



HAL
open science

**Apprentis-lecteurs en difficulté: quels types d'aide?
Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide
apportée aux élèves en difficulté dans les classes de
l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le
Bade-Wurtemberg.**

Caroline Viriot-Goedel

► **To cite this version:**

Caroline Viriot-Goedel. Apprentis-lecteurs en difficulté: quels types d'aide? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. . Carrefours de l'éducation, 2007. hal-01862843

HAL Id: hal-01862843

<https://hal.science/hal-01862843>

Submitted on 27 Aug 2018

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.

Apprenti-lecteurs en difficulté : quels types d'aide ?

Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg

▲ *Caroline Viriot-Goedel*
carolinegoedel@hotmail.com

En France, 90 % des enfants qui redoublent le cours préparatoire n'obtiendront jamais de baccalauréat général ou technologique (Caille, 2004). C'est dire à la fois combien les premiers apprentissages en lecture sont déterminants et combien il est impératif d'aider efficacement les apprentis-lecteurs à surmonter les premières difficultés qu'ils rencontrent. Comment venir en aide à ces élèves durant les deux premières années de l'école élémentaire ? Comment éviter que les difficultés en question ne s'accroissent tout au long d'une scolarité, jusqu'à provoquer une situation d'illettrisme ?

Notre étude s'attache à décrire, analyser et comparer l'aide apportée aux apprentis-lecteurs en difficulté en France, en Allemagne (Bade-Wurtemberg) et au Québec. Elle confronte les pratiques et met en regard l'organisation de l'aide dans trois systèmes scolaires très différents à tous les niveaux, au sein d'un État centralisé et de deux États fédéraux où l'éducation est du ressort de l'État fédéré. Certes, elle fera émerger çà et là ce qu'il est convenu d'appeler des « bonnes pratiques ».

Notre objectif n'est toutefois pas de mettre au jour un catalogue de pratiques décontextualisées, reproductibles et exportables, pas plus que de déterminer quel pays est le plus efficace en matière de lutte contre les difficultés de lecture : il n'y aura pas de palmarès dans ce domaine. Il s'agit davantage de construire, à l'aide de la comparaison, un outil de compréhension du processus d'aide. Notre recherche s'inscrit en effet dans une nouvelle perspective comparatiste que définit en ces termes A. Novoa :

« Si dans le passé, la présence de l'autre se justifiait par son exemplarité (à imiter ou à refuser), de nos jours, elle se définit par la capacité d'organiser et de transformer une masse considérable d'éléments et d'informations, qui intègrent dans un même cadre moi et l'autre. » (Novoa, 2003, p. 45.)

La comparaison ainsi conçue favorise l'émergence de facteurs que le seul contexte national n'aurait pas permis de mettre en évidence. Aussi, cette nouvelle approche devrait-elle permettre de mieux connaître, à la lumière de la comparaison avec d'autres pays, le processus d'aide tel qu'il existe dans notre système scolaire et d'esquisser les contours de la réponse la mieux adaptée possible.

Différentes écoles françaises, allemandes et québécoises ont été choisies de manière à représenter des milieux socioculturels variés et équivalents dans les trois pays. Sept classes françaises, allemandes et québécoises ont été sélectionnées, auxquelles ont été ajoutées trois classes spécifiques : un CP réduit français¹, une classe allemande accueillant des élèves à plein-temps², ainsi qu'un groupe d'élèves québécois suivi par une orthopédagogue³. Au total, ces classes regroupent près de 650 élèves.

Le corpus de la recherche est composé de quarante-huit entretiens semi-directifs réalisés à différents moments de l'année scolaire avec leurs enseignants à propos des élèves qu'ils estimaient être en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Ce sont ces données recueillies auprès des maîtres qui ont fait l'objet d'une analyse qualitative. C'est ainsi à travers le discours des enseignants qu'est appréhendé le parcours de leurs élèves.

L'échantillon comporte dans les trois pays une palette de dispositifs d'aide de toutes sortes : aide apportée par le maître en classe ; aide apportée par un autre enseignant ou un enseignant spécialisé dans ou hors de la classe ; aide apportée par diverses autres catégories d'intervenants dans ou hors de l'école, pendant ou en dehors du temps scolaire. Les élèves identifiés par leur enseignant comme étant en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ont pu, au courant de l'année, bénéficier d'un ou de plusieurs de ces dispositifs. Les différents types de parcours d'élèves présents dans nos échantillons ont été modélisés sous la forme de diagrammes arborescents. Les cas d'élèves partageant un même parcours ont été regroupés par familles, ou types, chaque cas type constituant un modèle spécifique d'aide⁴. Plus concrètement, on distingue ainsi, par exemple, les cas des élèves ne bénéficiant que de l'aide de leur maître, de ceux bénéficiant d'aides spécialisées dans le cadre scolaire, ou encore d'un suivi orthophonique. À la fois système de représentation de la réalité observée et outil d'analyse comparative, cette modélisation a permis de rendre compte de manière qualitative des réalités du terrain sans réduire leur complexité. Une analyse des facteurs déterminant ces différents cas types a alors été effectuée.

1. Classe créée dans le cadre du plan de prévention contre l'illettrisme du ministre Luc Ferry en 2002.

2. En Allemagne, les heures de classe sont concentrées sur la matinée. À la suite du rapport PISA, l'école à plein-temps est apparue comme une alternative à explorer dans le but d'améliorer les performances des élèves et de réduire les inégalités. À l'instar de beaucoup d'autres *Länder*, le Bade-Wurtemberg expérimente des écoles à plein-temps. À la rentrée 2003, treize écoles élémentaires du *Land* proposent un cursus à plein-temps.

3. Au Québec, les orthopédagogues sont des enseignants spécialisés.

4. Pour une description détaillée des cas types illustrés par un cas réel représentatif, voir Viriot-Goeldel (2006).

La recherche ainsi menée a fait émerger des situations distinctes dans les trois pays en matière de prise en charge des apprentis-lecteurs en difficulté au sein de dispositifs d'aide. En voici les grandes lignes.

Prise en charge des difficultés de lecture : faits saillants

Selon les instructions officielles des trois pays, l'aide aux élèves éprouvant des besoins particuliers relève en premier lieu de la responsabilité pédagogique du maître de la classe. C'est d'abord à lui qu'il revient d'aider chaque élève en difficulté, par le biais notamment de la différenciation (K.u.U, 1998 ; MEN, 2002 ; MEQ, 2003). Or si tous les enseignants interrogés disent aider leurs élèves en difficulté en classe, l'accès de ces derniers à d'autres dispositifs d'aide apparaît en revanche inégal dans les trois pays.

Au Québec : une prise en charge exhaustive

Dans notre échantillon québécois, tous les élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-écriture bénéficient non seulement d'aide en classe, mais aussi d'un dispositif de soutien supplémentaire. On observe peu de variations entre les différents établissements, et le peu de cas types traduit un nombre restreint de configurations.

Pour de nombreux élèves, ce soutien est dispensé par le maître. Deux heures sont en effet prévues dans son service à des fins de remédiation individuelle ou auprès d'un petit groupe d'élèves après les cours.

Il peut également être apporté, à raison d'une à quatre séances par semaine durant les cours, par celui qui apparaît comme l'acteur clé du soutien au Québec : l'orthopédagogue. Les textes officiels définissent les orthopédagogues comme des enseignants spécialisés dans l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté d'apprentissage (MEQ, 2002). Toutes les écoles publiques de notre échantillon québécois bénéficiaient d'un d'orthopédagogue à plein-temps. Ce n'est toutefois pas le cas de toutes les écoles. D'une manière générale, les orthopédagogues sont affectés à une école lorsque les besoins le justifient, mais il leur arrive aussi de travailler dans plusieurs écoles. Ce sont donc les besoins des élèves qui déterminent l'attribution des moyens et leur répartition par le biais d'une déclaration annuelle d'effectifs (MEQ, 2000).

Tous les élèves en difficulté de l'échantillon québécois ont rencontré l'orthopédagogue de l'école en cours d'année. En effet, les enseignants lui ont systématiquement adressé tout élève éprouvant des difficultés importantes ou persistantes. L'orthopédagogue a généralement procédé alors à une évaluation, et, le cas échéant, mis en place un soutien.

De plus, certains élèves de l'échantillon ont également bénéficié des services d'un orthophoniste en milieu scolaire.

Les moyens disponibles et le fonctionnement de l'aide, notamment la coopération entre les différents acteurs, ont permis à chaque élève de l'échantillon estimé en difficulté de bénéficier d'au moins un des dispositifs d'aide existant.

Dans notre échantillon français et allemand en revanche, l'accès à des dispositifs d'aide supplémentaire est loin d'être aussi systématique.

En France : une prise en charge inégale résultant d'interactions multiples

L'ensemble des situations de l'échantillon français peut être modélisé à travers sept cas types. Seulement trois de ces sept configurations se rapportent à des élèves bénéficiant d'une aide supplémentaire dans le cadre scolaire. Les séances sont alors dispensées par un « maître de soutien »⁵, ou par un enseignant spécialisé dans le cadre d'un regroupement d'adaptation mis en place par le réseau d'aide (RASED⁶).

En dépit de l'existence d'un réseau d'aide susceptible d'intervenir dans toutes les écoles, l'échantillon français de cette étude comporte de nombreux élèves ne bénéficiant d'aucune aide supplémentaire dans le cadre scolaire. Ces derniers constituent trois autres cas types de l'échantillon, cas numériquement les plus représentés. En cela, cette recherche confirme non seulement que la situation dénoncée par le Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire n'est pas propre au département de l'Isère, mais aussi que celle-ci n'a guère évolué depuis ce cri d'alarme lancé en 1995 (CAREPS, 1995). L'institution reconnaît d'ailleurs à demi-mot par la voix de l'IGEN qu'il « reste encore beaucoup à faire pour que tous les élèves bénéficient des aides du réseau » (IGEN, 1997, p. 23).

Parmi les nombreux facteurs qui entravent la prise en charge des apprentis-lecteurs en difficulté dans le cadre d'un dispositif d'aide, mentionnons notamment les choix des maîtres des classes et des RASED. Il arrive en effet fréquemment que le maître ne signale pas au RASED un élève en difficulté, parce qu'il méconnaît les fonctionnements du réseau, les procédures à suivre ou ses possibilités d'interventions, ou encore parce que les démarches et délais sont jugés trop longs et aboutissant rarement à une prise en charge de l'élève. Il arrive tout aussi fréquemment que le réseau temporise, en proposant d'attendre quelques mois l'évolution de l'enfant. Mentionnons, parmi de nombreux exemples, ceux de Clarisse, élève de CE1 dyslexique ayant redoublé le CP, à qui le maître E dira tout d'abord vouloir « laisser sa chance », et qui finira par la prendre en soutien à partir

5. Il s'agit de postes désignés par l'institution comme des « postes d'enseignants surnuméraires » affectés au soutien. Pour plus de précisions, voir la note d'information du 04.04 de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

6. Les RASED ont été créés en 1990 afin de venir en aide à tout élève en difficulté, quelle que soit l'école où il est scolarisé, et ce à tout moment de l'année scolaire. Ces réseaux sont composés de trois types d'intervenants : psychologue scolaire, maître E (maître spécialisé dans les aides à dominante pédagogique) et maître G (maître spécialisé dans les aides à dominante rééducative).

de janvier, ou encore le cas de Manon, signalée au réseau en octobre, qu'un autre maître E ne prendra en soutien qu'à partir du mois de mai, alors que le spectre du redoublement se profile.

Il arrive également que le réseau ne donne pas suite à l'appel du maître (Matthieu...), ou encore qu'il réponde par la négative à la demande d'aide (Cassandra...). Ce traitement n'est pas réservé aux élèves éprouvant des difficultés passagères, puisque plusieurs d'entre eux redoubleront ou rejoindront une classe spécialisée.

D'une manière générale, la situation varie sensiblement d'une école à l'autre. Deux classes de ZEP de l'échantillon présentent ainsi des tableaux contrastés : dans l'une, la plupart des élèves en difficulté sont pris en charge à l'école via différents dispositifs d'aide, alors que dans l'autre, bon nombre d'entre eux ne bénéficient que de l'aide du maître en classe. Ce sont avant tout les choix organisationnels de la circonscription, notamment la flexibilité des dispositifs, ainsi que la coordination des acteurs qui font alors la différence⁷.

Le choix du maître, les décisions du RASED, l'organisation des dispositifs et la coordination des acteurs peuvent ainsi se conjuguer pour aboutir à la mise en place d'aide. C'est parfois la conjonction des mêmes facteurs qui peut également expliquer l'absence d'aide. Dans ce cas, lorsqu'il s'agit d'élèves dont les difficultés sont particulièrement graves, notoirement connues de l'enseignant et du réseau d'aide, on peut parler de dysfonctionnement. À cet égard, l'échantillon français semble caractérisé par plusieurs dysfonctionnements imputables à la fois aux maîtres, aux moyens dont dispose le réseau, ainsi qu'aux modes de fonctionnement de ce dernier. À travers la variété des situations, cette étude fait également apparaître une absence caractérisée de critères de référence pour la mise en place d'aide, absence confirmée par l'institution elle-même :

« Il ne semble pas que l'on dispose aujourd'hui de critères qui permettent de faire le partage entre les difficultés qui peuvent/doivent être prises en charge en classe et celles qui appellent des réponses particulières dont la mise en œuvre relève de « spécialistes ». Il est probable d'ailleurs que ce partage est largement lié à des critères conjoncturels » (MEN, 2004, p. 32.)

Notons enfin que notre étude a fait apparaître, çà et là, l'existence de critères officieux de prise en charge, comme par exemple le redoublement. Lorsqu'une classe, ou un regroupement d'adaptation, n'accueille que des élèves ayant déjà redoublé, c'est qu'il ne s'agit plus dès lors d'éviter l'apparition des difficultés ou de réduire leur développement. On renonce ainsi à opérer une prévention dite « primaire » ou « secondaire »⁸, donnant priorité aux cas plus lourds d'élèves déjà

7. Mentionnons par exemple le cas d'une école de ZEP dotée d'un CP d'adaptation. Cette classe étant censée regrouper tous les élèves en difficulté, aucun autre dispositif d'aide n'est prévu. Plusieurs élèves en difficulté ne sont toutefois pas scolarisés dans cette classe, parce que leurs difficultés sont apparues en cours d'année, ou parce qu'ils étaient scolarisés dans une autre école l'année précédente et que leurs difficultés n'étaient donc pas connues.

8. Le ministère de l'Éducation nationale définit ainsi trois niveaux de prévention de l'illettrisme :

« – la prévention dite primaire par laquelle on s'efforce d'éviter l'apparition des difficultés. Il s'agit à la

en grande difficulté, éprouvant des troubles avérés dont on tentera seulement de limiter l'effet handicapant.

Au Bade-Wurtemberg: des variations importantes entre les établissements

L'échantillon allemand se caractérise par d'importantes variations de l'aide entre les établissements. L'analyse a permis d'y distinguer deux types de dispositifs.

Les dispositifs nationaux, d'une part, initiés par le ministère du *Land* de Bade-Wurtemberg, sont présents dans toutes les écoles. Il s'agit notamment d'un dispositif de soutien en lecture-écriture baptisé « LRS⁹ » (K.u.U., 1998) et d'un dispositif d'allemand langue seconde alliant travail de la langue orale et lecture.

Des dispositifs locaux¹⁰, d'autre part, initiés et mis en place par les équipes pédagogiques de certains établissements, peuvent s'ajouter aux dispositifs nationaux déjà présents. Depuis la rentrée 2002, les écoles obtiennent en effet une dotation horaire globale qu'il leur appartient de gérer. Les textes officiels stipulent que le nombre d'heures consacrées au soutien dépend alors des choix organisationnels relatifs à l'ensemble des cours effectués par le chef d'établissement. Les inspections conservent de plus la possibilité de favoriser des projets spécifiques (K.u.U., 2004). Cette plus grande autonomie des écoles est l'une des mesures préconisées au niveau fédéral suite aux résultats de PISA (OCDE, 2001). Elle a été pensée dans le but de permettre à l'école une organisation flexible, adaptable aux besoins particuliers de ses élèves et aux orientations pédagogiques de son équipe.

Dans ce contexte d'autonomie des écoles, l'équipe pédagogique apparaît dans notre étude comme le maillon décisif en ce qui concerne la mise en place ou non de ces dispositifs locaux. En effet, seules deux équipes pédagogiques de l'échantillon ont véritablement exploité les moyens dont elles disposaient pour renforcer l'aide aux élèves en difficulté¹¹. Elles ont créé des dispositifs variés: un entraînement

fois de réduire les facteurs de risque et d'accroître les facteurs de « résistance » ;

– la prévention dite secondaire: il s'agit alors de réduire le développement de difficultés déjà apparues, d'en limiter la durée et la portée ;

– la prévention dite tertiaire par laquelle on vise à réduire les conséquences de déficiences ou troubles avérés et que l'on ne peut éliminer, mais dont on peut limiter l'effet handicapant » (MEN, 2004, p. 30).

9. *Lese-RechteschreibSchwäche Kurs*, c'est-à-dire cours destiné à pallier les faiblesses en lecture et écriture.

10. École de la lecture (*Leseschule*), entraînement de la perception (*Wahrnehmungstraining*) et séances de soutien avec le maître.

11. L'équipe pédagogique d'une école allemande de l'échantillon par exemple, sous l'impulsion de son chef d'établissement, cherchait un moyen de venir en aide aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Le ministère de l'Éducation avait publié une brochure relatant l'expérience d'une « école de la lecture » à Mannheim (K.u.U., 1997). L'organisation et les contenus du dispositif y étaient présentés. L'équipe pédagogique de l'école s'est inspirée de cette publication pour construire un projet d'école de la lecture. Le projet a été soumis à l'inspection, qui a accordé à l'école des crédits horaires pour le mettre en place.

phonologique durant le premier trimestre, « l'école de la lecture », qui permet de reprendre à partir du mois de janvier les bases de l'apprentissage du décodage par une séance quotidienne avant la classe, ainsi qu'un cours de soutien en lecture bihebdomadaire. Les possibilités offertes par cette souplesse d'organisation sont ainsi diversement mises à profit, ce qui explique une partie des variations observées entre établissements en matière d'aide.

En dépit de la présence dans toutes les écoles d'au moins deux dispositifs nationaux, parfois complétés par des dispositifs locaux, la prise en charge des élèves allemands dans le cadre de dispositifs d'aide n'est pas non plus systématique. La modélisation des cas des apprentis-lecteurs en difficulté de l'échantillon en témoigne. L'analyse a mis en lumière trois types de facteurs permettant de comprendre cette situation.

Le premier a trait à l'organisation de l'aide au sein de chaque école. Les établissements disposent en effet d'un volume horaire destiné aux dispositifs d'aide. Ces heures sont gérées par le directeur de l'école qui décide de l'organisation de ces cours en concertation avec son équipe pédagogique. Or c'est bien souvent cette organisation qui détermine les publics ciblés par les dispositifs. C'est ainsi que certains élèves ne bénéficient pas de prise en charge dans des dispositifs théoriquement accessibles à tous les élèves en difficulté de l'ensemble des écoles primaires. Tel est par exemple le cas de Steven, élève de première année dans une école rurale. À la fin de l'année, il parvient tout juste à décoder quelques syllabes simples. En dépit des difficultés persistantes qu'il rencontre dans l'apprentissage de la lecture, il ne bénéficie pas de séances de soutien LRS. En effet, dans son école, ce soutien n'est offert qu'à partir de la deuxième année. Tel est le cas également d'Almedina ainsi que de Senata, deux élèves d'origine bosniaque scolarisées dans un établissement sensible de l'échantillon. Eprouvant des difficultés en lecture du fait de leur mauvaise connaissance de l'allemand, elles sont éligibles au cours de soutien d'allemand langue seconde pour lequel leur école s'est vue attribuer une dotation horaire. Pourtant, elles n'en bénéficient pas. En effet, l'ensemble de ces crédits a été utilisé pour constituer une classe d'intégration linguistique en première année. Les élèves fréquentant cette classe ont été choisis à la fin de leur dernière année de jardin d'enfant. Arrivée peu après la rentrée, Senata n'a pas été intégrée à cette classe déjà complète, mais a rejoint les bancs d'une classe ordinaire, bien que parlant très peu allemand. Scolarisée en deuxième année, Almedina ne pourra ainsi pas non plus bénéficier d'un soutien linguistique.

On comprend dès lors le poids des choix organisationnels, poids également mis en évidence dans notre échantillon français, à cette différence près que les décisions ne relevaient pas du niveau de l'école mais de la circonscription.

Second facteur susceptible d'entraver la prise en charge des élèves en difficulté, l'adaptation des dispositifs aux besoins des écoles. Les dispositifs de LRS ont parfois des capacités d'accueil insuffisantes par rapport aux besoins, notamment dans les écoles situées en zones sensibles. On se souviendra notamment du dilemme

de l'enseignante d'une école sensible, obligée de choisir parmi ses neuf élèves en difficulté les trois qui pourraient en bénéficier. En effet, les établissements sensibles se voient certes accorder quatorze heures hebdomadaires supplémentaires, mais seulement pour le secondaire technique¹². C'est pourquoi, en l'absence de volonté ferme de l'équipe pédagogique et du directeur exploitant les possibilités offertes par l'autonomie des écoles, la prise en charge des élèves en difficulté des établissements des quartiers défavorisés apparaît comme nettement insuffisante.

Enfin, à l'instar de cas observés dans l'échantillon français, il peut arriver que le choix du maître prive un élève en difficulté de soutien.

D'une manière générale, qu'il s'agisse de la mise en place de dispositifs locaux ou de l'organisation de dispositifs nationaux, le rôle du chef d'établissement apparaît prépondérant dans l'échantillon du Bade-Wurtemberg. Notons enfin cette autre caractéristique de l'échantillon, à savoir la place faite aux parents dans le soutien de leur enfant. Enseignants et enseignants spécialisés les rencontrent régulièrement, leur expliquent comment aider leur enfant et leur fournissent exercices et matériel. Lorsque ces derniers ne coopèrent pas, il arrive même que l'on cesse de proposer à l'élève des dispositifs d'aide.

Les dispositifs d'aide à l'école : une alternative au redoublement ?

La recherche a largement démontré l'inefficacité du redoublement, c'est pourquoi les systèmes scolaires français et québécois disent souhaiter venir à bout de cette pratique. Dans le corpus de cette étude, le redoublement est souvent proposé aux élèves en difficulté. Que cette pratique subsiste en dépit de son inefficacité avérée et, *a fortiori*, qu'elle persiste dans les deux pays – la France et le Québec – où l'on a tenté de la freiner, n'est guère étonnant à la lumière de l'analyse menée. Certes, on peut concevoir que les pratiques n'évoluent que lentement. D'autant plus que le redoublement demeure généralement une solution acceptable aux yeux des enseignants¹³ (Crahay, 2003). Toutefois, l'absence de solutions alternatives y est sans doute également pour quelque chose. En effet, dans nombre de situations observées dans cette étude, nulle alternative crédible au redoublement n'est proposée.

Notre étude a fait apparaître qu'il arrivait fréquemment dans les cas français

12. Administrativement, les *Hauptschule* sont souvent regroupées avec les écoles élémentaires. Or ces établissements secondaires techniques concentrent un public exclusivement en difficulté, c'est pourquoi leur situation est ainsi jugée plus critique.

13. 97 % des enseignants belges de la CFWB interrogés pensent que « certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire : cela leur permet de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de leur scolarité future ». 77 % des enseignants pensent que « pour l'élève qui double, le fait qu'il puisse parcourir une deuxième fois la totalité du programme est en général bénéfique ». À l'inverse, ils ne sont que 15 % à penser qu'il « est rare que le redoublement soit vraiment profitable pour l'élève » (Crahay, 2003, p.126).

et allemand qu'un apprenti-lecteur en difficulté ne bénéficie d'aucune aide supplémentaire à celle apportée par le maître en classe. Par cette absence d'aide spécifique, les deux systèmes scolaires se privent ainsi à la fois d'une prévention du redoublement et d'une alternative à cette pratique. La situation de certains établissements allemands situés en zone sensible est apparue particulièrement criante. Elle s'explique entre autres par le fait ces écoles primaires, à l'inverse des écoles des ZEP et REP françaises et des écoles défavorisées montréalaises, ne perçoivent aucun moyen supplémentaire.

Si l'on ne peut éluder la question des ressources consacrées à l'aide aux élèves en difficulté, il est apparu, dans l'échantillon français comme dans l'échantillon allemand, que cette déficience de la prise en charge n'était pas toujours le fait d'une absence de moyens. L'analyse révèle en effet également, dans certains cas français et allemands, le poids des choix organisationnels et de la coordination des différents acteurs en présence.

Quand bien même un apprenti-lecteur en difficulté bénéficie d'une aide spécialisée à l'école, encore faut-il que cette aide soit en mesure de prévenir le redoublement ou de lui offrir une alternative crédible. Pour cela, il s'agit d'intervenir dès que les difficultés se déclarent, d'éviter qu'elles ne se creusent jusqu'à susciter des décisions de redoublement. Dans notre échantillon français, lorsqu'un élève a la chance de bénéficier d'un dispositif de soutien, ce soutien ne débute souvent qu'en février, voire plus tard. On se souviendra de Manon pour qui il commence au mois de mai. Peut-on vraiment prétendre envisager d'éviter un redoublement au moyen d'une dizaine de séances de soutien en fin d'année scolaire ? À plus forte raison lorsque les difficultés, sévères, sont apparues dès le mois d'octobre ?

De plus, le volume horaire du soutien est généralement plutôt faible, et ce dans les trois échantillons. En effet, on peut se demander dans quelle mesure une à deux heures de soutien hebdomadaire peuvent suffire pour pallier d'importantes difficultés d'apprentissage de la lecture. D'autant plus lorsque cette aide est apportée dans un groupe de cinq, six élèves, que les besoins et les caractéristiques des élèves n'ont pas été précisément évalués, et que l'intervention n'est pas coordonnée avec celle de l'enseignant de la classe. À défaut de pouvoir engager des moyens supplémentaires pour augmenter le temps de prise en charge spécifique, il conviendrait de réfléchir à la manière d'optimiser ces quelques heures d'aide hebdomadaire. Sans doute serait-il utile de favoriser l'émergence d'un relais en classe des actions entreprises en soutien, voire, lorsque cela est possible, à la maison. Les échantillons québécois et allemands offrent quelques exemples intéressants permettant de renforcer la coopération et la coordination en la matière.

L'étude montre enfin que même une prise en charge réactive et dotée de volumes horaires conséquents n'est pas toujours à même de constituer une alternative au redoublement. Certes, l'aide apportée par le dispositif école de la lecture dans notre échantillon allemand permet aux six élèves de passer dans la classe supérieure. Ce n'est toutefois pas le cas des CP d'adaptation ou l'un des regroupements d'adaptation

de notre échantillon français. À une exception près, tous les élèves scolarisés en CP d'adaptation redoubleront le CP ou le CE1. Bien que fragiles, certains n'auront bénéficié d'aucune aide supplémentaire à l'issue du CP d'adaptation. Dans la quasi-totalité des cas, ce dispositif n'aura ainsi pas constitué une alternative au redoublement. Le cas d'autres aides spécialisées de l'échantillon français est encore plus parlant. Seuls les élèves ayant déjà un an de retard et ne pouvant donc plus redoubler le cycle bénéficient de ce soutien d'une heure trente par jour dans l'un des regroupements d'adaptation. Ce critère du redoublement comme condition pour bénéficier de l'aide, tout à fait officieux, est également privilégié dans d'autres écoles. Il montre bien que les acteurs ne considèrent pas cette aide comme une alternative au redoublement, mais plutôt comme un palliatif de l'échec du redoublement, devant l'impossibilité de redoubler une seconde fois.

Vers une prise en charge hors de l'école : une spécificité française ?

D'une manière générale, lorsque la prise en charge des difficultés d'apprentissage de la lecture s'avère inexistante ou insuffisante dans le cadre scolaire, d'autres types de dispositifs prennent le relais comme par un système de vases communicants. C'est le cas de l'aide aux devoirs dans plusieurs classes françaises et allemandes de notre échantillon, et du suivi orthophonique dans nombre des classes françaises observées.

Une aide aux devoirs pour surmonter les difficultés de lecture

La comparaison internationale fait apparaître combien le cas français se distingue des deux autres par le poids de l'accompagnement scolaire. Etudiants bénévoles, retraités, animateurs BAFA et autres contractuels dispensent ainsi une aide aux devoirs à de nombreux élèves de l'échantillon à travers une palette de dispositifs variés. Cet accompagnement scolaire existe certes également dans les échantillons allemands et québécois, mais dans une mesure bien moindre.

Si l'on se réfère aux textes officiels français, l'aide aux devoirs, à l'instar des autres mesures d'accompagnement scolaire, a pour fonction de compenser un milieu socioculturel déficient, en offrant « l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur milieu social et familial » (MEN *et al.*, 2001, p 7). C'est quelques fois le cas, mais pas toujours. D'une part parce que l'offre d'accompagnement scolaire s'est élargie et son public diversifié. Grâce à l'intervention des collectivités locales et du milieu associatif, elle n'est plus réservée aux plus défavorisés. D'autre part parce qu'on lui assigne parfois implicitement une fonction d'aide aux élèves en difficulté. En effet, l'analyse a fait émerger plusieurs cas d'élèves en grande difficulté dans l'apprentissage de la lecture que les enseignants orientaient, parfois à la demande

d'associations, vers une aide aux devoirs, en complément ou à défaut d'une aide spécialisée.

Ce glissement a été mis en évidence dans les classes françaises et allemandes où un nombre important d'élèves ne recevait aucune aide supplémentaire à l'école. Certes, l'aide aux devoirs constitue un outil de lutte contre les inégalités sociales. Elle permet aux élèves qui ne trouvent pas chez eux l'appui nécessaire de suivre une scolarité dans de bonnes conditions « d'être en règle avec les exigences de l'école » en termes de devoirs et de leçons, selon l'expression de Glasman. Toutefois, telle qu'elle est pratiquée, elle est essentiellement bénéfique aux enfants n'ayant pas de grandes difficultés scolaires (Glasman, 1998). Elle ne saurait constituer un dispositif de remédiation pour des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de la lecture. Tout d'abord parce qu'elle est dispensée par des personnels n'ayant pas de formation pédagogique, et a fortiori pas de formation dans le domaine des difficultés de lecture. Ces personnels sont d'ailleurs « inégalement armés dans les disciplines scolaires ; et plus portés à faire valoir des compétences d'animation » (Glasman, 2000, p. 210). Ensuite parce que les conditions objectives de fonctionnement ne sont pas toujours propices à une aide individualisée dans une atmosphère de concentration, ce que confirme notre étude. Le groupe peut réunir jusqu'à quinze élèves de tous les niveaux de l'élémentaire, cette hétérogénéité laissant aux animateurs peu de disponibilités pour une individualisation réelle (*ibid.*, p. 213). Proposée à des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture à défaut d'autre dispositif de soutien, l'aide aux devoirs est alors dévoyée de ses objectifs initiaux et devient inadéquate.

Une aide paramédicale au risque d'une médicalisation des difficultés de lecture

La modélisation des différents parcours d'aide en cas types a enfin mis en évidence un autre phénomène, caractéristique celui-là de l'échantillon français : le recours massif aux orthophonistes. Certes, un petit nombre d'élèves allemands (1) et québécois (4) consultent un orthophoniste. Les interventions concernent cependant généralement les troubles du langage oral. Dans les écoles publiques québécoises, elles ont lieu dans le cadre scolaire. Dans nos classes françaises en revanche, des élèves en difficulté consultent un orthophoniste en libéral ou dans un Centre médico-psycho-pédagogique pour travailler l'apprentissage de la lecture, parfois à défaut d'une prise en charge dans le cadre scolaire, plus rarement en complément. L'échantillon français témoigne ainsi d'un glissement encore peu documenté¹⁴ qui s'opère de l'école vers le secteur paramédical pour le traitement des difficultés de lecture, traduisant une « médicalisation de la pédagogie » (Frumholz, cité par Gillig, 1998).

14. À notre connaissance, seul le rapport Aymanns se penche sur cette question. Selon l'auteur, 14,5 % des prises en charge orthophoniques concernent un rattrapage et un soutien scolaire, et 7 % un apprentissage du français chez des enfants étrangers (Gillig, 1998).

Par cette sous-traitance des difficultés de lecture au secteur paramédical privé, l'école délègue le soutien des élèves en difficulté à un corps professionnel ne partageant pas la même conception de la lecture, ni, par conséquent, la même approche rééducative. « Leur formation étant sous la responsabilité de la médecine, et les actes qui leur permettent d'intervenir en lecture-écriture en relevant également (une particularité française, semble-t-il) », leur approche est essentiellement psychomédicale (Fijalkow, 2000, p. 43). Elle privilégierait le travail des correspondances grapho-phonémiques, progressant des unités simples vers les unités plus complexes. Elle accorderait une moindre importance aux situations de lecture signifiantes, à la recherche de sens. On peut alors légitimement s'interroger sur le risque d'une médicalisation des difficultés de lecture, au détriment de l'approche pédagogique de l'école. Ce risque serait d'autant plus important lorsque l'absence de collaboration avec les enseignants empêche une confrontation et une synthèse d'approches plurielles.

Certes, les autorités françaises affirment que « la réussite scolaire de tous les élèves (requiert) une coopération professionnelle étroite des différents acteurs » (MEN, 2002). Mais déléguant le soutien des élèves en difficulté de lecture aux orthophonistes hors de l'école, l'institution se prive le plus souvent d'une coordination, voire d'une collaboration des différents acteurs qui poursuivent pourtant un même objectif. Notre échantillon français montre par exemple combien la coordination est déficiente entre enseignants et orthophonistes. Les enseignants de Cassandra, Christophe ou Marie-Christine ignorent par exemple la nature du travail que l'élève réalise avec un orthophoniste qu'ils ne connaissent pas.

Unicité ou pluralité d'acteurs?

« L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est la mission de l'école ». C'est par ces mots que débutent les instructions officielles concernant le soutien des élèves en difficulté du Bade-Wurtemberg, mais aussi de Rhénanie-du-Nord-Westphalie par exemple (K.u.U., 1998). Ils résument à eux seuls la position allemande sur le rôle des différents acteurs du système éducatif : c'est dans le cadre de l'école que l'on doit aider l'apprenti-lecteur en difficulté. Ce choix se traduit par la création de dispositifs nationaux présents dans tous les établissements, l'attribution de dotations horaires, la formation d'enseignants au soutien des enfants en difficulté, la diffusion d'outils, etc.

Au Québec, l'article 1 de la loi sur l'Instruction publique de 1989 établit le droit de l'élève à bénéficier de services éducatifs complémentaires et particuliers. Ces derniers comprennent des services de soutien, de vie scolaire, d'aide à l'élève ainsi que de promotion et de prévention. Là aussi, l'aide aux élèves en difficulté est du ressort de l'école. Ce choix se traduit par la mise en place de soutien par les acteurs scolaires : le maître, l'orthopédagogue ou l'orthophoniste en milieu scolaire.

La France a, quant à elle, fait le choix de solliciter de nouveaux acteurs hors de

l'école. Certes, certains élèves bénéficient de soutien ou d'aides spécialisées à l'école. Le recours massif à l'aide aux devoirs et aux orthophonistes pour beaucoup d'autres marque toutefois un déplacement de l'aide des apprentis-lecteurs en difficulté vers les secteurs associatif et paramédical. L'Éducation nationale française envisage d'ailleurs de faire plus largement recours au secteur médical et paramédical à l'avenir pour la détection et l'aide des enfants présentant des troubles du langage, y compris du langage écrit (voir MEN, 2001). À ce jour, ce sont à trois acteurs institutionnels différents – Éducation nationale, Santé et secrétariat d'État aux personnes âgées et aux personnes handicapées – et non plus à un seul que revient la question des difficultés d'apprentissage de la lecture. Ainsi, « l'éducation n'est plus seule maîtresse du jeu » en France (Fijalkow, 2001, p. 158). En effet, dès lors que l'école n'offre aucun dispositif de soutien à des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, ou lorsqu'elle favorise le recours aux orthophonistes, elle transfère hors l'école une partie de sa mission essentielle et première, de surcroît sans coordination. Par ce déplacement dans l'espace, cette « délocalisation » de l'aide, on semble accréditer l'idée que l'école ne se suffit plus à elle-même, que l'institution n'est plus à même d'assurer sa mission ; idée paradoxale dans un pays qui a fait de la lutte contre l'échec scolaire une priorité nationale pendant deux décennies.

Des processus d'aide complexes qui restent à coordonner

Nous avons souhaité mettre en lumière l'aide qu'apportent les trois systèmes scolaires aux élèves de première et deuxième année éprouvant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. La modélisation des parcours des élèves de l'échantillon et leur analyse au moyen de la création de cas types ont permis d'appréhender la réalité de l'aide sur le terrain, et par là même, de mettre en évidence le fossé qui séparait dans certains cas le prescrit du réel. Elle a permis de comprendre les fonctionnements de l'aide, d'en pointer plusieurs déficiences et d'en mettre au jour toute la complexité.

L'analyse comparative révèle dans quelle mesure les processus d'aide peuvent être qualifiés à la fois de « multifactoriels » parce qu'ils dépendent de nombreux facteurs, mais aussi de « multiactoriels », car faisant intervenir un grand nombre d'acteurs. L'analyse approfondie des cas types a fait apparaître combien les bonnes pratiques distillées çà et là n'avaient de sens que dans la construction d'un ensemble cohérent. Il est notamment apparu nécessaire de ne plus concevoir l'aide comme des séances de soutien ponctuelles, fractionnées et chronologiquement aléatoires, mais de la repenser comme une alternative réelle et crédible au redoublement, avec tout ce que cela implique non seulement en termes de moyens et d'organisation, mais aussi de gestion des cursus des élèves. Notre recherche a également montré l'importance de la coopération et de la coordination des acteurs à tous les niveaux de l'aide aux apprentis-lecteurs en difficulté. Enfin, elle souligne l'urgence de

repenser les relations entre l'école, les acteurs de l'accompagnement scolaire et ceux du secteur paramédical afin de mettre en place une réelle complémentarité, voire subsidiarité fondée sur le rôle et les compétences de chacun.

La sécurité sociale française a adopté le principe du parcours de soins coordonné géré par un médecin référent dans l'espoir d'une meilleure efficacité des parcours. Parviendrons-nous à faire du Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) l'outil d'un parcours d'aide coordonné ?

Caroline Viriot-Goedel
Docteur en sciences de l'éducation
ATER à l'IUFM d'Alsace
Membre du LISEC, EA 2310

BIBLIOGRAPHIE

CAILLE J.-P. Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire. *Education et formations*, n° 69, juillet 2004, p. 79-88. Paris: DEP, 2004.

CAREPS (Centre Rhône-Alpes d'Epidémiologie et de Prévention Sanitaire). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture: modes de prise en charge, prévalence, facteurs associés (Isère)*. Grenoble: CAREPS, 1995.

CRHAY M. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Liège: De Boeck Université, 1996, 2003 pour la 2^e édition.

FIJALKOW J. 2000. *Sur la lecture*. Paris: ESF.

FIJALKOW J. Dyslexie: le retour. *Ville Ecole Intégration, Soigner la banlieue*, n° 126, CNDP, septembre, 2001.

GILLIG J.-M. *Laide aux enfants en difficulté à l'école*. Paris: Dunod, 1998.

GLASMAN D. et al. *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, rapport pour le FAS, janvier 1998.

GLASMAN D. *Accompagnement scolaire et cours particuliers: variation dans le sens, les modalités, les contenus*. Dans Van Zanten A. (dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000.

IGEN. *Les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté. Examen de quelques situations départementales*. Rapport n° 1996-97-DI-06. Paris: MEN, 1997.

K.u.U. *Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule*. Stuttgart: Landes Institut für Erziehung und Unterricht, 1997.

K.u.U. *Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben*. Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997, publié in K.u.U. Nr. 1/98, 1998.

K.u.U. *Der Organisationserlass für das Schuljahr 2004-2005. Budgetprinzip in allen Schularten verwirklicht*. Stuttgart: Kultusministerium, 2004.

MEN *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. Paris: MEN, 2001.

MEN *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré*. Circulaire n° 2002-113 du 30.04.2002.

MEN. *Lire au CP. Prévention de l'illettrisme. Enseigner la lecture et prévenir les difficultés dans les CP à effectifs réduits*. Paris: MEN, 2004.

MEN, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de la Jeunesse et des Sports, ministre délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées, ministre délégué à la Ville, FAS et CNAF. *Guide d'accompagnement à la scolarité, Fiches pratiques, 2001*.

MEQ. *Elèves handicapés ou élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'éducation, 2000.

MEQ. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation, 2002.

MEQ. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Ministère de l'éducation, 2003.

Novoa A. États des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. Dans Sirota R. (dir.) *Autour du comparatisme*. Paris : PUF, p. 41-68, 2003.

OCDE. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Rapport PISA 2000, 2001.

Viriot-Goeldel C. *Aider l'apprenti lecteur en difficulté à l'école primaire : une perspective comparée. Essai d'analyse théorique et praxéologique des processus d'aide dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 2006.