

**L'élève en difficulté : victime ou coupable ?  
Et comment former les jeunes enseignants à chercher d'autres explications...<sup>1</sup>**

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2013

Avant d'être « en échec scolaire », un élève qui ne répond pas aux attentes de l'école est d'abord et souvent dit « en difficulté ». Il est en difficulté parce qu'il n'atteint pas les objectifs fixés, parce qu'il ne se sent pas capable de les atteindre et/ou parce que sa présence dans la classe met l'enseignant lui-même face à ses limites... On sait que l'attribution et la définition des difficultés d'apprentissage sont des enjeux pédagogiques majeurs, puisqu'on ne juge pas et qu'on ne traite pas de la même façon un enfant qui « rencontre » ou qui « pose » des difficultés, qui « subit » ou qui « provoque » les perturbations indésirées. Être « un élève difficile » peut, on le sait, augmenter le risque d'exclusion, en décourageant chez l'autre l'envie de bien faire et la solidarité.

Les enseignants débutants, en particulier, peuvent osciller entre deux positions assez tranchées : la première expliquera l'échec scolaire par des causes internes, la responsabilité de l'école et des enseignants étant *a priori* et intégralement engagée, la bonne pédagogie devant inclure tous les élèves et résoudre tous les problèmes, ou au moins s'y efforcer ; la seconde option procédera au contraire par recherche de causes externes, donc par raisonnement inversé, les empêchements et les blocages dépendant cette fois de variables immaîtrisables (la nature, les familles, l'évolution des mœurs ou de la société), jamais d'un travail de l'école et des enseignants à interroger.

Ces réactions sont humaines, et elles sont elles-mêmes explicables. Elles se situent aux deux pôles de l'idéalisme et du fatalisme professionnel, donc aux extrémités de ce qu'il est possible et peut-être souhaitable de viser dans le travail réel : « entre un '*rien n'est impossible*' qui désigne notre toute-puissance et un '*rien n'est possible*' qui signe notre impuissance reste vraisemblablement un espace pour comprendre et agir », dit par exemple Mireille Cifali.

L'expérience des praticiens et la recherche en éducation montrent en effet que les difficultés et les échecs dans la transmission du savoir ont toujours dépendu de la relation entre l'école et son environnement. L'apprentissage humain s'effectue *socialement*, dans une *interaction* plus ou moins sereine, contraignante, stimulante entre l'éducateur et l'éduqué, en partie à l'abri des urgences de la vie quotidienne et de la production. Mais en situation de crise économique et morale, tout semble se passer comme si l'impatience d'agir efficacement pesait de plus en plus lourdement sur le temps de dialogue à disposition. Lorsqu'un enfant n'apprend pas, qu'il est simplement « en retard » sur le programme ou qu'il risque de « ralentir la classe » malgré

---

<sup>1</sup> Article publié dans *la Traversée*, bulletin du module des approches transversales 1 de la Formation en enseignement primaire, Université de Genève

lui, la tentation grandit de court-circuiter le travail didactique au profit de « détections précoces » à effet plus global et plus rapide, sans passage par le langage, l'apprentissage, la culture, la pédagogie, bref, sans tout ce qu'il est long d'élaborer conjointement. Dyslexique, dyspraxique, angoissé ou hyperactif, l'enfant troublé ou troublant peut ainsi devenir un malade à soigner sans délai, y compris par médicament ; insouciant, indifférent ou paresseux, c'est au contraire un déviant à sanctionner au plus tôt, quitte à le voir « décrocher » du même coup de l'école, du savoir et même du désir d'apprendre. Entièrement coupable (moralement) ou totalement victime (biologiquement), l'élève socialement éconduit est privé du statut de sujet humain en formation.

Comment, dans ces conditions, distinguer vitesse et précipitation, donc psychologie de l'apprentissage et chimie des comportements, autorité éducative et pouvoir d'exclusion ? Faut-il trancher entre médecine et morale, ou plutôt apprendre à chercher d'autres explications ? Cette journée de co-formation cherchera à comprendre comment les jeunes enseignants appréhendent et interprètent généralement les difficultés des élèves, celles de l'école chargée d'instruire ces derniers et la manière dont évoluent les évaluations et les pratiques à ce propos. Elle se demandera aussi comment les formateurs d'enseignants – du terrain ou de l'Université – appréhendent et interprètent à leur tour les réactions des novices, leurs opinions, leurs conceptions des responsabilités de la profession. Agir lucidement face à l'échec scolaire suppose sans doute de faire la part des choses entre les attributions de causalité. Nous chercherons et étudierons des pistes susceptibles de nous aider dans ce travail. La formation des maîtres doit forcément s'accommoder de la tension entre explications du dehors et explications du dedans, mais comment le faisons-nous et pouvons-nous le faire aujourd'hui, dans un contexte où chaque acteur peut devenir de plus en plus exigeant pour l'autre parce qu'il est lui-même, et de plus en plus vite, soumis au jugement de ses voisins ?