

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

173 | octobre-décembre 2010

Varia

Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires

How do parents and special education teachers see success and problems at school

¿Cómo padres de alumnos y docentes especializados ven el éxito y las dificultades escolares?

Wie Eltern und Sonderschullehrer Erfolg und Schwierigkeiten in der Schule betrachten

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Laura Antoine, Marc Lachal, Françoise Gaillet et Eugène Urban



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2359>

DOI : 10.4000/rfp.2359

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 5-18

ISBN : 978-2-7342-1189-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Laura Antoine, Marc Lachal, Françoise Gaillet et Eugène Urban, « Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 173 | octobre-décembre 2010, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2359> ; DOI : 10.4000/rfp.2359

Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Laura Antoine, Marc Lachal, Françoise Gaillet et Eugène Urban

L'objectif de cette étude est d'explorer la manière dont des acteurs du système scolaire profanes (parents d'élèves) ou experts (enseignants spécialisés) se représentent l'élève en réussite scolaire et l'élève en difficulté scolaire. Pour ce faire, nous avons interrogé 29 parents d'élèves et 33 enseignants spécialisés. Les résultats indiquent que la représentation de la difficulté se décompose en trois catégories (environnement, caractéristiques personnelles et culture), alors que celle de la réussite se compose de deux catégories (environnement et caractéristiques personnelles). Les autres résultats montrent que la représentation d'un élève en difficulté scolaire n'est pas l'inverse de celle d'un élève en réussite, et que les causes évoquées pour expliquer ces statuts ne sont pas non plus opposées. Enfin la représentation des parents et des enseignants spécialisés diffèrent globalement, avec notamment une homogénéité et un consensus plus grands dans la représentation de ces derniers.

Descripteurs (TESE) : difficulté d'apprentissage, résultats de l'éducation, analyse comparative, enseignant, parents.

INTRODUCTION

Le jugement scolaire se traduit à tous les niveaux de l'enseignement et fait référence à différents éléments allant de la remarque passagère aux décisions de passage en classe supérieure, en passant par la notation des élèves. La particularité de ce jugement est qu'il fait office de vérité sociale. Les enseignants ont en effet le pouvoir de juger des individus, de faire accepter ce jugement et les conséquences attachées à celui-ci (Bressoux & Pansu, 2003). Nous nous intéressons ici au jugement à l'égard des élèves en réus-

site et des élèves en difficulté scolaire. Plus précisément, notre objectif est d'examiner la manière dont l'entourage de l'enfant, profane ou spécialisé dans le domaine de l'éducation, envisage la difficulté et la réussite scolaires. Deux questions nous ont menés à cette étude. Comment décrit-on les élèves en réussite et les élèves en difficulté selon que l'on soit profane ou spécialiste ? Les caractéristiques et les causes évoquées pour la réussite et la difficulté sont-elles identiques, différentes, voire opposées ? À cette fin nous tenterons, dans cette introduction, de circonscrire tout d'abord la réussite et la difficulté sco-

lares. Dans un deuxième temps, nous présenterons des fonctions possibles de ces jugements : la justification des positions sociales et le maintien des inégalités sociales. Dans un troisième temps, nous ferons un état des lieux des travaux sur les jugements des élèves en réussite et des élèves en difficulté.

Réussite et difficulté scolaires : mesures actuelles et facteurs sociologiques

La difficulté scolaire est probablement de nos jours la préoccupation la plus importante de l'institution scolaire. La multiplication des circulaires centrées sur l'aide aux élèves en difficulté scolaire témoigne de cette préoccupation. Les politiques actuelles visent à remédier aux difficultés des élèves en leur proposant des aides au sein de la classe. La réussite scolaire est, quant à elle, peu présente dans les écrits officiels. Cette faible visibilité est probablement liée au fait qu'elle est appréhendée comme la norme au sein de l'école et est souvent considérée comme l'inverse de la difficulté. La prégnance des mesures centrées sur les difficultés des élèves plutôt que sur les réussites ne doit cependant pas occulter le fait que ces deux notions sont utilisées dans l'institution scolaire, alors même que leur définition reste peu explicite (Rochex, 2002). Ces jugements sont laissés à l'appréciation des maîtres. Il existe néanmoins une graduation des difficultés des élèves (Berzin & Brisset, 2008) : d'une part, les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences dans un domaine de base (lecture ou calcul) et, d'autre part, les élèves qui ne maîtrisent les compétences de base ni en lecture, ni en calcul. En dépit de l'absence de consensus sur une définition précise de la difficulté et de la réussite scolaires, les différences d'efficacité scolaire s'expliquent, en partie, par des écarts de compétences dont les origines sont diverses : trimestre de naissance dans les petites classes (Caille & Rosenwald, 2006), aptitudes personnelles de l'élève (Barouillet, Camos, Morlaix *et al.*, 2008), implication des parents dans l'école et attitudes de ceux-ci envers leurs enfants, pédagogie employée, contextes familiaux différents sur le plan économique et culturel, facteurs affectifs.

Schématiquement, trois grandes catégories de facteurs se dégagent : le milieu familial, les caractéristiques personnelles des élèves et le rôle de l'école et des pratiques pédagogiques des maîtres (Talbot, 2006 ; voir aussi Bouchamma, 2002). Les éléments familiaux susceptibles d'influencer l'efficacité scolaire sont, par exemple, les caractéristiques sociodémographiques des élèves, les systèmes de valeurs

parentales, les modes d'interaction familiale et les pratiques parentales à l'égard des réalités scolaires (Claes & Comeau, 1996). Les caractéristiques personnelles des élèves impliquées dans la réussite scolaire sont aussi comportementales. Ainsi des conceptions de soi favorables favorisent la motivation des élèves, générant une meilleure efficacité (Martinot, 2001 ; voir aussi Joët, Nurra, Bressoux *et al.*, 2007). D'un point de vue comportemental, Loranger et Picard (1982), en observant des garçons en difficulté d'apprentissage, montrent que des comportements tels que se porter volontaire, participer verbalement ou interagir de manière appropriée avec les autres élèves favorisent la réussite scolaire. Ces différents éléments, en agissant sur les productions scolaires des élèves, aideraient au jugement des enseignants et favoriseraient le classement des élèves comme étant en réussite ou en difficulté. Toutefois d'autres facteurs indépendants de l'efficacité scolaire influencent ce jugement.

Biais de jugement et fonction sociale

Comme tout jugement social, le jugement scolaire est susceptible d'être biaisé et de ne pas correspondre avec exactitude aux performances des élèves. Les biais concernent autant la situation dans laquelle sont évalués les élèves que les caractéristiques des enseignants ou des élèves eux-mêmes. Ainsi le niveau général de la classe influence le jugement scolaire. Un élève peut être jugé en réussite dans une classe donnée et en difficulté dans une autre, selon le niveau général des autres élèves. Il en va de même de la personnalité de l'enseignant et de son système de notation (Felouzis, 1996). Des caractéristiques inhérentes aux élèves influencent également le jugement des enseignants : apparence physique (Dépret & Filisetti, 2001), sexe (Felouzis, 1996), origine sociale (Bressoux & Pansu, 2003), profil « attributionnel » – par exemple l'« internalité », c'est-à-dire la tendance à expliquer les comportements et les événements par des éléments liés à l'élève et à sa personnalité (Bressoux & Pansu, 1998). À compétences égales, les élèves peuvent donc susciter des évaluations contrastées. Celles-ci présentent pourtant un caractère déterminant dans l'inférence des caractéristiques liées à la réussite et à la difficulté scolaires puisqu'elles les font exister socialement (Perrenoud, 1989).

Ces distorsions de jugement peuvent avoir des origines multiples, comme par exemple la fiabilité de l'information ou des difficultés à mesurer avec exacti-

tude les performances scolaires mais aussi, et surtout, la fonction sociale de ces jugements (Bressoux & Pansu, 2003). L'idée que l'école contribue à la reproduction des hiérarchies sociales a été avancée par Bourdieu (1979). Plus précisément, l'école contribuerait à la reproduction des catégories sociales et des inégalités en véhiculant la culture dominante : les élèves de classe favorisée s'adaptent donc facilement au système scolaire, alors que les élèves de classe défavorisée connaîtraient des problèmes d'acculturation. Les raisons de la perpétuation de ces inégalités sont au cœur de la théorie de la justification du système (Jost & Banaji, 1994), selon laquelle les individus tendent à soutenir et à justifier l'ordre social, notamment à travers leurs jugements. Plus précisément, les stéréotypes permettent dans cette perspective de justifier les différences de statut entre les groupes et d'expliquer pourquoi certains individus ont une place privilégiée dans la société (les personnes intelligentes ou « travailleuses »), alors que d'autres ont une place inférieure (les personnes paresseuses ou irresponsables). En même temps, les membres de groupes désavantagés tendent à accepter – et même à légitimer – leur position dans la hiérarchie sociale. Les jugements à l'égard des élèves en réussite ou en difficulté permettraient donc de renforcer les croyances méritocratiques de l'école et de justifier les inégalités entre ces groupes dans la société. Ils permettraient ainsi de légitimer la position désavantagée des élèves en difficulté et leur perspective restreinte d'insertion professionnelle et sociale.

Cette fonction attribuée au jugement scolaire peut être illustrée par les représentations entretenues à l'égard des élèves en difficulté. En effet les jugements de réussite scolaire et de difficulté scolaires ne se résument pas aux facilités et difficultés d'accès au savoir et aux apprentissages. Un certain nombre d'éléments tels que des qualités qui relèvent de la personnalité (par exemple, être honnête et sérieux) est inféré dès lors qu'un élève est désigné comme en difficulté (Desombre, Delelis, Lachal *et al.*, 2008) ou comme en réussite.

Les jugements à l'égard des élèves en réussite et des élèves en difficulté

Les jugements à l'égard des élèves en réussite et des élèves en difficulté se différencient sur plusieurs aspects. Tout d'abord, les attributions de causalité entre la réussite et la difficulté sont différentes : la réussite est généralement attribuée à l'effort, alors

que l'échec l'est généralement au manque de capacités (Luginbuhl, Crowe & Kahan, 1975). De plus, les caractéristiques associées à la réussite et à la difficulté sont également perçues différemment, y compris par les élèves eux-mêmes, montrant en cela la force et la rapidité de la socialisation des éléments constituant et justifiant le système social. Martinot (2001) montre par exemple que les « bons » élèves se définissent à travers un schéma de réussite scolaire (un schéma étant défini comme l'ensemble des informations connues sur soi dans un domaine comportemental particulier). Ces descriptions, comme par exemple être attentif, intelligent, discipliné, respectueux, sont exclusivement positives. Les élèves en difficulté scolaire ne présentent pas de schéma d'échec scolaire (composé par exemple de caractéristiques comme l'indiscipline, l'irrespect, la paresse ou l'impolitesse), mais se décrivent moins avec des caractéristiques relatives à la réussite scolaire que les « bons » élèves.

Ces descriptions des élèves par eux-mêmes trouvent un écho dans les jugements sur la difficulté scolaire émis par les enseignants qui, par exemple, s'appuient essentiellement sur leurs comportements, attitudes ou traits de personnalité pour catégoriser les élèves en difficulté (Monfroy, 2002 ; voir aussi Delelis, Desombre, Lachal *et al.*, 2009). Ils insistent notamment sur leurs comportements au sein de la classe (élève en retrait *versus* provocateur) et leurs potentialités intellectuelles (élève limité *versus* intelligent). Ainsi chaque maillon du système scolaire renvoie à des éléments causaux comparables, lesquels correspondent à des catégories ou à des dimensions de jugement et de valeur, renforçant en cela la hiérarchie scolaire et certaines pratiques.

Par ailleurs, le discours sur la difficulté scolaire s'accompagne d'une préoccupation marquée à l'égard de ces élèves et d'un sentiment d'impuissance. Do (2007) montre par exemple que les enseignants du primaire définissent spontanément dans leur grande majorité la difficulté scolaire à travers des caractéristiques intrinsèques à l'élève (manque de capacités, manque d'effort). Ces jugements peuvent traduire « l'erreur fondamentale ». Il s'agit, en d'autres termes, de la tendance à expliquer les comportements des individus par leur personnalité en négligeant les facteurs environnementaux (Ross, 1977). Ce biais mènerait les enseignants à considérer que les notes ou les comportements scolaires sont le reflet de ce que les élèves sont, au détriment de ce qu'ils font à un moment et dans une situation donnée. En contrepartie, lorsqu'il s'agit de désigner les causes

des difficultés, les enseignants évoquent massivement les facteurs environnementaux comme responsables des difficultés, et plus précisément le manque d'investissement familial. Sont ensuite évoqués – mais dans une moindre mesure – les facteurs liés à l'organisation du système scolaire puis liés à l'élève lui-même.

La confrontation entre les représentations de la réussite et de la difficulté scolaire des élèves et celles des enseignants amène à relever un autre fait : ces représentations peuvent révéler certaines nuances entre ces deux groupes (voir Écalte, 1998) et témoignent parfois d'une rivalité, d'une compétition et d'une méfiance entre divers acteurs de l'école (Talbot, 2006). Berzin et Brisset (2008) montrent des divergences de représentations, et en conséquence de pratiques pédagogiques, d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique (maîtres E) et d'enseignants non spécialisés : les maîtres de classe ordinaire ont une vision plus déficitaire de l'élève en difficulté que les maîtres E, qui se centrent davantage sur la compréhension des processus susceptibles de rendre compte des difficultés. Notre étude se situe dans la continuité de ces travaux.

Nous comparons dans cet article les représentations de la réussite et de la difficulté scolaires d'individus en lien avec le milieu scolaire, mais qui sont experts ou profanes : des enseignants spécialisés et des parents d'élèves. Il s'agit de relever les caractéristiques associées à la difficulté et à la réussite par ces deux groupes et d'évaluer la responsabilité imputée aux différents facteurs dans l'efficacité scolaire. Les causes évoquées de la réussite et la difficulté par les différents répondants permettront de mieux comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrivent les différents types d'élèves. Des hypothèses plus précises peuvent être posées à plusieurs niveaux. Les caractéristiques associées à la réussite et à la difficulté scolaires devraient différer tant au niveau du contenu qu'à celui de la valence des descriptifs utilisés (positive pour la réussite et négative pour la difficulté). Les répondants devraient en outre être plus prolixes avec la difficulté scolaire qu'avec la réussite scolaire, en raison de la récurrence du discours à l'égard de la difficulté au sein de l'institution scolaire et de la « normalité » perçue de la réussite dans notre société. Les causes évoquées devraient toutefois être majoritairement internes à l'élève, reflétant « l'erreur fondamentale », à la fois pour la réussite et pour la difficulté. Par ailleurs, les représentations des enseignants spécialisés et des parents devraient également différer de par leur lien particulier avec la réus-

site et la difficulté et leurs possibilités d'intervention dans l'efficacité scolaire des élèves : les premiers devraient davantage évoquer des aspects cognitifs ; les seconds des facteurs environnementaux. La représentation des enseignants spécialisés devrait enfin être plus consensuelle que celle des parents en raison de leur formation et de leur implication forte dans le domaine éducatif.

MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE DANS NOTRE ÉTUDE

Participants

Les participants étaient volontaires et non rémunérés. Nous avons considéré un groupe de parents d'élèves parce que leurs représentations de la réussite et de la difficulté sont susceptibles d'affecter les conduites des élèves, ainsi qu'un groupe de professionnels ayant un contact particulier avec les élèves : des enseignants spécialisés option E en formation continue à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres). Ces derniers ont tous enseigné dans des classes dites ordinaires avant de se professionnaliser dans les aides pédagogiques aux élèves en difficulté au sein du RASED (Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté) ; ils ont donc tous été confrontés au cours de leur carrière à la réussite et à la difficulté des élèves. Le seul critère retenu pour participer à l'étude concerne les parents : ils devaient avoir un enfant en cycle 3 (dernier cycle de l'école primaire). Ces participants étaient donc 29 parents d'élèves scolarisés en cycle 3 dans la région Nord-Pas-de-Calais, âgés de 34 à 50 ans (moyenne d'âge de 38 ans ; écart type de 5 ans) et 33 enseignants spécialisés (appelés ES par la suite), âgés de 25 à 38 ans (moyenne d'âge de 30 ans ; écart type de 4 ans) en formation continue à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais. Seize parents se sont prononcés sur la difficulté scolaire et 13 sur la réussite scolaire. Dix-huit ES se sont prononcés sur la difficulté scolaire, 15 sur la réussite scolaire.

Procédure

La question posée aux participants était : « Dans le cadre d'une recherche, nous nous intéressons à la difficulté (réussite) scolaire. Pouvez-vous énumérer les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à un élève en difficulté (réussite) scolaire en cycle 3 ? » Les participants étaient par ailleurs

informés qu'il n'y avait pas de limite de temps pour répondre à cette question. Ils n'étaient pas non plus limités dans le nombre de descriptifs énoncés : il s'agissait donc d'une production libre (ou *thought-listing*) généralement utilisée en psychologie pour étudier le contenu des cognitions (Cacioppo & Petty, 1981 ; Devine, 1989). Les chercheurs insistaient sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse et recommandaient aux participants de répondre spontanément sans censurer leur pensée. Leur anonymat et la confidentialité de leurs réponses étaient garantis.

RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE

Nombre de mots recueillis et loquacité des participants

Au total, 207 mots ou expressions relatifs à la difficulté scolaire (le nombre moyen de mots est de 6,1) et 139 mots ou expressions relatifs à la réussite scolaire (le nombre moyen de mots est de 5,0) ont été recueillis (voir le tableau 1). Les parents sont globalement plus loquaces que les ES ($F(1,58) = 8,27$; $p < 0,01$), et les deux groupes le sont plus pour évoquer la difficulté scolaire que pour évoquer la réussite scolaire ($F(1,58) = 3,88$; $p < 0,05$).

Un premier regroupement a été réalisé pour les mots exprimés à plusieurs reprises dans un même groupe. Ce nombre de mots diffère selon les groupes. Pour pouvoir comparer le consensus de ces groupes quant à la difficulté et à la réussite scolaires, nous avons effectué un rapport entre le nombre de mots produits par participant et le nombre de mots différents produits par son groupe. Plus ce rapport est

élevé, plus les membres du groupe usent de mots communs à l'égard de la cible et plus le consensus est important. Ce consensus est plus fort pour les ES que pour les parents, pour la réussite et la difficulté scolaires confondues ($F(1,58) = 9,65$; $p < 0,01$). Ce rapport ne diffère pas pour les parents quant à la difficulté ou à la réussite, mais est plus fort pour les ES pour la difficulté que pour la réussite ($p < 0,05$).

Catégorisation des mots et expressions

Les mots et expressions employés par les participants de chaque groupe relativement à la difficulté ou à la réussite scolaire ont fait l'objet d'une catégorisation sémantique réalisée par deux juges, enseignants-chercheurs en sciences sociales, indépendants et aveugles quant aux hypothèses. Cette catégorisation a permis de synthétiser l'information recueillie et de la rendre plus lisible. Ces juges ont groupé les mots ou expressions leur semblant répondre à des critères d'inclusion/exclusion similaires (sens identique, proche ou s'intégrant à un même corpus). Les catégories devaient donc ne présenter aucune intersection ; les mots d'une catégorie devaient avoir des propriétés distinctes de celles des mots des autres catégories et devaient être jugés équivalents selon les critères définis. Les juges s'accordaient ensuite sur le nombre de catégories et les critères retenus puis confrontaient leurs catégorisations. Les accords entre les juges (nombre d'accords sur nombre de mots à catégoriser) sont très satisfaisants (pour la difficulté scolaire : 94 % pour les parents ; 96 % pour les ES et pour la réussite scolaire : 92 % pour les parents ; 87 % pour les ES).

Afin de réaliser l'analyse des données, nous avons d'abord procédé à l'exclusion de 25 mots ou expressions (17 pour la difficulté scolaire, par exemple

Tableau 1. Nombre total de mots énoncés et nombre de mots différents énoncés par les parents et les enseignants spécialisés pour la difficulté et la réussite scolaires

	Parents (n = 29)		Enseignants spécialisés (n = 33)	
	Difficulté (n = 16)	Réussite (n = 13)	Difficulté (n = 18)	Réussite (n = 15)
Nombre total de mots	111	76	96	63
Nombre moyen de mots par personne interrogée	6,94	5,85	5,33	4,20
Nombre de mots différents	54	47	24	30
Nombre moyen de mots différents par personne interrogée	3,75	3,61	1,33	2,00

échec, mauvais élèves, ânes/cancre, et 8 pour la réussite scolaire, par exemple bonnes notes, bons élèves) qui étaient simplement des synonymes du corpus inducteur (difficulté ou réussite), synonymes venant « naturellement » à l'esprit dès lors que des personnes doivent se focaliser sur un concept et fournir des réponses quant à celui-ci. La deuxième exclusion a consisté à enlever, pour la seule difficulté, 21 mots ou expressions renvoyant à un besoin d'aide pour faire face à la difficulté scolaire (par exemple, besoin d'aide, aide à la famille, être à l'écoute). Cette dernière catégorie a été supprimée en raison de son hétérogénéité et de la subjectivité des interprétations qui en découleraient. Trois catégories de mots ou expressions ont alors émergé pour la difficulté scolaire et deux pour la réussite. Ces catégories ont été nommées « environnement », « caractéristiques personnelles » et, pour la seule difficulté scolaire, « culture ». Enfin la catégorie « environnement » se décline en deux sous-catégories, « famille » et « école et enseignants », et la catégorie « caractéristiques personnelles » en trois sous-catégories, « aspects cognitifs », « personnalité », « comportements » (voir le tableau 2).

D'un point de vue descriptif, certaines catégories ou sous-catégories ne sont que peu utilisées, par exemple la catégorie « culture » pour la difficulté scolaire ou « environnement » pour la réussite scolaire. En revanche, de manière évidente, la catégorie « caractéristiques personnelles » prédomine dans la représentation que les participants des deux groupes ont des élèves, tant en difficulté qu'en réussite scolaire. Pour réduire l'hétérogénéité de cette catégorie et en obtenir une vision plus fine, les mêmes juges ont été à nouveau sollicités *a posteriori* pour construire des sous-catégories. Ils ont ainsi introduit cinq sous-catégories supplémentaires¹ : « postures face aux tâches scolaires et à l'école », « éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire », « intelligence », « projection dans l'avenir » et « éléments en rapport avec les autres ».

Comparaisons des représentations intragroupes de la difficulté et de la réussite

Le tableau 3 présente les comparaisons (effectuées grâce au test du χ^2) entre les représentations de la

Tableau 2. Nombres de réponses pour les parents et les ES correspondant à la difficulté et à la réussite scolaires

	Difficulté scolaire		Réussite scolaire	
	Parents (n = 16)	ES (n = 18)	Parents (n = 13)	ES (n = 15)
Environnement	24 (26 %)	9 (12 %)	9 (12 %)	1 (2 %)
<i>Famille</i>	17 (18 %)	2 (3 %)	5 (7 %)	0
<i>École et enseignants</i>	7 (8 %)	7 (9 %)	4 (5 %)	1 (2 %)
Caractéristiques personnelles	66 (71 %)	64 (84 %)	64 (88 %)	57 (98 %)
<i>Aspects cognitifs</i>	15 (16 %)	21 (28 %)	4 (5 %)	12 (20 %)
<i>Personnalité</i>	32 (34 %)	36 (47 %)	56 (77 %)	44 (76 %)
> Postures face aux tâches scolaires	8 (9 %)	15 (20 %)	17 (23 %)	4 (7 %)
> Éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire	12 (13 %)	19 (25 %)	29 (40 %)	30 (52 %)
> Intelligence	6 (6 %)	0	3 (4 %)	1 (2 %)
> Projection dans l'avenir	3 (3 %)	0	6 (8 %)	1 (2 %)
> Éléments en rapport aux autres	3 (3 %)	2 (3 %)	1 (1 %)	8 (14 %)
<i>Comportements</i>	19 (20 %)	7 (9 %)	4 (5 %)	1 (2 %)
Culture	3 (3 %)	3 (4 %)	0	0
Nombre total de réponses	93 (100 %)	76 (100 %)	73 (100 %)	58 (100 %)

difficulté scolaire et de la réussite scolaire pour chacun des groupes.

Les résultats présentés dans les tableaux 2 et 3 montrent que les parents et les ES utilisent plus de mots relevant de la catégorie « environnement » pour la difficulté scolaire que pour la réussite scolaire. Pour les parents, cette différence est due au fait qu'ils énoncent plus de mots de la sous-catégorie « famille » dans le premier cas. À l'inverse, pour les mots de la catégorie « caractéristiques personnelles », on constate que tant les parents que les ES ont plus recours à cette catégorie pour la réussite que pour la difficulté. Néanmoins le sens des effets varie selon les sous-catégories : plus d'utilisation d'« aspects cognitifs » (pour les seuls parents) et de « personnalité » (les deux groupes) pour la réussite que pour la difficulté. Par contre, tous les répondants utilisent davantage de mots de la sous-catégorie « comportements » pour la difficulté que pour la réussite. Notons en outre à la fois un effet identique entre les groupes concernant l'utilisation plus importante de la sous-catégorie « éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire » pour la réussite que pour la difficulté et un effet différent concernant l'utilisation de « postures face aux tâches scolaires »,

mentionnées davantage par les ES concernant la difficulté et par les parents relativement à la réussite.

Comparaisons des représentations entre les groupes

Des comparaisons quantitatives des représentations entre les deux groupes de la réussite et de la difficulté ont été réalisées (voir le tableau 2) et ont été complétées par une analyse qualitative des termes recueillis.

Comparaison des représentations de la difficulté scolaire

Pour la difficulté scolaire, les parents utilisent plus de mots de la catégorie « environnement » que les ES ($\chi^2 = 5,19$; $p < 0,05$), mais pour la seule sous-catégorie « famille » ($\chi^2 = 10,26$; $p < 0,001$). Par ailleurs, l'adaptation et le rythme de l'élève apparaissent dans la production des ES pour la sous-catégorie « école et enseignants » (cf. les annexes 1 et 2), mais les parents y voient aussi et surtout des problèmes avec l'enseignant et globalement une inadaptation des décisions et du choix du « milieu scolaire » (problèmes, mauvais suivi du niveau,

Tableau 3. Comparaisons (χ^2) entre les représentations des causes de la difficulté et de la réussite scolaires pour les parents et les ES

	Difficulté versus réussite	
	Parents	ES
Environnement	4,66 n. s.	4,88*
<i>Famille</i>	4,65*	1,55
<i>École et enseignants</i>	< 1	3,28
Caractéristiques personnelles	8,24**	7,43**
<i>Aspects cognitifs</i>	4,58*	< 1
<i>Personnalité</i>	23,91****	11,10***
> Postures face aux tâches scolaires	6,89**	4,46*
> Élément de personnalité dépassant le domaine scolaire	15,21****	10,13***
> Intelligence	< 1	1,32
> Projection dans l'avenir	1,99	1,32
> Éléments en rapport aux autres	< 1	5,93*
<i>Comportements</i>	7,66**	4,88*

Note : les résultats sont significatifs à différents degrés : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$; **** : $p < 0,0001$; « n. s. » pour non significatif.

contraintes insuffisantes vers l'effort et la réussite, passage en classe supérieur indésirable et néfaste). Le système scolaire semble donc être davantage en cause pour eux que pour les ES. Par ailleurs, les parents sont les plus loquaces quant à la famille. Ils incriminent une plus grande largesse de la part des parents des élèves en difficulté scolaire ou leur désintérêt (non-respect du rythme de l'enfant : télévision, jeux vidéo, sorties). Par là, ils mettent en cause soit une sorte de style d'autorité, de fonctionnement, en « laisser-faire et laisser-aller », dont les effets délétères sont connus, soit la mise en œuvre d'activités « ludiques » de remplacement de leur rôle parental. Ces aspects extrascolaires ne sont pas développés par les ES. Ces derniers utilisent plus de mots de la catégorie « caractéristiques personnelles » que les parents ($\chi^2 = 4,13$; $p < 0,05$). Pour cette catégorie, ils n'utilisent pas différemment les aspects cognitifs et les comportements. En revanche, pour la sous-catégorie « personnalité », les ES utilisent plus de mots liés aux postures face aux tâches scolaires et d'éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire que les parents (respectivement $\chi^2 = 4,41$; $p < 0,05$ et $\chi^2 = 4,09$; $p < 0,05$).

Dans le même ordre d'idées que précédemment, les comportements mentionnés par parents et ES diffèrent dans l'étendue de ce qu'ils recouvrent. Si les ES disent que les règles (au sens large) ne sont pas respectées par ces élèves, les parents détaillent en précisant que ces règles ne sont pas respectées dans des domaines variés de la vie entière de l'élève : les devoirs, les absences, la dissipation ou la distraction. Tout se passe pour les ES comme si le fait d'évoquer l'expression « pas de respect des règles » englobait tous ces aspects et se suffisait en soi. L'intelligence est mentionnée par les seuls parents avec une vision très négative de l'enfant qui est « limité » et n'a que peu de potentiel. Le rejet est retrouvé dans les deux groupes mais les parents y ajoutent (dans la lignée de ce qu'ils disent par rapport à l'intelligence) que l'élève en difficulté est « moins... que les autres », il est « inférieur », mauvais, c'est un âne, un cancre. Ce jugement de valeur et d'utilité sociale n'apparaît pas chez les ES. De même, faible estime de soi, peur, anxiété, crainte, inhibition et démotivation sont mentionnées dans les deux groupes mais les parents voient très négativement les élèves, en diminuant d'emblée l'enfant concerné par rapport aux autres : il est excessif, maladroit, buté, pas intéressé, fainéant ou ne veut rien faire.

Du point de vue de la cognition, les ES procèdent à une réduction de contenu par rapport aux parents,

en étant plus concis et plus précis dans leurs descriptions. Leur niveau d'analyse est différent et « surordonné », c'est-à-dire plus englobant. Ceci est assurément lié à leur formation et à leur pratique au quotidien. Ils voient ainsi le fait que les élèves ne sachent pas lire, écrire ou parler correctement sous un même angle associé au « langage ». En parallèle, les parents évoquent la difficulté à se repérer dans le temps et l'espace, ainsi que des troubles relationnels ; ceci n'est pas évoqué par les ES, pour lesquels ces éléments sont vraisemblablement recouverts par les difficultés d'attention et de concentration qu'ils mentionnent. Aucune différence de contenu de la représentation des parents et ES n'apparaît pour les mots de la catégorie « culture ».

Comparaison des représentations de la réussite scolaire

De la même manière que pour la difficulté, les parents utilisent plus de mots de la catégorie « environnement » que les ES ($\chi^2 = 5,15$; $p < 0,05$). Les parents emploient – et de manière détaillée – des éléments en lien avec l'environnement, ce que ne font pas les ES. Ils évoquent en revanche moins de caractéristiques personnelles qu'eux ($\chi^2 = 5,15$; $p < 0,05$). Pour cette catégorie, les deux groupes évoquent autant de mots de la catégorie « comportements », mais les ES énoncent plus de mots de l'ordre des « aspects cognitifs » que les parents ($\chi^2 = 6,97$; $p < 0,01$). Les « postures face aux tâches scolaires et à l'école » sont plus évoquées par les parents ($\chi^2 = 6,15$; $p < 0,01$), et les « éléments en rapport aux autres » par les ES ($\chi^2 = 7,79$; $p < 0,01$). La réussite est ainsi pour ces derniers essentiellement une affaire personnelle. Cette vision des choses découle de leur spécialisation et de leur pratique avec des publics particuliers. Cette différence dépendant du type de regard, profane ou expert, se retrouve à plusieurs niveaux. Pour les comportements par exemple, les parents évoquent le respect vis-à-vis du travail demandé alors que les ES insistent sur les réponses aux attentes (qui peuvent englober le travail demandé ainsi que les règles à respecter). Les ES évoquent aussi la joie, l'épanouissement alors que les parents évoquent plus largement le bonheur et le volontarisme (dynamisme, volontaire, avancer, etc.). En outre, là où les ES voient le rôle de la maturité, les parents voient plutôt la sagesse, la politesse et le respect des règles.

Au niveau de la cognition, une équivalence de contenu est à noter (le fait d'assimiler les informations, de les comprendre normalement, d'être à l'aise en lecture et calcul). Cependant l'intelligence est évo-

quée différemment : les ES parlent d'éveil (l'élève est dans les apprentissages, il progresse normalement), alors que les parents voient les élèves en réussite scolaire comme des enfants « doués ». Enfin, pour les « postures face aux tâches scolaires », l'autonomie et l'adaptation sont évoquées, mais de manière nettement plus détaillée pour les parents (curiosité, travail fait, studieux, consciencieux, etc.), marquant en cela l'habitude des ES qui, dans leur travail quotidien avec les élèves, voient avec une précision moins grande les « bonnes » postures des élèves en réussite. En effet les ES ne détaillent pas les comportements mais les envisagent plutôt comme des ensembles renvoyant à des « *patterns* représentatifs » (Crahay, 1989) de types de conduite. Le contexte joue probablement aussi un rôle ici : les parents voient seulement ce qui est fait à la maison, comme le temps passé et le sérieux mis par les élèves à faire leurs devoirs.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de comparer la manière dont des parents d'élèves et des enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté voient la réussite et la difficulté scolaires. Les hypothèses que nous avons posées sont majoritairement vérifiées. Tout d'abord, les termes recueillis pour évoquer les élèves en réussite et les élèves en difficulté scolaire font majoritairement référence à des comportements, des attitudes et des traits de personnalité. Ces aspects personnels associés à la réussite et à la difficulté révèlent, en outre, « l'erreur fondamentale » : les participants expliquent la réussite et la difficulté scolaires davantage à travers les caractéristiques intrinsèques des élèves qu'à travers leurs caractéristiques « situationnelles ». Or les jugements de réussite et de difficulté sont avant tout contextuels : ils dépendent du niveau de la classe, de la tâche demandée, du moment d'évaluation, etc. Le fait que les répondants fassent l'inférence de dispositions stables des élèves, notamment en termes de traits de personnalité ou de comportements peut refléter leur conception de l'intelligence : difficulté et réussite scolaires constituent des catégories figées dans lesquelles les élèves sont enfermés.

L'analyse des résultats révèle ensuite que les représentations à l'égard de la réussite et de la difficulté diffèrent à plusieurs niveaux. Une lecture rapide des termes associés montre qu'ils sont globalement

negatifs pour la difficulté scolaire (dissipé, problèmes de comportement, etc.) et globalement positifs pour la réussite scolaire (sérieux, heureux, etc.). Le contenu des représentations de la réussite et de la difficulté scolaires diffère lui aussi. Cette différence se traduit tout d'abord par le nombre de catégories. Deux catégories sont communes à ces statuts, « environnement » (famille, école et enseignants), « caractéristiques personnelles » (aspects cognitifs, personnalité, comportements), mais une autre vient s'ajouter pour la difficulté scolaire (« culture »). Cette différence au niveau des catégories s'accompagne d'une différence de loquacité : les participants sont plus prolixes sur la difficulté scolaire que sur la réussite scolaire. Une lecture des mots ou expressions énoncés suffit également à nous conforter dans l'idée que difficulté et réussite ne sont pas considérées comme des antonymes. En effet même si, dans les catégories communes, certaines caractéristiques s'opposent pour la réussite et la difficulté (par exemple « heureux »/« malheureux »), d'autres ne sont pas du même ordre (par exemple « fainéant » ou « beau » n'ont pas leur opposé).

En outre, les causes évoquées pour expliquer ce statut différent entre la réussite et la difficulté. Les participants, indépendamment de leur position dans le milieu scolaire, tendent à davantage associer la réussite scolaire à des éléments de personnalité et la difficulté à des éléments de l'environnement, même si les attributions internes sont tout de même surreprésentées. En d'autres termes, les explications internes inhérentes à l'élève sont en nombre plus important pour la réussite que pour la difficulté et, à l'inverse, les explications externes venant de l'environnement et du contexte scolaire, sont en nombre plus important pour la difficulté que pour la réussite. De plus, la difficulté scolaire est plus attribuée à des déficits cognitifs des élèves (au niveau de l'attention, de la concentration, de la mémorisation), alors que la réussite scolaire est attribuée à des comportements et des attitudes face aux tâches scolaires, mais aussi en dehors du cadre scolaire. Ce résultat rejoint ceux de Luginbuhl et ses collègues (1975) : la difficulté est associée au manque de capacités et la réussite à l'effort. Ainsi les élèves sont globalement considérés comme responsables de leur réussite ou de leur difficulté face aux tâches scolaires. Ces jugements peuvent traduire les croyances méritocratiques des répondants, qui permettent de justifier la position défavorisée des élèves en difficulté scolaire, à la fois au sein de l'institution et dans leur avenir. Ce raisonnement peut être problématique dans la manière d'appréhender les élèves. De fait, la responsabilité

qui est imputée aux élèves risque d'éclipser de leur étiquetage (élève en réussite ou élève en difficulté) les facteurs environnementaux (par exemple, le système de notation des enseignants ou le niveau de la classe). En conséquence, les catégories d'« élèves en réussite » et d'« élèves en difficulté » seront appréhendées comme reflétant la véritable nature de leurs membres ; l'ensemble des caractéristiques positives et négatives associées à ces statuts sera appliqué à tous les élèves considérés comme étant dans ces catégories (homogénéisation et interchangeabilité). Par ailleurs, les élèves en difficulté risquent d'intérioriser leur position défavorable et de l'accepter, reproduisant et légitimant ainsi le système social actuel (Martinot, 2001). Les caractéristiques négatives attachées à la difficulté scolaire peuvent être délétères sur l'attitude des élèves, et ce dans des domaines divers : les élèves menacés par les stéréotypes (comme les élèves considérés en difficulté) risquent de confirmer d'un point de vue comportemental ces représentations et les attentes qu'elles suscitent, en manifestant par exemple des comportements problématiques (Désert, Croizet & Leyens, 2002).

Enfin cette étude indique que les répondants appréhendent différemment réussite et difficulté scolaires selon leur position dans le milieu scolaire. Ceci se traduit à la fois par le degré de consensus des représentations et par les descriptifs utilisés. Les ES ont une représentation plus homogène, plus consensuelle, avec des catégories plus inclusives que les parents. Cela s'explique aisément par leur fonction. Il est en effet nécessaire et primordial pour ces enseignants de posséder un langage commun pour décrire et expliquer les situations de réussite et d'échec des élèves. Ce langage commun s'exprime d'ailleurs dans une description appuyée du profil cognitif de ceux-ci. Les descriptions réalisées pour la réussite et la difficulté diffèrent, elles aussi, d'un groupe à l'autre. Conformément à notre hypothèse, les parents utilisent plus les facteurs environnementaux pour expliquer la réussite et la difficulté scolaires que ne le font les ES. Ces attributions différentes peuvent être considérées comme traduisant un sentiment de responsabilité – environnement familial et scolaire pour les parents et remédiation pour les ES – face aux difficultés des élèves. Les ES interviennent une fois les difficultés dépistées et tendent ainsi à avancer des arguments montrant qu'eux-mêmes disposent de moyens pour faire face, justifiant par là-même leur

statut au sein de l'institution scolaire et leur spécialisation dans la remédiation des troubles cognitifs, spécifique aux maîtres E.

En conclusion, cette étude a permis de montrer que la représentation de l'élève en difficulté n'est pas l'inverse de celle de l'élève en réussite, que les causes évoquées pour ces deux statuts ne sont pas non plus totalement opposées, que ces représentations peuvent se décomposer en trois catégories pour la difficulté et deux pour la réussite et qu'elles diffèrent selon le statut (profane ou expert) des répondants dans le milieu scolaire. Par ailleurs, des explications internes sont préférentiellement utilisées pour expliquer tant la difficulté scolaire que la réussite scolaire, légitimant et justifiant ainsi les jugements scolaires. Des recherches futures pourraient aller au-delà de cette étude et permettre de mieux comprendre l'espace des représentations de la réussite et de la difficulté, ainsi que d'en déterminer les effets sur les conduites, tant des enseignants ou des parents d'élèves que des élèves eux-mêmes. De la même manière, confronter les représentations des parents d'élèves en réussite et des parents d'élèves en difficulté devrait amener à mieux cerner leurs représentations (et de manière subséquente, leurs actions) à l'égard de ces deux problématiques.

Caroline Desombre

caroline.desombre@lille.iufm.fr

URECA, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Gérald Delelis

URECA, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Laura Antoine

Enseignante spécialisée exerçant dans le Nord

Marc Lachal

Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense

Françoise Gaillet

Enseignante spécialisée exerçant dans le Nord

Eugène Urban

IUFM du Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois

NOTES

- 1 La liste des mots ou expressions différents par catégorie et par groupe est fournie dans les annexes 1 et 2.

BIBLIOGRAPHIE

- BAROUILLET P., CAMOS V., MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2008). « Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? » *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 5-14.
- BERZIN C. & BRISSET G. (2008). « Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés ». *Carrefours de l'éducation*, n° 25, p. 91-101.
- BOUCHAMMA Y. (2002). « Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 649-674.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (1998). « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 19-29.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- CACIOPPO J. & PETTY R. (1981). « Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique ». In T. Merluzzi, C. Glass & M. Genest, *Cognitive assessment*. New York : Guilford Press, p. 309-342.
- CAILLE J.-P. & ROSENWALD F. (2006). « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution ». In *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques, p. 115-137. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fporsoc06d.pdf> (consulté le 16 novembre 2010).
- CLAES M. & COMEAU J. (1996). « L'école et la famille : deux mondes ? » *Lien social et politique*, vol. 35, n° 1, p. 75-85.
- CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situations et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? » *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 67-94.
- DELELIS G., DESOMBRE C., LACHAL M. *et al.* (2009). « Difficulté scolaire : ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation ». *Revue de psychoéducation*, vol. 38, n° 2, p. 149-167.
- DÉPRET É. & FILISSETTI L. (2001). « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 3, p. 297-315.
- DÉSERT M., CROIZET J.-C. & LEYENS J.-P. (2002). « La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité ». *L'année psychologique*, vol. 102, n° 3, p. 555-576.
- DESOMBRE C., DELELIS G., LACHAL M. *et al.* (2008). « Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil des stéréotypes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, p. 215-239.
- DEVINE P. (1989). « Stereotype and prejudice: Their automatic and controlled components ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, n° 1, p. 5-18.
- DO C.-L. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006*. Avec la participation de François Alluin. Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>> (consulté le 16 novembre 2010).
- ÉCALLE J. (1998). « L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées ». *Revue française de pédagogie*, n° 122, p. 5-17.
- FELOUZIS G. (1996). « Évaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques ». *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 1, p. 77-105.
- JOËT G., NURRA C., BRESSOUX P. & PANSU P. (2007). « Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves ». *Psychologie & éducation*, n° 2007-3, p. 23-40.
- JOST J. & BANAJI M. (1994). « The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness ». *British Journal of Psychology*, vol. 33, n° 1, p. 1-27.
- LORANGER M. & PICARD L. (1982). « Le comportement de l'élève en classe spéciale et son rendement académique ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 14, n° 2, p. 134-143.
- LUGINBUHL J., CROWE D. & KAHAN J. (1975). « Causal attribution for success and failure ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, n° 1, p. 86-93.
- MANGARD C. & CHANNOUF A. (2007). « Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 2, p. 223-250.
- MARTINOT D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 483-502.
- MONFROY B. (2002). « La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 33-40.
- PERRENOUD P. (1989). « La triple fabrication de l'échec scolaire ». *Psychologie française*, vol. 34, n° 4, p. 327-244.
- ROCHEX J.-Y. (2002). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalité, concepts, problématique et résultats de recherche ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, p. 339-356.
- ROSS L. (1977). « The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process ». In L. Berkowitz, *Advances in experimental social psychology*, vol. 10. New York : Academic Press, p. 173-220.
- TALBOT L. (2006). « Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles ». *Empain*, n° 63, p. 49-56.

**ANNEXE 1. MOTS ET EXPRESSIONS DIFFÉRENTS ÉNONCÉS PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES
POUR LA DIFFICULTÉ ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES**

Difficulté scolaire	Réussite scolaire
<i>Environnement</i>	<i>Environnement</i>
<i>Famille</i>	<i>Famille</i>
Problème dans/avec l'environnement familial	Socialisation
Trop de télévision	Satisfaction des parents
Jeux sur la télévision/jeux vidéo	Se couche tôt
Fatigue	<i>École et enseignants</i>
Trop de sorties	Professeur a bien fait son travail
<i>École et enseignants</i>	Réussite complète du projet pédagogique élaboré autour de l'élève
Problème(s) avec l'enseignant(e)	Travail d'équipe
Enseignant(e) non adapté(e)	Satisfaction du professeur
Mauvais suivi du niveau de l'enfant	<i>Caractéristiques personnelles</i>
Maîtresse ne le force pas	<i>Aspects cognitifs</i>
On l'a laissé(e) passer dans la classe supérieure	Assimilation
<i>Caractéristiques personnelles</i>	Lecture
<i>Aspects cognitifs</i>	Calcul
Problème(s) de concentration/attention	Bonne compréhension
Problème(s) de mémorisation	<i>Personnalité</i>
Difficulté(s) d'élocution	<i>Postures face aux tâches scolaires</i>
Troubles relationnels	Curieux(se)
Troubles praxiques	Envie d'apprendre
Difficulté(s) de rédaction	Intéressé(e)
Problème(s) de compréhension	Studieux(se)
Ne sait pas lire	Travail bien fait/méthodique
Problème(s) pour se repérer dans le temps et l'espace	Autonome
Malade	Conscientieux(se)
<i>Personnalité</i>	Attentif(ve)
<i>Postures face aux tâches scolaires</i>	Sérieux(se)
Ne veut rien faire/fainéant(e)	Organisé(e)
Lent(e)	Envie de faire ses devoirs
Pas d'intérêt	S'ennuie
Découragement	<i>Éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire</i>
<i>Éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire</i>	Stable
Peur	Ouvert(e)

Timide	Équilibré(e)
Maladroit(e)	Respectueux(se)
Excessif(ve)	Dynamique
Anxiété	Volontaire
Buté(e)	Avancer
Tête en l'air	Assurance
Estime de soi ou besoin d'être rassuré	Soigneux(se)
<i>Intelligence</i>	Poli(e)
Limité(e)/bêbête	Sage
Faible	Heureux(se)
Surdoué(e)	Souriant(e)
A pourtant des capacités	Sociable
<i>Projection dans l'avenir</i>	Fierté
Pas d'avenir	<i>Intelligence</i>
<i>Éléments en rapport aux autres</i>	Intelligent(e)
Rejeté(e)	Doué(e)
Diminué(e)	<i>Projection dans l'avenir</i>
Inférieur(e)	Avenir
<i>Comportements</i>	Métier
Problème(s) de comportement	Devenir/poursuite
Inadaptation sociale	<i>Éléments en rapport aux autres</i>
Dissipé	Envie de raconter sa journée
N'écoute pas assez	<i>Comportements</i>
Devoirs	Respect du travail demandé
Absences multiples	Respect des règles
Culture	
Étranger(s)	

ANNEXE 2. MOTS ET EXPRESSIONS DIFFÉRENTS ÉNONCÉS PAR LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS POUR LA DIFFICULTÉ ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES

Difficulté scolaire	Réussite scolaire
<i>Environnement</i>	<i>Environnement</i>
<i>Famille</i>	Stimulé(e)
Problèmes de famille	<i>Caractéristiques personnelles</i>
<i>École et enseignants</i>	<i>Aspects cognitifs</i>
Adaptation	Progresses normalement
Rythme	Compter
<i>Caractéristiques personnelles</i>	Écrire
<i>Aspects cognitifs</i>	Lecteur
Mémorisation	A des connaissances/compétences
Problème(s) d'attention/de concentration	Est dans les apprentissages
Problème(s) de langage	<i>Personnalité</i>
Troubles cognitifs	<i>Postures face aux tâches scolaires</i>
Apprentissage	Efficace
Problème(s) de compréhension	Autonome
<i>Personnalité</i>	À l'aise dans le monde scolaire
<i>Postures face aux tâches scolaires</i>	Adapté(e)
Lent(e)	<i>Éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire</i>
Découragement	Épanoui(e)
Peu de motivation	Joie
<i>Éléments de personnalité dépassant le domaine scolaire</i>	Curieux(se)
Inhibé(e)	Désir/motivation
Peur	Fierté
Mauvaise estime de soi	Confiant(e)
<i>Éléments en rapport aux autres</i>	Bonne estime de soi
Rejeté(e)	Maturité
<i>Comportements</i>	Équilibré(e)
Peu ou pas de règles	<i>Intelligence</i>
Problème(s) de comportement	Éveillé(e)
<i>Culture</i>	<i>Projection dans l'avenir</i>
Langage trop différent	Projet professionnel
	<i>Éléments en rapport aux autres</i>
	Ouvert(e) aux autres
	Valorisé(e)/reconnu(e) par les autres
	<i>Comportements</i>
	Répond aux attentes