2 fois, fait varier ce profil de réponses. Les filles seraient donc dans un rapport plus épistémique à l'école que les garçons.

Enfin il est intéressant de noter que les filles sont systématiquement plus nombreuses à être représentées dans un type de rapport « conformiste » à l'école même s'il n'existe pas une différence significative avec les réponses des garçons. Cela corrobore les antérieures sur les différences sexuées à l'école qui signifient, entre autre, que « les petites filles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer » (DURU-BELLA, 1994, p126)

Si le genre a pu faire varier certaines réponses, c'est bien le redoublement qui est la variable la plus visible.

1-4) L'effet du redoublement

Les élèves redoublants sont majoritairement inscrits en soutien scolaire au collège. En effet, sur 19 élèves interrogés, 17 sont inscrits en soutien. De plus, la majorité des élèves redoublants a une moyenne comprise entre 10 et 12/20 (cf. tableau n°2) alors que la moyenne des élèves non redoublants est majoritairement supérieure à 13/20. De plus, si aucun élève redoublant déclare ne pas aimer l'école, ils sont 21 % à exprimer ne plus vouloir s'y rendre si elle n'était plus obligatoire. Le fait d'avoir redoublé a donc un lien avec cette réponse (seuls 7% des élèves non redoublants ont répondu « non »).

De plus, les réponses des élèves redoublants ont fait varier les réponses sur l'importance et l'intérêt de l'école. L'analyse de ces réponses démontrent que le redoublement a un lien avec les réponses de type « épistémique » et de « conformité ». En effet, les élèves redoublants pensent à 95 % que le plus important à l'école réside dans le fait d'apprendre de nouvelles choses (contre 68 % des non-redoublants). Toutefois, lorsqu'on les interroge sur l'intérêt principal de l'école, le fait d'avoir redoublé fait varier les réponses de types « conformité » et social ».

Le redoublement aurait donc des effets sur les types de rapport à l'école des élèves et sur leurs résultats. Des travaux de recherches étaient déjà parvenus à cette même conclusion. Ainsi que le spécifiaient J.J PAUL et T. TRONCIN dans un rapport reprenant les conclusions des travaux de HOLMES « le redoublement modifie sensiblement le rapport qu'a l'élève avec le savoir et l'école » (PAUL, TRONCIN, 2004, p. 18). Dans le même rapport, ils précisent que les études « font apparaître que les redoublants, quel que soit leur âge, ont une image d'eux-mêmes systématiquement plus négative que leurs pairs n'ayant pas vécu cette décision » (ibid, p.34).

Les caractéristiques des élèves redoublants peuvent alors expliquer les effets de variation sur certains rapports à l'école.

1-5) Pas de rapport à l'école particulier

Dans cette recherche, j'ai interrogé le sens donné à l'école et les motivations des élèves afin de comprendre si un certain type de rapport à l'école était plus représentatif des élèves en difficulté scolaire. Il s'avère que mes deux hypothèses de recherche ne peuvent être validées puisqu'aucun type de profil ne correspond davantage aux élèves inscrits en soutien. S'il peut exister des écarts dans les réponses apportées par les deux échantillons interrogés, ceux-ci ne sont jamais représentatifs. Sur les 15 items du questionnaire, aucun n'a fait apparaître un lien significatif entre le fait d'être en soutien scolaire et d'avoir un type de rapport à l'école particulier. Cela pourrait alors interroger plusieurs aspects de cette étude. Tout d'abord, les élèves interrogés sont-ils réellement en difficultés scolaire ? Quel pourrait être l'effet du soutien sur l'élève ? Le questionnaire peut-il réellement permettre de mettre en exergue un type de profil ?

2) Limites de l'étude

2-1) Elèves en difficultés scolaire : une définition trompeuse

La définition d'un élève en difficulté n'est pas chose aisée. J'ai choisi, pour cette étude, de m'intéresser aux difficultés d'ordre scolaire. Dans la partie théorique de cette étude, j'ai pu signifier que ces difficultés étaient observables via les résultats scolaires des élèves. Dans un premier temps, j'ai donc interrogé les élèves sur leur moyenne générale. Les élèves en difficultés sont davantage représentés dans les

moyennes les plus basses (cf. tableau n°2) et les autres élèves dans les moyennes les plus élevées. De plus, les élèves inscrits en soutien sont plus nombreux à exprimer avoir déjà rencontré des difficultés scolaires dans leur parcours antérieur. Cela semble confirmer que les élèves que j'ai nommés « élèves en difficultés » le sont réellement. Toutefois, il serait pertinent d'interroger de façon plus approfondie ces élèves, puisque ce qui les relie n'est peut-être pas uniquement le dispositif « soutien ».

Ainsi, l'erreur dans cette étude a, peut-être, été de tenter de catégoriser un groupe d'élèves dont les caractéristiques communes sont minimales :

« cela signifie que l'on peut certes étudier les niveaux et types de scolarisation les plus fréquents dans un groupe donné mais que l'on n'a jamais le droit de conclure de ces formes de scolarisation qui caractérisent un groupe à la scolarité d'un enfant membre de ce groupe : on ne peut ni considérer qu'une situation d'échec scolaire est "expliquée" par l'appartenance d'un enfant à un groupe où cette situation se rencontre fréquemment ni, et encore moins, considérer qu'une telle situation est pour cet enfant un destin, quasi inévitable. L'échec scolaire d'un individu ne peut être expliqué que par ce qu'il advient à cet individu au cours de son histoire. » (CHARLOT, 1999).

De plus, l'âge des participants a peut-être fait échouer mes hypothèses puisque c'est véritablement au collège que commence l'histoire et l'expérience scolaire des élèves et que, par conséquent, s'ancre leur rapport à l'école et au savoir.

2-2) Le questionnaire : un outil engendrant des biais

Si, ainsi que je l'ai précédemment explicité, cet outil présente des atouts, le questionnaire présente aussi des limites. En effet, le passage à l'écrit pour des élèves de cet âge peut être difficile. Malgré l'explication des modalités de passation que j'ai réalisée au début de chaque séance, la distribution d'un questionnaire récupéré à la fin d'une heure d'accompagnement personnalisé peut amener les élèves à se sentir évalués et donc à répondre ce qu'ils pensent être nos attendus. De plus, les questions amènent des réponses à choix multiples qui ne peuvent, malheureusement, pas être exhaustives. Il est donc probable que certains élèves répondent par défaut parce qu'ils ne trouveront pas, dans les réponses proposées, celles qui conviendraient. Des entretiens auraient sans doute été plus appropriés sur ce thème mais au regard du nombre d'élève à interroger pour obtenir un échantillon suffisamment représentatif, le temps qui m'était imparti était insuffisant.

Enfin, la construction du questionnaire peut biaiser les résultats puisque selon les propositions de réponses que je soumetts, tous les rapports ne sont pas traités.

2-3) Le dispositif soutien

Les élèves inscrits en soutien ont été l'objet de cette recherche. Il paraît alors pertinent d'interroger le dispositif au regard de la non validation des hypothèses.

Il est, tout d'abord, possible d'imaginer que ce dispositif puisse avoir un impact positif sur le rapport au savoir et à l'école des élèves en bénéficiant. La passation du questionnaire ayant eu lieu en mars, les élèves avaient déjà pu expérimenter les effets bénéfiques de ce soutien. Ainsi, un élève qui aurait pu se trouver en grande difficulté, a peut-être pu se « réconcilier » avec l'école grâce à des progrès effectifs (suite au soutien) et ainsi, modifier son rapport à l'école. Il serait intéressant, alors de faire passer le même questionnaire en début d'année de sixième et en mars.

De plus, on peut interroger le fait que le soutien proposé par le collège ne le soit qu'en français et en mathématiques. Si c'est bien l'effet soutien qui est bénéfique, alors il serait plus pertinent de l'élargir à d'autres matières.

La nature même du dispositif est au cœur des conclusions de cette enquête. En effet, beaucoup d'élèves en difficultés ont normalement un rapport à l'école plus affectif. Si l'on considère que les élèves inscrits en soutien sont véritablement des élèves en « difficulté scolaire », il est possible d'imaginer que ces élèves voient leurs besoins pris en compte grâce à ce soutien. En effet, le nombre restreint de participants à ce dispositif permet à l'élève d'avoir une relation privilégiée avec l'enseignant, de se sentir plus écouté et de se voir proposer un contenu pédagogique plus adapté à ses difficultés. Ce besoin de trouver une figure étayante chez l'adulte est alors, peut-être, comblé, ce qui équilibre leur rapport à l'école. Le fait d'être non évalué peut aussi avoir des incidences et ôter un facteur de stress qui peut engendrer des difficultés chez certains élèves. Et si ces élèves inscrits en soutien restent un peu plus faibles au niveau de leurs résultats scolaires, ce dispositif semble avoir un effet bien plus impactant sur les élèves. Il pourrait modifier leur rapport à l'école, leurs motivations. Si ce dispositif ne peut se targuer d'avoir un effet immédiat sur les résultats scolaires des élèves, il semble qu'il pourrait modifier leur rapport à

l'école et leurs motivations à long terme. A terme cela pourrait avoir des effets bien plus positifs sur la réussite de l'élève.

Les échanges que j'ai pu entretenir avec les professeurs intervenant dans ces cours de soutien semblent corroborer cette analyse. Ils décrivent une réelle évolution positive des élèves en termes de motivations. Des élèves parfois extrêmement réticents au travail d'écriture apprennent à entrevoir cette tâche différemment. Des motivations intrinsèques semblent même se développer puisque certains de ces élèves utilisent l'écriture désormais pour eux-mêmes (passer des messages, écrire un journal...). Lorsque l'activité enseignée a fait sens pour ces élèves, leurs motivations et leurs investissements ont été modifiées. C'est bien tout le rapport à l'école qui s'en trouve alors changé.

3) Intérêt de cette étude

Cette étude permet de mettre en exergue que certaines caractéristiques propres à chaque élève peuvent avoir un lien avec un type de rapport à l'école particulier. Au travers des conclusions de cette étude, je sais, à présent que les élèves inscrits en soutien dans mon établissement n'éprouvent pas plus de difficultés à trouver du sens ou à être motivés que les autres. Cela confirme que le dispositif soutien pourrait avoir des effets bénéfiques pour les élèves, ce qui légitimerait le fait de réfléchir à une généralisation de cet outil à toutes les matières. La réforme du collège instaure de l'accompagnement personnalisé pour tous les niveaux à partir de la rentrée prochaine. Il serait intéressant de réfléchir à une généralisation de ce dispositif à travers ces heures allouées à cet accompagnement.

De plus, je sais, à présent, que les élèves redoublants peuvent avoir plus de difficultés à trouver du sens au savoir et développent des rapports à l'école particuliers. Cela se retrouve, également, dans l'effet du genre. Savoir que certains élèves ont un rapport à l'école particulier et peinent à trouver du sens ou de la motivation à l'école peut permettre d'être plus vigilant et performant dans la personnalisation du suivi des élèves et de leurs parcours. Chaque membre de la communauté éducative peut être dans une logique d'adaptation (des contenus pédagogiques, de la forme de l'activité pédagogique, de son attitude...) à l'élève et cela sera rendu possible s'il connaît le type de profil de l'élève et son rapport à l'école.

CONCLUSION

La prise en charge des élèves en difficultés scolaires n'est pas aisée. La définition même de cette notion est floue, c'est pour cela que j'ai souhaité étudier un public dont les difficultés avaient pu être « évaluées » par le système scolaire. Ce sont donc les élèves inscrits aux groupes de soutiens, suite à leurs faibles résultats aux évaluations, qui ont fait l'objet de cette étude.

Au regard de mes différentes observations en tant que CPE et des apports de la théorie existante, j'ai souhaité savoir si le rapport à l'école et les motivations de ces élèves se démarquaient des autres (entendons les élèves « sans difficultés scolaires »).

Au terme de cette recherche, les résultats ne permettent pas de mettre en exergue le fait que ces élèves usent de motivations différentes ou aient un type de rapport particulier à l'école.

Tout d'abord, tous les élèves interrogés (élèves en soutien et les autres) semblent trouver un sens à leur présence à l'école. Ils semblent développer, tout particulièrement, des rapports de type épistémique et utilitaire à l'école. Pour l'ensemble des élèves de sixième, le savoir semble être vecteur de sens, en tant que tel. Le fait même d'apprendre et de comprendre est valorisé. De plus, l'école est aussi porteuse de sens dans sa fonction instrumentale. La corrélation « bien travailler à l'école » / « avoir un bon métier » est encore bien présente et motrice pour les élèves de sixième, inscrits en soutien ou non.

Deuxièmement, le fait d'être inscrit en soutien n'a pas de lien avec des motivations particulières. Ce qui semble motiver les élèves de sixième serait l'aspect social de l'école qui leur permet de retrouver ou de se faire des amis ; puis le fait d'être reconnu et valorisé dans un statut de « bon élève ». Cette dernière attitude étant nommée dans cette étude, attitude de « conformité ».

Par ailleurs, certaines variables ont influencé les résultats de cette recherche. Ainsi, le genre des participants (inscrits en soutien ou non) a pu avoir un effet sur certaines réponses et ont mis en avant que certains types de rapports à l'école se dessinaient davantage selon que l'on soit un garçon ou une fille. Les influences des

représentations familiales, sociales et de certaines pratiques enseignantes sont susceptibles d'expliquer ces résultats.

Puis le facteur redoublement a aussi fait varier les réponses des participants et a pu avoir un lien avec certains types de rapports à l'école. Plusieurs études avaient, d'ailleurs, conclu à ce phénomène en signifiant que le redoublement pouvait avoir une forte influence sur l'estime de soi et le vécu scolaire des élèves.

Enfin, l'invalidation des hypothèses de cette étude peut être entendue sous le prisme de deux facteurs explicatifs. Tout d'abord, la définition d'élèves en difficultés scolaires ne correspondrait pas à l'ensemble de la population des élèves en soutien. Ces difficultés portant sur une matière particulière (français ou mathématiques) ne peuvent sans doute pas être globalisées. De plus, il est difficile de caractériser un groupe particulier d'élèves puisque d'autres facteurs peuvent influencer les réponses. Toutefois, il s'avère que dans cette étude, les élèves en soutien soient, réellement, ceux qui rencontrent le plus de difficultés scolaire puisque ce sont ceux qui obtiennent les plus faibles moyennes générales.

La deuxième explication que j'ai avancée, et qui me semble la plus intéressante, est que le fait d'être inscrit en soutien aurait une réelle influence positive sur les élèves et tendraient à réajuster des rapports à l'école ou à créer des motivations chez les élèves en difficultés scolaires. En effet, ce dispositif permet une adaptation des contenus d'apprentissage, des attitudes enseignantes, des objectifs qui pourraient amener l'élève à retrouver du sens, à développer des motivations différentes et donc, à terme, à avoir un impact sur le rapport à l'école et au savoir de l'élève.

Afin de vérifier cette dernière hypothèse, il serait intéressant d'interroger les élèves en début d'année, avant que ne débute le dispositif soutien, puis à la fin de l'année scolaire. Il serait alors possible de vérifier si le soutien permet d'opérer un véritable changement chez ces élèves.

Enfin, s'il est avéré que ce dispositif peut avoir cet impact sur le rapport à l'école de l'élève et sur sa remobilisation scolaire, il serait intéressant de l'élargir aux classes supérieures (pas uniquement aux classes de sixième) et de réfléchir à son utilisation dans d'autres matières scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BAUTIER, Elisabeth, CHARLOT, Bernard, ROCHEX, Jean-Yves (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*, PARIS : Armand Colin, 253 p.
- BAUTIER, Elisabeth, CHARLOT, Bernard, ROCHEX, Jean-Yves (2000), *Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir* In VAN ZANTEN, Agnès, *L'école, l'état des savoirs*, PARIS : La découverte, p 179-188.
- BERNARDIN, Jacques (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, BRUXELLES : De Boeck, 133 p.
- CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*, PARIS : Anthropos, 112 p.
- DELANNOY, Cécile, LEVINE, Jacques (2005), *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*, PARIS : Hachette
- DEVELAY, Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, ISSY LES MOULINEAUX : ESF Editeurs, 123 p.
- LIEURY, Alain, FENOUILLET, Fabien (2006), *Motivation et réussite scolaire. 2^{ème} éd.*, PARIS : Dunod, 146 p.
- MEIRIEU, Philippe (2014), *Le plaisir d'apprendre*, PARIS : Autrement, 157 p.
- VIAU, Rolland (2003), *La motivation en contexte scolaire. 3^{ème} éd.*, BRUXELLES : De Boeck, 221p.

Publications électroniques

- AUDUC, Jean-Pierre. *Filles et garçons : inégaux devant l'échec scolaire ?* [en ligne]. Le café pédagogiques, janv. 2012. [consulté le 07/05/2016]. Disponible à l'adresse :
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2012/129_3.aspx

- BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification, in VERRON, Christophe *Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif* [en ligne]. 2012
- BERNARDIN, Jacques. *La grande difficulté scolaire, rapport au savoir et accompagnement des jeunes, des élèves* [en ligne]. Institut français de l'éducation, avril 2011. [consulté le 21 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-questions-vives-du-parteneriat/la-grande-difficulte-scolaire-rapport-au-savoir-et-accompagnement-des-jeunes-des-eleves>
- CATEL, Laurence, COQUIDE, Maryline, GALLEZOT, Magalie. *Rapport au savoir" et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens: Quelles questions ?* [En ligne]. Institut National de Recherche Pédagogique, 2002. [Consulté le 3 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <http://hdl.handle.net/2042/8801>
- CAVET, Agnès. *Quelle vie scolaire pour les élèves ?*, [en ligne]. Institut National de recherche pédagogique, nov. 2009. [Consulté le 30 mai 2015]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_d_actualite_inrp_n_49_quelle_vie_scolaire_pour_les_eleves_novembre_20091.pdf
- CHARLOT, Bernard. Le rapport au savoir in *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* [en ligne]. ESCOL, Université Paris VIII. 1999. [consulté le 26 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://sauv.free.fr/archives/escol/escol_3.html
- CHARLOT, Bernard. *Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue* [en ligne]. Sociétés contemporaines N°11-12, Septembre/ Décembre 1992. [Consulté le 29 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083
- CRAP- CAHIERS PEDAGOGIQUES. *Travailler avec les élèves en difficultés. Douze propositions du crap-cahiers pédagogiques* [en ligne]. Les cahiers pédagogiques, 2008. [Consulté le 20 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-avec-les-eleves-en-difficulte-3491>

- DURU-BELLAT, Marie. *Filles et garçons à l'école, approche sociologiques et psycho-sociales* [en ligne]. Revue française de pédagogie p121-126, 1994 [consulté le 23 mai 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250

- MEIRIEU, Philippe. *Donner du Sens* [en ligne]. Site internet de Philippe MEIRIEU [consulté le 27 décembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>

- MONFROY, Brigitte. *La définition des élèves en difficultés en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire* [en ligne]. Revue française de pédagogie, 2002. [consulté le 20 mai 2016] ; Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_140_1_2897

- MOSCONI, Nicole. *Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école*. [en ligne], La lettre de l'enfance et de l'adolescence, janv 2003. [consulté le 22 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2003-1-page-31.htm>

-PERRENOUD, Philippe. *Sens du travail et travail du sens à l'école* [en ligne]. Les cahiers pédagogiques, 1996. [consulté le 23 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sens-du-travail-et-travail-du-sens-a-l-ecole>

- THERRIAULT, Geneviève, BADER, Barbara, LAPOINTE Claire, *Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir* [en ligne]. Revue des sciences de l'éducation, 2011. [consulté le 22 mai 2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007670ar.html>

Rapports

PAUL, Jean-Jacques, TRONCIN Thierry (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*.

Annexes :

Annexes 1 : Questionnaire

Bonjour,

Nous te demandons de répondre à ce questionnaire le plus honnêtement possible. Bien sur, celui-ci est anonyme et il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Tu peux demander des explications aux adultes autour de toi si tu ne comprends pas certaines questions ou certains termes.

Tu peux cocher plusieurs réponses par question. Prends-ton temps pour répondre.

Question 1 :

Tu es un garçon une fille

Question 2 :

Bénéficies-tu du soutien scolaire proposé par le collège :

en mathématiques oui non
en français oui non

Si non, passe à la question 5

Si oui, répond aux questions 3 et 4

Question 3 :

Tu es inscrit au groupe de soutien pour :

Améliorer tes notes Tu ne sais pas Travailler avec l'aide d'un adulte
 Apprendre à t'organiser Faire tes devoirs Autre :

Question 4 :

As-tu l'impression d'avoir progressé grâce à ce soutien au collège ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

Mes notes se sont améliorées Je comprends mieux les cours
 Je m'organise mieux dans mon travail avec l'adulte Je suis plus motivé à travailler avec l'adulte

Question 5 :

A l'école primaire, avais-tu des difficultés dans certaines matières ?

Oui : en Français en mathématiques en Histoire-géographie

Non

Question 6 :

Ta moyenne générale se situe :

entre 0 et 5 entre 6 et 9 entre 10 et 12 entre 13 et 15 + de 15

Question 7 :

As-tu des cours de soutien en dehors du collège ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

Améliorer tes notes Tu ne sais pas Travailler avec l'aide d'un adulte
 Apprendre à t'organiser Faire tes devoirs Autre :

Question 8 :

Y-a-t-il des personnes (famille, amis, autres adultes) qui t'aident pour tes devoirs ou lorsque tu n'as pas compris une leçon ?

Oui Non

Si oui, lesquelles :

Si non, aimerais-tu être aidé davantage ? Oui Non

Question 9 :

Est-ce que tu aimes aller au collège ?

Oui Non

Question 10 :

Qu'est ce qui est le plus important pour toi dans le fait d'aller au collège ?

- Avoir de bonnes notes
- voir mes copains
- Préparer mon avenir
- Apprendre de nouvelles choses
- Être apprécié par les adultes
- Apprendre à vivre en collectivité

Question 11 :

Selon toi, quel est l'intérêt/ l'avantage principal de l'école ?

- Apprendre à vivre ensemble
- Préparer un métier
- Apprendre à respecter des règles
- Rencontrer de nouveaux copains
- Apprendre de nouvelles choses

Question 12 :

Pour toi, qu'est ce qui est le plus important pour un professeur ?

- Que ses élèves obtiennent de bonnes notes
- Que ses élèves aient compris le cours
- Que ses élèves écoutent et soient sages en classe
- Que ses élèves réussissent dans la vie

Question 13 :

Qu'est-ce que tu préfères au collège ?

- Voir mes copains
- les récréations
- autre :
- la cantine
- apprendre de nouvelles choses
- Avoir de bonnes notes
- Voir des adultes sympa

Question 14 :

Qu'est-ce que tu aimes le moins au collège ?

- Les cours
- Avoir de mauvaises notes
- Apprendre
- Les récréations
- La cantine
- Les adultes
- Autre :

Question 15 :

Si l'école n'était plus obligatoire, aimerais-tu y aller quand même ?

Oui Pourquoi ?.....

Non Pourquoi ?.....

Question 16 :

As-tu déjà redoublé ?

Oui Non

Merci de ta participation

Annexe 2: Message d'information aux parents collé dans le carnet de correspondance des élèves.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un travail de recherche d'un étudiant en master Métiers de l'Éducation, de l'encadrement et de la Formation, votre enfant sera amené à répondre à un questionnaire anonyme sur ses motivations et son rapport à l'école. La passation de ce questionnaire se fera sur un temps d'Aide Personnalisée.

Madame DELFAU, Conseillère Principale d'Éducation

Annexe 3 : Test mathématiques

NOM :	TEST-DIAGNOSTIQUE	... / 09 / 15
Prénom :		6 ...

1) Pour chaque question, entoure la (ou les) bonnes réponses :

Questions	Réponse A	Réponse B	Réponse C	Réponse D
a) Deux mille huit s'écrit en chiffres :	2 800	20 008	2 008	20 080
b) 80,4 est égale à :	$\frac{804}{100}$	$\frac{80}{4}$	$\frac{84}{10}$	$\frac{804}{10}$
c) $96 + \frac{2}{100}$	962,100	96,02	296	96,200
d) $\frac{724}{100}$ est égale à :	7,24	0,724	724,100	72400
e) 4 est le chiffre des dixièmes de :	543,6	563,428	563,648	534,6
f) 43 dixièmes est égale à :	430	$\frac{43}{10}$	4,3	0,43

2) Donne un nombre compris entre 12,5 et 12,6 :

3) Encadre $\frac{385}{10}$ par deux nombres entiers consécutifs :

$$\dots < \frac{385}{10} < \dots$$

4) Donne le résultat :

a) $23 \times 10 = \dots$

b) $35,2 \times 100 = \dots$

c) $630 : 10 = \dots$

d) $963,7 : 100 = \dots$

5) Effectue les opérations suivantes (tu peux les poser au dos de la feuille) :

$$164,8 + 26,57 =$$

$$127,35 - 46,8 =$$

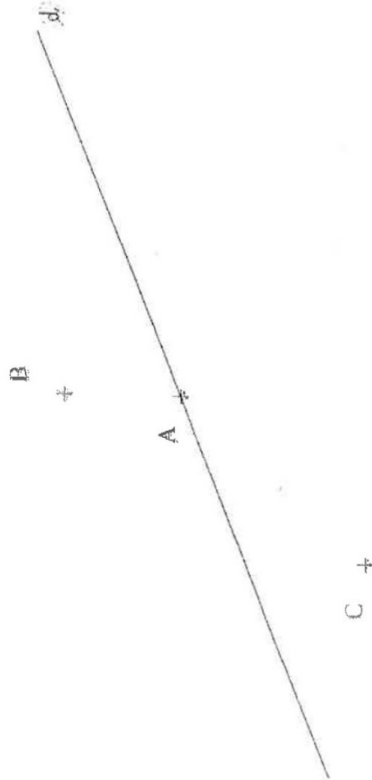
$$528 \times 35 =$$

NOM :
Prénom :
Classe :

2015/2016

TEST DIAGNOSTIQUE
Parallèles, Perpendiculaires

Exercice 1



1. Trace la droite qui passe par les points A et C .
2. Trace la droite qui passe par C et qui est perpendiculaire à la droite d .
3. Trace la droite qui passe par B et qui est parallèle à la droite d .
4. Trace le cercle de centre B passant par A .
5. Trace le cercle de diamètre $[AC]$.

Exercice 2

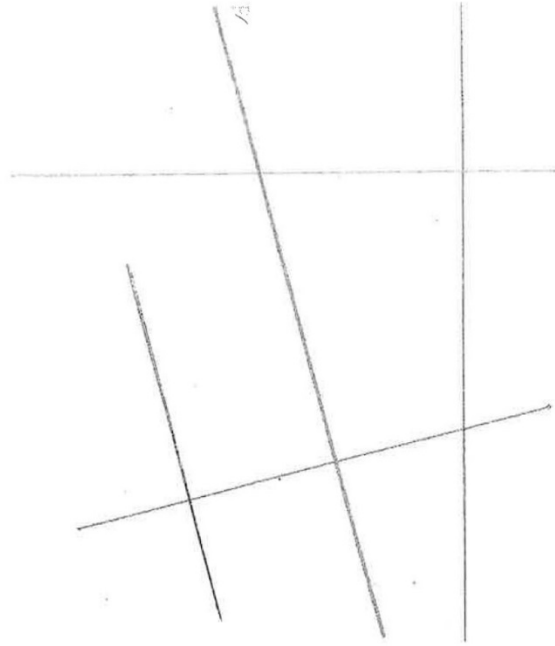
Sur cette figure, on a tracé une droite d , en gras et quatre autres droites.

Une de ces droites est perpendiculaire à la droite d .

Repasse-la en bleu.

Une de ces droites est parallèle à la droite d .

Repasse-la en vert.



Annexe 4 : Test de français

ÉPREUVES COLLECTIVES

Vous demandez à chaque élève de ne rien avoir sur le bureau et de ne garder en main qu'un stylo en état de marche (pas de crayon à papier).

Demandez-leur de garder le livret fermé sur le bureau. Ils ne tourneront les pages que lorsque vous le leur demanderez.

Vous veillerez à ce qu'ils ne copient pas l'un sur l'autre.

Première épreuve : le jugement orthographique

"Ouvrez votre livret à la **page 1**"

Vous lisez avec les élèves la consigne et expliquez l'exemple "mézon":

*"La personne qui a tapé le texte a commis **des erreurs d'orthographe**.*

Elle a besoin de ton aide car elle n'arrive pas à les trouver.

*Peux-tu les **souligner et les corriger juste en dessous.**"*

Exemple : La mézon est jolie
maison

Vous les informez qu'ils ont **5 minutes** pour faire l'épreuve et vous déclenchez le chronomètre en donnant le départ.

Au bout des 5 minutes, vous leur demandez de tourner la page.

Deuxième épreuve : la dictée de texte

Vous dictez le texte suivant sans commentaire et sans les aider. Cela ne doit pas dépasser 8 minutes.

" Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur qui vit dans un bourg. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, grâce à ses yeux verts, il voit beaucoup plus loin et précisément que tout le monde ! Dans ses pupilles se trouvent des jumelles intégrées, microscopiques et invisibles..."

Vous ne relisez pas le texte. A la fin de la dictée, les élèves referment leur livret sans apporter de correction.

ROC

CORRECTION DES ÉPREUVES

Première épreuve : le jugement orthographique

Voici en gras les erreurs correctement corrigées (*pour faciliter la correction vous pouvez imprimer la dernière page du livret enseignant sur un transparent*) :

Un jeune gar**Ç**on, passionné par la faune, se promena**it** au zoo pour observer **des animaux** sauvages. Le plus imposant d'entre eux, l'élé**ph**ant, lui parut bien domestiqué derrière sa grille; les tigres et les lions ressembla**ie**nt plus à de gros chats curieu**x** qu'à de terribles prédateur**s**. **Tout à coup**, l'enfant resta ébahi devant le dernier animal non domestiqué du parc. **C'**était un magnifique pi**g**eon perché avec orgueil sur un caillou. Lorsqu'il voulut le photographier**, effrayé**, l'oiseau **s'envola** retrouver sa liberté.

Pour le mot "**tout à coup**" on acceptera "**tout-à-coup**" :

Comptabilisez : Score **1** : le nombre d'**erreurs trouvées** (maximum 14)

Score **2** : le nombre d'**erreurs correctement corrigées** (maximum 14)

Score **3** : le nombre d'**erreurs ajoutées** (mots justes corrigés)

Et calculez le score de **Jugement orthographique** égal à la somme des deux premiers moins le troisième (maximum 28).

$$J = 1 + 2 - 3$$

Deuxième épreuve : la dictée de texte

Comptabilisez seulement les mots des **2 listes** suivantes correctement orthographiés en 2 scores (un point par mot correct) :

U : le score d'**usage** (maximum 10)

A : le score d'**accord** (maximum 10)

Pour le score d'**usage**, ne tenir compte que des mots en gras correctement orthographiés, sans tenir compte de leurs accords.

Pour le score d'**accord**, ne tenir compte que des mots ou parties de mots signalés en gras ci-dessous sans se soucier de l'orthographe d'**usage**.

ROC

USAGE		ACCORD	
1	l'histoire	1	vais
2	gentil	2	racont er
3	habite	3	vit
4	vieux	4	cet
5	monsieur	5	vert s
6	bourg	6	voit
7	extraordinaire	7	ses (pupilles)
8	yeux	8	trouv ent
9	beaucoup	9	intégré es
10	pupille	10	invisib les

Je **vais** vous raconter **l'histoire** d'un **gentil** petit garçon qui s'appelle Jo. Il **habite** chez son oncle, un **vieux monsieur** qui **vit** dans un **bourg**. **Cet** enfant possède un don **extraordinaire**. En effet, grâce à ses **yeux** vert**s**, il voit **beaucoup** plus loin et précisément que tout le monde ! Dans **ses pupilles** se trouv**ent** des jumelles intégr**ées**, microscopiques et invisib**les**

Score ROC :

Le score orthographique du ROC est la somme des scores d'usage, d'accord et du tiers du jugement orthographique.

$$S_{ROC} = J/3 + U + A$$

Reportez vous ensuite aux scores de repérage pour situer vos élèves et faire lire le texte suivant « Le Roi Gourmand » aux élèves ayant un score ROC faible.

ROC

ÉPREUVE INDIVIDUELLE

Lecture d'un texte porteur de sens : « Le roi gourmand »

Dites à l'élève qu'il va devoir lire un texte le plus rapidement possible en faisant le moins d'erreurs possible. Et cela jusqu'à ce qu'on lui dise STOP (au bout de 1 minute)

Présentez-lui le texte à lire « le roi gourmand » et suivez la lecture sur la feuille avec les nombres qui se trouve dans le livret élève. Invitez-le à commencer la lecture et démarrez le chronomètre au premier mot lu.

Vous barrez les mots mal lus ou sautés (isolément) sur la feuille de recueil : ils seront comptabilisés en nombre d'erreurs.

Si l'élève hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, on ne compte pas d'erreur : en effet il sera pénalisé sur la longueur du texte lu.

CORRECTION

Notez :

- le score : le nombre de mots lus en 1 minute en vous aidant des nombres situés en bout de ligne (qui correspondent à la longueur de texte parcouru). Si une ligne du texte est sautée, les mots n'ont pas été parcourus par le regard et seront donc à déduire du score total.
- le nombre d'erreurs

Calculez ensuite le nombre de **mots correctement lus par minute** :

MCLM = nombre de mots lus en 1 minute – nombre d'erreurs

Et reportez-vous aux étalonnages pour situer l'élève dans son niveau de classe.

ROC

Le roi est gourmand ; ce qu'il aime le plus au monde, ce sont les figues. Il les aime tant qu'il promet la main de sa fille à qui lui apportera les meilleures figues du royaume. La nouvelle se répand, et parvient aux oreilles d'un brave paysan, qui, justement, cultive des figues avec l'aide de ses trois fils. Le brave paysan se décide :

- Tente ta chance, dit-il à son fils aîné.

Le garçon approuve, prépare le panier de fruits et prend la route du château. En chemin, il rencontre une vieille femme... Celle-ci lui demande :

- Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ?

Le garçon pense que la vieille est trop curieuse et se mêle de ce qui ne la regarde pas :

- J'ai des crottes dans mon panier, répond-il grossièrement.

- Ah ... Bien. Bonne chance, jeune homme.

Le garçon arrive au château, annonce qu'il vient pour le concours. On l'introduit aussitôt dans la salle du trône.

- Approche, dit le roi. Fais-moi voir ce que tu apportes.

La figure gourmande, il ouvre lui-même le panier. Là, il sursaute de surprise et de colère :

- Des crottes ! crie-t-il. Qu'on chasse ce maraud à grands coups de bâton !

Les soldats obéissent. Couvert de meurtrissures, le garçon retourne chez lui, tout penaud. Racontant sa mésaventure, il se garde bien de parler de la vieille femme.

- Je n'y comprends rien, dit son père le paysan.

Alors, il décide que son deuxième fils ira à son tour au château, avec un nouveau panier.

- Choisis bien les fruits, lui conseille-t-il.

Le deuxième fils s'en va. Lui aussi rencontre la vieille femme, qui lui demande ce qu'il transporte dans son panier. Lui aussi répond avec méchanceté qu'il transporte des crottes...

- Bonne chance, jeune homme.

Il arrive donc au deuxième fils ce qui est arrivé au premier : ses figues sont transformées en crottes.

Le roi ouvre le panier, se fâche... Il est, comme son frère, battu et chassé sans ménagement. À la maison, le père lève les bras au ciel en apprenant la nouvelle. Mais il est têtue :

- Tu vas tenter ta chance, dit-il à son troisième fils.

Celui-ci aussitôt est d'accord. Le voilà donc, son panier au bras, sur la route du château, où il rencontre, on s'en doute, la vieille femme que ses frères ont déjà croisée.

- Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ?

- Je porte des figues au roi, madame, de belles figues, je crois. Voulez-vous en goûter une ?

ROC

NOM :

Classe :

Prénom :

ROC

Repérage Orthographique Collectif

Livret de l'élève

ROC

Cogni-Sciences - IUFM Grenoble, CHU Montpellier, Académie de Grenoble, Académie de Montpellier, Académie de Rennes

21

JUGEMENT ORTHOGRAPHIQUE

La personne qui a tapé le texte a commis **des erreurs d'orthographe**.

Elle a besoin de ton aide car elle n'arrive pas à les trouver.

Peux-tu **les souligner et les corriger juste en dessous**.

Exemple:

La mézon est jolie

maison

Un jeune garçon, passionné par la faune, se promené au zoo pour observait

désanimaux sauvages. Le plus imposant d'entre eux, l'éléfant, lui parut bien

domestiqué derrière sa grille; les tigres et les lions ressemblai plus à de gros

chats curieu qu'à de terribles prédateur. Toutacoup, l'enfant resta ébahi devant

le dernier animal non domestiqué du parc. S'était un magnifique pijon perché

avec orgueil sur un cayou. Lorsqu'il voulut le photographié, effrayé, l'oiseau

sens vola retrouver sa liberté.

Score 1 (nombre d'erreurs trouvées) : /14

Score 2 (nombre d'erreurs correctement corrigées) : /14

Score 3 (nombre d'erreurs ajoutées) :

J score de jugement orthographique : Score 1 + Score 2 - Score 3 : /28

ROC



1 minute

Le roi est gourmand ; ce qu'il aime le plus au monde, ce sont les figues. Il les aime	18
tant qu'il promet la main de sa fille à qui lui apportera les meilleures figues du	34
royaume. La nouvelle se répand, et parvient aux oreilles d'un brave paysan, qui,	47
justement, cultive des figues avec l'aide de ses trois fils. Le brave paysan se décide	62
: - Tente ta chance, dit-il à son fils aîné. Le garçon approuve, prépare le panier de	77
fruits et prend la route du château. En chemin, il rencontre une vieille femme...	91
Celle-ci lui demande : - Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ? Le garçon	103
pense que la vieille est trop curieuse et se mêle de ce qui ne la regarde pas : - J'ai	121
des crottes dans mon panier, répond-il grossièrement. - Ah ... Bien. Bonne chance,	132
jeune homme. Le garçon arrive au château, annonce qu'il vient pour le concours.	145
On l'introduit aussitôt dans la salle du trône. - Approche, dit le roi. Fais-moi voir ce	160
que tu apportes. La figure gourmande, il ouvre lui-même le panier. Là, il sursaute	174
de surprise et de colère : - Des crottes ! crie-t-il. Qu'on chasse ce maraud à grands	188
coups de bâton ! Les soldats obéissent. Couvert de meurtrissures, le garçon	199
retourne chez lui, tout penaud. Racontant sa mésaventure, il se garde bien de parler	213
de la vieille femme. - Je n'y comprends rien, dit son père le paysan. Alors, il décide	229
que son deuxième fils ira à son tour au château, avec un nouveau panier. - Choisis	244
bien les fruits, lui conseille-t-il. Le deuxième fils s'en va. Lui aussi rencontre la	258
vieille femme, qui lui demande ce qu'il transporte dans son panier. Lui aussi	272
répond avec méchanceté qu'il transporte des crottes... - Bonne chance, jeune	283
homme. Il arrive donc au deuxième fils ce qui est arrivé au premier : ses figues	297
sont transformées en crottes. Le roi ouvre le panier, se fâche... Il est, comme son	312
frère, battu et chassé sans ménagement. À la maison, le père lève les bras au ciel en	328
apprenant la nouvelle. Mais il est têtue : - Tu vas tenter ta chance, dit-il à son	343
troisième fils. Celui-ci aussitôt est d'accord. Le voilà donc, son panier au bras, sur	357
la route du château, où il rencontre, on s'en doute, la vieille femme que ses frères	373
ont déjà croisée. - Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ? - Je porte des	386
figues au roi, madame, de belles figues, je crois. Voulez-vous en goûter une ?	399

Score :

Nombre d'erreurs :

MCLM :

ROC

Cogni-Sciences - IUFM Grenoble, CHU Montpellier, Académie de Grenoble, Académie de Montpellier, Académie de Rennes

24

