

## 2 Cadre théorique

### 2.1 La catégorie « élèves en difficultés »

On parle d'élèves « en difficulté », d'élèves qui « n'arrivent pas à suivre », ou d'élèves « avec des besoins particuliers », mais qui sont ces élèves dont on juge qu'ils ne peuvent pas suivre un cursus scolaire régulier, du moins pas intégralement? Il faut noter d'abord que les causes de ces difficultés, qu'il s'agisse d'échec scolaire ou d'un besoin de soutien supplémentaire, peuvent avoir des causes multiples et complexes, externes ou dépendantes du sujet lui-même (Cordié, 1993). Différents courants d'études prennent en compte de nombreux facteurs pouvant déterminer des difficultés scolaires ; le contexte socio-culturel et économique de la famille, le contexte institutionnel et les conditions d'apprentissage, ainsi que les conditions développementales propres à l'élève (Bless, Bonvin, Schüpbach, 2005). Malgré tout, ces explications sont souvent réductrices et ne permettent pas toujours une identification réelle et complète des difficultés rencontrées par les élèves (Croizier, 1995).

Au-delà de cette première complexité, c'est le système sociétal, et plus précisément scolaire, qui définit ce qu'est l'échec et en quoi il est problématique. En effet, « l'échec, s'opposant à la réussite, implique un jugement de valeur, or cette valeur est fonction d'un idéal » (Cordié, 1993, p. 22). Le système scolaire, mais aussi les disciplines enseignées, la manière de les transmettre et de les évaluer, les orientations professionnelles et la perception des difficultés, correspondent à des normes spécifiques qu'il est nécessaire de questionner. S'il s'agit dans ce travail d'élèves avec des besoins particuliers, c'est en partant du principe que ce sont d'abord les contextes normatifs que nous connaissons qui créent des « besoins » chez des enfants afin qu'ils puissent s'adapter au contexte plutôt que l'inverse.

### 2.2 Définition de la pédagogie compensatoire

La pédagogie compensatoire constitue en quelque sorte la part d'adaptation du système envers les élèves, censée procurer l'aide nécessaire aux enfants afin qu'ils puissent rester dans le système « ordinaire » ou le rejoindre. Elle consiste en différentes mesures de soutien qui peuvent être proposées à des élèves suivant avec difficulté le programme régulier. Il peut s'agir d'heures d'appui, de l'aide d'un maître de classe de développement itinérant ou de l'insertion dans une classe à effectif réduit, dans une classe de développement, dans une classe ressource, etc... Les différentes terminologies usitées pour distinguer les mesures de

pédagogie compensatoire et les autres mesures de pédagogie spécialisée encouragent les confusions qui règnent dans le domaine.

Le paysage de la pédagogie compensatoire a constamment évolué avec les différents systèmes scolaires, préférant au fil du temps certaines mesures à d'autres. Aujourd'hui, chaque établissement met en place un certain nombre de mesures et opte ainsi pour les solutions qui correspondent le mieux à sa situation, ce qui crée un ensemble très hétérogène de pratiques à l'intérieur du canton.

Pulzer-Graf (2008) propose une liste non exhaustive de différentes modalités d'intervention proposées en tant que pédagogie compensatoire dans le canton de Vaud :

- L'appui intégré pendant les heures d'école dispensé par l'enseignant régulier ou par un maître d'appui.
- L'appui en dehors de la classe, individuel ou en groupe.
- L'intégration dans une classe à effectif réduit ou dans un groupe d'accueil.
- L'intégration dans une classe de développement ou dans une classe de l'enseignement spécialisé.
- L'intégration partielle dans un groupe ressources.
- La pratique de l'enseignement décloisonné, permettant la mobilité de certains élèves entre différentes classes.
- L'intervention d'un spécialiste, tel qu'un psychologue, un logopédiste, un psychomotricien, etc.

Ces différentes mesures sont proposées au niveau local, par les établissements scolaires. Ce sont donc les acteurs professionnels en relation directe avec les élèves qui vont estimer qu'un soutien est nécessaire. Ce sont généralement les enseignants des classes ordinaires qui signalent qu'un élève a besoin d'une ou l'autre des mesures citées ci-dessus. C'est habituellement en accord avec les enseignants concernés et les parents que le directeur d'établissement opte pour la modalité de l'intervention. Les enfants sont en outre généralement consultés. En ce qui concerne les classes de développement, ils y sont parfois placés en stage pour une durée de quelques jours, au moment de la discussion. Plusieurs élèves interrogés confirment en effet qu'on leur a demandé leur avis et qu'ils avaient le choix, à un moment donné, entre redoubler leur année ou changer de classe. Néanmoins, si des élèves ont été signalés par un enseignant, c'est généralement qu'ils laissent voir des difficultés d'apprentissage, qu'ils ont des problèmes de discipline ou que leurs notes sont

insuffisantes pour que la suite du cursus puisse être suivi. Dans la majorité des cas, il s'agit donc de situations face auxquelles une solution doit être trouvée au sein de l'établissement, qu'elle convienne ou non à tous les acteurs concernés.

Une des mesures qui peut être proposée, pour les élèves dont on considère que les résultats sont insuffisants, est le redoublement d'une année scolaire. Il est nécessaire d'en parler ici, puisque certains élèves de classes de développement ont déjà dû redoubler une année avant leur orientation en pédagogie compensatoire et que d'autres ont suivi cette orientation justement pour éviter un redoublement. Les différents acteurs de l'école sont largement divisés à ce sujet, mais de nombreuses études démontrent aujourd'hui que « le caractère nocif du redoublement est établi », même s'il « reste à estimer exactement l'ampleur du préjudice causé aux élèves qui le subissent » (Crahay, 2003, p. 171). Les années redoublées auraient, dans la majeure partie des cas, de nombreuses conséquences négatives ; une péjoration de la progression dans les apprentissages scolaires, des séquelles affectives (telles qu'une attribution causale pesante ou qu'une diminution de l'estime de soi), ou encore des conséquences sociales (telles que la stigmatisation ou qu'un obstacle à l'épanouissement) (Crahay, 2003).

### **2. 2. 1 Dans les textes légaux**

Dans ce contexte de soutien aux élèves, je vais m'intéresser plus particulièrement à ceux qui sont, à un moment de leur scolarité, sortis des classes « ordinaires » pour être placés dans des classes de pédagogie compensatoire. Parmi ces classes, on trouve les classes d'accueil, qui sont destinées aux enfants non-francophones, ainsi que les classes de développement, des classes à effectif réduit, qui offrent un programme plus individualisé et un encadrement plus soutenu que dans les classes ordinaires (loi scolaire, 1984). Depuis plusieurs années déjà, les dénominations et les modalités de ces classes spécifiques changent beaucoup. De plus, elles se sont peu à peu retrouvées intégrées physiquement à l'intérieur des établissements hébergeant les classes ordinaires alors qu'elles en étaient souvent séparées. Nous ne parlerons pas ici de classes ressources, qui ont comme spécificités de proposer un accueil partiel, au cours de la semaine, aux enfants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. Il s'agira donc des classes de développement, qui correspondent à ce que l'on appelait précédemment les classes à effectif réduit, qui accueillent les mêmes élèves tout au long de la semaine pour une durée allant de plusieurs mois à plusieurs années.

Depuis plusieurs années, mais de manière encore plus claire aujourd'hui avec l'introduction de la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) à la rentrée 2013, c'est l'intégration maximale de tous les élèves dans un cursus « régulier » et dans les classes ordinaires qui est encouragée. Le texte de loi et le règlement d'application de la LEO mentionnent la pédagogie différenciée et encouragent des « solutions intégratives » par un appui pédagogique. Elle n'exclut pas, si nécessaire, le recours à des mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé (LEO, 2013). Le seul élément qui nous rappelle dans ces textes les classes de pédagogie compensatoire connues jusque là se trouve dans la possibilité d'une prise en charge par un MATAS (module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité) pour trois mois, renouvelable une fois (Règlement d'application de la LEO, 2012).

Cette orientation vers des écoles intégratives pour l'ensemble des enfants va dans le sens de la déclaration de Salamanque, établie par l'UNESCO en 1994, prônant les avantages et l'importance « d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux » (Déclaration de Salamanque, p. 2, 1994). Depuis cette déclaration, la tendance de faire de l'inclusion la norme du système scolaire s'est généralisée de manière internationale (Zay, 2005).

De nombreux arguments sont mis en avant pour diminuer et supprimer les mesures séparatives, mais le débat reste complexe et la pratique ne correspond pas toujours à cette tendance. Parmi les éléments les plus souvent discutés quant aux programmes séparatifs, on trouve par exemple les problématiques concernant l'estime de soi, l'effet de discrimination, l'effet d'étiquetage ou la motivation des élèves. Pour ce qui est de l'intégration pour tous, ce sont souvent des difficultés formelles de mise en place et d'application des théories qui sont mises en avant. Je commence par proposer un tour d'horizon de ces différents concepts.

### **2. 3 Séparation et Intégration**

Pour commencer, il est nécessaire de considérer ce que l'on entend par ces termes d'intégration ou d'inclusion et de séparation ou d'exclusion, lorsqu'ils définissent des mesures scolaires. L'Unesco nous propose une définition de l'inclusion, nous la présentant comme complexe et désirable :

Un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en

réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. *Plutôt que d'être une solution marginale sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants.* Elle vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème. (UNESCO, 2005, cité par Zay, 2012)

De nombreux arguments vont dans le sens d'une inclusion maximale de tous les enfants. Perrenoud (2010) en identifie deux catégories : les arguments qui relèvent de l'idéologie et de l'éthique, incluant un refus de la ségrégation sous toutes ses formes, et les arguments qui tiennent de l'inefficacité observée de l'exclusion. Pour cet auteur comme pour beaucoup d'autres, ces arguments sont louables et difficilement démontables, mais cela ne signifie pas pour autant que l'inclusion n'est porteuse que d'effets positifs. Perrenoud (2010) nous propose un recensement des aspects pervers de l'inclusion à tout prix pour les différents acteurs de l'école. Pour les enfants inclus, le bilan semble largement positif, le seul point ambigu qui apparaît étant que certains enfants pourraient se sentir plus exclus que s'ils étaient « séparés ». Pour les enfants des classes ordinaires accueillant des enfants à besoins particuliers, les avantages semblent s'équilibrer avec des inconvénients sans grande gravité. Par contre, en ce qui concerne le travail des enseignants et les apprentissages possibles, l'auteur relève que les inconvénients sont nombreux et importants. D'après lui, l'inclusion ne peut être intégralement positive que lorsqu'elle est appliquée de manière optimale, mettant l'hétérogénéité en avant et permettant à la pédagogie différenciée de devenir une norme. D'autres auteurs vont dans le même sens, en arguant qu'une inclusion automatique, si elle ne permet pas la mise en place de l'aide spécifique nécessaire à chaque enfant, peut être pire qu'une scolarisation séparée (Klasen, 2001).

### **2.3.1 Difficulté de mise en œuvre et situation délicate**

Les recherches du projet COMOF (comment maîtriser l'offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires vaudois) illustrent la complexité de la situation autour de la volonté d'inclusion. En effet, le rapport

final met en avant tous les éléments indispensables au fonctionnement d'une école véritablement intégrative et il s'agit tant de recommandations financières, administratives et politiques que de la nécessité d'optimiser les systèmes de pilotage, la formation et les représentations des enseignants (Kronenberg et al., 2007).

Cela semble assez clair, les arguments pour un système scolaire inclusif sont nombreux et souvent convaincants, et comme nous le verrons plus loin, d'autres caractéristiques plus individuelles permettent de défendre cette tendance. Mais cette dernière prend du temps à faire son chemin et rencontre des obstacles d'ordre pratique, ce qui explique qu'aujourd'hui encore, la règle de l'inclusion souffre de nombreuses exceptions.

### **2.3.2 Situation actuelle, situation en mutation**

Il n'existe actuellement aucun recensement des mesures de pédagogie compensatoire proposées par les différents établissements vaudois. Les directeurs choisissent le modèle qu'ils appliqueront en fonction des élèves présents et de leurs besoins. Les classes de développement régies par la loi scolaire de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), sont aujourd'hui considérées comme des mesures ordinaires de pédagogie spécialisée, financées par le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF). Toutes les consignes récentes encouragent la diminution, voire la suppression, des classes séparatives telle que les classes de développement, mais ces dernières peuvent tout à fait continuer d'exister au sein des établissements qui en font le choix. La situation se trouve néanmoins en pleine mutation, conséquence de ces incitations et de la mise en avant de nouveaux modèles (classes ressources, maître de classe de développement itinérant, MATAS,...). Des directeurs ont donc parfois déjà opté pour des organisations différentes, alors que d'autres ont gardé des classes de développement ou réfléchissent à leur transformation. A titre d'exemple, j'ai reçu 31 réponses des secrétariats des établissements que j'avais sollicités lors de ma recherche de classe de développement pour ce travail ; parmi ces collègues, 11 n'ont pas ou plus de classe de ce type, sept appliquent des mesures différentes (soutien intégré, classe ressource,...) et 13 fonctionnent avec une ou plusieurs classes de développement (ou des classes à effectif réduit ou des classes portant une autre appellation).

A partir de ce tour d'horizon concernant l'inclusion, je reprends certains paramètres conditionnant l'apprentissage, eux-mêmes influencés par la situation scolaire des élèves.

L'intégration dans une classe de pédagogie compensatoire peut par exemple engendrer des phénomènes d'étiquetage, influencer l'estime de soi et les processus de motivation. Ces éléments sont souvent mis en avant dans le débat concernant les bienfaits de l'inclusion des élèves à besoins particuliers et sont en lien direct avec le ressenti et le vécu des élèves « exclus » des classes ordinaires.

### **2.3.3 Etiquetage**

Comme déjà dit plus haut, les arguments pour l'intégration sont nombreux et une partie de ces derniers se base sur l'annulation des effets négatifs propres à l'exclusion. Un élève qui doit sortir de sa classe ordinaire, que ce soit pour deux périodes, une journée ou plusieurs mois, sera, d'une manière ou d'une autre, catégorisé comme différent, par ses camarades, ses enseignants et ses parents. On peut bien sûr imaginer des cas dans lesquels cette différenciation sera peu remarquée, et même, si le contexte est favorable, dans lesquels elle n'aura pas de conséquence négative. Néanmoins, de nombreuses études montrent à quel point, dans d'autres situations, l'impact de cette catégorisation peut être important. C'est avant tout la distance entre la réalité et les idéaux des différents acteurs qui font des « élèves à besoins particuliers » des élèves moins scolaires et carrément « moins bons ». L'exclusion, de manière encore plus forte que le soutien « intégré », mène donc à une discrimination, bien souvent inconsciente, qui va pénaliser les élèves. L'étiquetage risque d'aboutir à un attribut totalisant définissant les élèves, peu importe leurs compétences.

Les professionnels et les parents vont, sans même s'en apercevoir, être influencés dans leurs pratiques et leurs raisonnements par une série d'informations initiales et préconçues concernant un élève qui a besoin d'un soutien particulier (Dutercq, 2006). Quant aux élèves, ils vont subir cet étiquetage de différentes manières au fil de leur cursus scolaire. La théorie de l'étiquetage, que l'on nomme aussi l'effet Pygmalion, « insiste sur le fait que c'est la stigmatisation elle-même qui crée les comportements d'échec ou de déviance, en engendrant une dynamique d'attentes et d'autodévalorisation qui tend à s'entretenir d'elle-même » (Duru-Bellat & Mingat, 1997, p. 765). Les élèves auront en effet tendance à intérioriser les normes qui correspondent à leur groupe (Duru-Bellat & Mingat, 1997) et à s'y conformer, du moins en partie. Ils s'adaptent ainsi aux attentes des adultes de référence qui elles-mêmes sont basées sur un étiquetage fait de normes et d'idées préconçues.

De manière plus pratique, l'étiquetage a comme caractéristique d'être généralement durable et difficilement outre-passable (Dutercq, 2006). Cette stigmatisation va donc

influencer concrètement les décisions concernant le diagnostic, le placement, la réinsertion, et potentiellement le futur d'un enfant.

#### **2.3.4 Estime de soi**

La différenciation et l'intériorisation de normes et d'attentes influence non seulement les performances, mais aussi la perception que les élèves ont d'eux-mêmes

Tout individu s'interroge, s'évalue et se juge. Il en découle une certaine connaissance de soi personnelle, constituée de facettes plus descriptives et objectives, telle que le concept de soi, ou plus évaluatives et subjectives, telle que l'estime de soi. Cette estime de soi ne peut être comprise qu'en étant associée à un environnement social. S'il s'agit en effet d'un auto-jugement, il est fortement influencé par les interactions sociales qui donnent à l'individu des indications sur la manière dont il est perçu par les autres (Kaiser & Jendoubi, 2009). Il faut savoir que l'estime de soi évolue avec l'âge ainsi qu'avec les situations auxquelles est confronté l'individu. De plus, elle se trouve particulièrement variable pendant la période de la fin de la scolarité. De nombreuses recherches font part de l'influence que peut exercer cette perception de soi sur les performances et la motivation, menant à penser qu'« à compétence égale, pour améliorer ses performance, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire » (Martinot, 2001, p. 486).

Une étude s'intéressant aux futurs décrocheurs montre que les élèves se considèrent largement responsables de leur réussite ou de leur échec. Il est intéressant de remarquer que les élèves qui ont déjà été confrontés à un échec ou à des difficultés sont plus sévères avec eux-mêmes, intériorisant en quelque sorte la responsabilité de ne pas être meilleurs (Jaeggi, 2006). Il est aussi montré qu'à partir d'un certain point, des élèves sentant qu'ils ne maîtrisent pas ce qui leur est demandé risquent d'atteindre une « illusion d'incompétence » (Bouffard, Vezeau, Chouinard, Marcotte, 2006). Cette dernière peut mener à une réduction de l'estime de soi, à une relativisation de l'importance de l'école, et finalement à une diminution de rendement correspondant à des attentes revues à la baisse.

A partir de là, il semble clair que l'estime de soi doit être prise en compte comme un paramètre important dans les situations d'apprentissage. Différentes études montrent que cette évaluation, positive ou négative d'ailleurs, peut présenter pour les élèves des effets avantageux ou non suivant les situations. Les différents chercheurs s'accordent pour dire que de manière générale, une bonne perception de soi permet de meilleures performances et doit



donc être encouragée chez les élèves par des renforcements positifs. Par contre, dans des situations menaçantes, des stratégies de protection de l'estime de soi peuvent devenir un frein à l'amélioration. Dans ce sens-là, Martinot (2001) nous propose des contextes dans lesquels la conception de soi positive peut devenir inopérante ;

- l'autocomplaisance, lorsque des élèves s'attribuent la responsabilité de leur réussite et non celle de leur échec, ce qui n'aide pas la progression.
- l'autohandicap, lorsque l'échec est anticipé et attribué aux obstacles, ce qui mène à une diminution des efforts.
- la comparaison à des pairs plus « faibles » qui donne le droit de faire de moins bons résultats ou avec des pairs « égaux » ce qui n'encourage pas à l'amélioration. Dans ce cas, on peut même envisager que, dans un groupe, l'échec devienne la norme, et donc ce qui est désirable.
- la désidentification, lorsque les élèves ne donnent plus d'importance aux domaines les plus menaçants, ce qui engendre une baisse de motivation et de possibilité d'amélioration.

Dans ces cas-là, on assiste donc à des stratégies de protection de l'estime de soi qui ne permettent plus à cette dernière d'avoir des effets positifs. Poussée à l'extrême, cette protection peut mener à une opposition totale aux normes de réussite en vigueur, permettant d'éviter pour un individu de subir l'échec et les menaces qui y sont liées.

### **2. 3. 5 Influence sur la motivation**

Il a été question jusqu'ici d'étiquetage, de perception et d'estime de soi ; ces éléments sont considérés comme des déterminants importants de la motivation des élèves. En effet, cette motivation a une forte influence sur l'apprentissage, et résulte elle-même d'une multitude de facteurs. Prot (2010) note que la confiance en soi, de même que l'estime de soi, sont des bases primordiales pour que l'élève puisse être suffisamment motivé. Duclot (2010) précise l'importance de ces éléments, puisque qu'une bonne estime de soi est nécessaire à une bonne motivation, cette dernière permettant l'engagement et la persévérance dans une activité. Si le résultat est bon, il en résultera un sentiment d'efficacité et de fierté, ce qui a son tour alimentera une estime de soi positive.

L'approche sociocognitive (Viau, 2003) propose la théorie du déterminisme réciproque, étudiant l'interaction entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle se trouve, pour analyser par exemple la motivation. À partir de là, Viau propose une définition de la motivation en contexte

scolaire: « 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 afin d'atteindre un but » (2003, p. 32). La perception qu'aura l'élève d'une tâche, de ses capacités à l'accomplir et de la part de contrôle qu'il peut exercer sur sa réalisation est donc très importante pour la compréhension de sa motivation. Un des facteurs qui influence la perception de la tâche est la perspective future discernée par un élève, qui aura plus de facilité à attribuer de la valeur à une activité s'il a des buts étalés dans le temps. C'est aussi pour cela que des élèves participent de manière plus active à des exercices ayant un but d'apprentissage qu'à ceux affichant un but de performance (Viau, 2003).

D'autres facteurs influencent encore la motivation, de manière positive ou négative. Mager (1990, cité par Vianin, 2006) propose six catégories de « conditions contraires » à la motivation ; la douleur, la peur et l'angoisse, la frustration, l'humiliation et l'embarras, l'ennui ou l'inconfort physique. Les obstacles à une motivation optimale sont donc nombreux, et nous verrons que dans des classes particulières telles que les classes de développement, certains d'entre eux semblent être identifiés par les élèves alors que d'autres paraissent moins évidents.

Un élément supplémentaire peut empêcher les enfants d'éprouver de la motivation face à leurs tâches scolaires, la perception d'incontrôlabilité. Cette dernière peut par exemple s'exprimer, d'après Vianin (2006), par ce qu'il nomme la « résignation acquise », spécifique ou globale, face à des difficultés. Ce sont des situations dans lesquelles « l'élève est alors amené à croire que l'échec est inévitable et qu'il ne peut rien faire pour éviter le pire » (p. 41). L'impression de ne pas pouvoir disposer d'influence sur ses résultats et le fait de s'y résoudre sont donc des éléments qui diminuent de manière conséquente la motivation.

A ce propos, on peut ajouter l'influence non négligeable de l'attribution causale sur la motivation. En lien avec l'estime de soi, la perception de la tâche et le sentiment de contrôle, la manière dont un élève explique sa réussite ou son échec a un impact sur l'apprentissage scolaire. Barbeau (1991) relaye la catégorisation de différentes attributions, élaborée par Weiner en 1979. Les raisons évoquées relèvent de causes internes ou externes, stables ou modifiables, contrôlables ou non contrôlables. Un bon exemple correspondant au milieu scolaire peut-être l'explication d'un échec à un test. Si l'attribution déterminée par l'élève est

l'effort fourni, il s'agit d'une cause contrôlable, modifiable et interne. Si par contre il considère que son échec est dû à la trop grande difficulté de la tâche, il s'agit d'une cause non-contrôlable, stable et externe. De plus, l'attribution causale peut se révéler être spécifique ou globale, selon qu'elle est reportée sur un seul test, une seule matière, ou sur les capacités scolaires de manière générale. Ces attributions causales sont elles-mêmes influencées par l'histoire personnelle de l'élève, par exemple ses souvenirs d'échecs et de réussites antérieures, les résultats obtenus par les autres, l'estime qu'il a de lui-même ou ses conceptions des buts de l'école.

Barbeau (1991) note que l'attribution causale qu'un élève va « choisir » influencera sa manière de travailler et sa motivation. L'impact de l'attribution sur les émotions est toujours important et peut peser sur les sentiments d'estime de soi, de colère, de honte, de confiance ou de culpabilité. Mais c'est dans le cas où l'attribution est inexacte qu'il se produira le plus de conséquences négatives. En effet, lorsque la cause déterminée ne correspond pas à la réalité, la motivation et les émotions en seront quand-même affectées, sans pour autant que l'attribution ne concorde avec la situation. Il sera donc d'autant plus difficile pour l'élève d'identifier ce qu'il peut modifier et contrôler concernant son apprentissage.

Les attributions causales, qu'elles soient exactes ou non, et quelque soient les multiples facteurs qui les déterminent, influencent donc l'apprentissage de l'élève et la manière dont il le conçoit. Ces attributions auront aussi un impact sur les points cités plus haut, en particulier l'impression de contrôlabilité et la résignation acquise (Crahay, 2003). Ce sera le cas par exemple lorsqu'un élève attribue son échec à une cause interne, non contrôlable et non modifiable.

### **2. 3. 6 Synthèse**

Toutes les situations d'apprentissage sont affectées par les relations pédagogiques entre l'élève, l'enseignant et la matière. Il faut considérer en plus d'autres facteurs qui sont déterminants; Les variables propres à l'apprenant, celles relatives à sa famille, à l'enseignant et à l'institution, mais aussi à la société (Viau, 2003). Les paramètres ayant un impact, négatif ou positif, sur les situations d'apprentissage, ne sont pas réservés aux classes séparatives de pédagogie compensatoire. Néanmoins, il se peut que certains d'entre eux soient renforcés par le placement dans une classe de développement.

Avant même de parler des effets de la séparation, il faut noter que l'orientation vers une classe de pédagogie compensatoire peut en soi être considérée comme un échec par les

enfants, les parents et les professionnels de l'éducation. Dans la suite de ce travail, c'est la manière dont les élèves de ces classes perçoivent leur parcours qui nous intéressera. Il s'agira donc d'observer, dans leurs discours, de quelle manière ils relatent leurs expériences des différents points souvent mis en avant lorsqu'il est question d'intégration et d'exclusion.

MCours.com