



HAL
open science

The effectiveness of the educational support program in improving the results of students with learning difficulties: the case of PEP schools in Tunisia

Rachid Hamrouni

► To cite this version:

Rachid Hamrouni. The effectiveness of the educational support program in improving the results of students with learning difficulties: the case of PEP schools in Tunisia. La socialisation des adolescents dans une société du risque, L'unité de recherche Education, Cognition, Tice et Didactique(ECOTIDI) et L'Association Tunisienne des Jeunes Chercheurs en Sociologie (ATJCS), Dec 2023, HAMMAMET, Tunisia. hal-04853602

HAL Id: hal-04853602

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-04853602v1>

Submitted on 22 Dec 2024

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

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



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

L'efficacité du programme du soutien pédagogique dans l'amélioration des résultats des élèves en difficulté d'apprentissage : le cas des écoles PEP en Tunisie

Rachid Hamrouni- doctorant en cotutelle / Tunis et Lyon 2

Résumé

A travers notre recherche qualitative, nous voulons explorer les représentations d'un panel de 24 enseignants, exerçant dans des écoles rurales et urbaines, au sujet de soutien pédagogique appliqué dans leurs écoles et de montrer si ces représentations se reflètent-elles sur leurs pratiques pédagogiques. Nous avons découvert une grande hétérogénéité au niveau des représentations déclarées et des pratiques pédagogiques observées. Nous avons constaté aussi que les pratiques réfléchissent les représentations dans les deux tiers de cas étudiés. Les caractéristiques professionnelles, surtout la formation dans ses deux dimensions, initiale et continue, pourraient expliquer en grande partie les résultats atteints.

Mots-clés :

représentations professionnelles, soutien pédagogique, pratiques pédagogiques, difficulté d'apprentissage, différenciation pédagogique.

Abstract

Through our qualitative research, we want to explore the representations of a panel of 24 teachers, practicing in rural and urban schools, about the pedagogical support applied in their schools and to show if these representations are reflected in their pedagogical practices. We discovered a great heterogeneity at the level of declared representations and observed pedagogical practices. We have also observed that the practices reflect the representations in two thirds of the cases studied. Professional characteristics, especially training in its two dimensions, initial and continuing, could largely explain the results achieved.

Key words :

professional representations, educational support, educational practices, learning difficulty, educational differentiation.

INTRODUCTION

L'accentuation du phénomène de l'échec scolaire, après la démocratisation de l'enseignement à partir de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, a dicté la naissance du soutien pédagogique comme thérapie à ce phénomène. Dans les années 90, l'échec scolaire commence à prendre de l'ampleur et à peser lourd sur la société tunisienne à travers l'augmentation des taux d'abandon et de redoublement. Hajjem (2003, p.31) approuve : « Le choix d'une école unique, en Tunisie et dans plusieurs pays occidentaux a accentué le phénomène de l'échec scolaire ; ce qui nous incite à s'interroger sur la manière du fonctionnement des systèmes éducatifs, en général, et sur la légitimité du principe de l'égalité des chances. ». En Tunisie, le nombre d'établissements scolaires et leur propagation, dans les différentes régions, connaissent de grandes transformations. La multiplication du nombre des écoles primaires, qui avait touché en premier lieu les milieux urbains, n'a pas exclu les régions rurales par la suite. Les gouvernements successifs ont adopté des politiques de développement qui ont pour but d'encourager les habitants des régions défavorisées à s'installer dans leurs régions en les dotant de certains équipements de base: écoles, centres de soins, services élémentaires, etc. La promotion sociale et professionnelle était tributaire d'un passage obligatoire par l'école pour obtenir le diplôme demandé. L'égalité des chances et de traitement est mise en question puisqu'il a accentué l'échec scolaire sans bien garantir une égalité des acquis ou des résultats (Perrenoud, 1982 ; Houssaye 1991 ; Crahay 1996).

Le soutien pédagogique vise un traitement différencié pour des élèves inégaux afin de garantir l'égalité des chances de réussite. A l'école, Le soutien pédagogique est la forme de discrimination positive la plus saillante. Il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins.

Après trois décennies, nous avons remarqué qu'un grand nombre d'enseignants, de responsables et d'encadrants pédagogiques ne sont pas satisfaits du fonctionnement de ce programme en l'occurrence « le soutien pédagogique ». Les résultats se sont peu améliorés et le plus souvent, ils traînent à leur place. La pédagogie du soutien, comme moyen pédagogique de la discrimination positive, est dans une situation critique. Les représentations des enseignants au sujet du soutien pédagogique et leurs pratiques professionnelles ont, sans doute, un impact sur l'efficacité de cette politique de discrimination positive dans le secteur éducatif en Tunisie. Selon Hajjem (2003) les performances des élèves en difficulté d'apprentissage, qui diffèrent d'une classe à une autre et d'une année scolaire à une autre, sont étroitement liées, entre autre, à la pratique enseignante. Selon Tochon (2000), les pratiques enseignantes se construisent sur la base des représentations des enseignants donc une étude qui vise le rehaussement de l'efficacité du soutien pédagogique à travers l'amélioration des pratiques enseignantes, ne peut pas négliger l'exploration et l'analyse des représentations des enseignants exerçant dans les écoles primaires.

Selon Houle (2001, p.3) « la capacité des enseignants à utiliser diverses pratiques pédagogiques dépend de leurs croyances ». Cet auteur a montré que les enseignants changent leurs manières d'agir en classe pour qu'elles correspondent à leurs représentations. Notre recherche va explorer en quoi les représentations d'enseignants des écoles primaires en Tunisie au sujet du soutien pédagogique se reflètent-elles sur leurs pratiques pédagogiques ? Les questions qui peuvent découler de cette problématique sont les suivantes :

Quelles sont les représentations d'enseignants des écoles primaires en Tunisie à l'égard du soutien pédagogique dans le milieu rural aussi bien qu'urbain,

Quelles sont les pratiques pédagogiques observées chez notre panel ?

2- Le soutien pédagogique

Soutenir selon le dictionnaire Larousse vise à maintenir quelqu'un debout et l'empêcher de tomber en lui procurant une aide spéciale. Dans le cadre pédagogique, le soutien est destiné normalement à des élèves en difficulté c'est-à-dire ceux qui ne peuvent pas suivre les cours dans des conditions ordinaires. Il vise à compenser ce manque chez eux afin d'atteindre les objectifs assignés par les programmes officiels. Le soutien pédagogique aménage des moments particuliers pour combler ce manque. Houssaye (2010) a défini le soutien pédagogique comme suit « Le public ? Les élèves en difficulté, lents (...). Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou après l'horaire habituel. ».

Pour Houssaye (Ibid.) et concernant les formes d'aide adoptées, il s'agit de reprendre les apprentissages de base en groupes ou en aide individualisé, didactique et méthodologique. Perreault (1994, p.99) a précisé davantage en disant « Le travail se résume à reprendre à partir d'un constat lacunaire, la difficulté rencontrée ». Lescouarch (2006) a développé trois grandes formes d'Aide aux élèves en difficulté: la reprise, la guidance et le détour :

a- La reprise :

Lescouarch (Ibid.) a fait une distinction entre deux formes de soutien : le soutien renforcement (ou renforcé) et le soutien contrasté « (...) soit les séances reprennent leur méthodologie, soit elles s'en distinguent radicalement». Pour le soutien renforcement, il s'agit de reprendre les connaissances non acquises de la même manière tandis que pour le soutien contrasté, il s'agit de faire autrement.

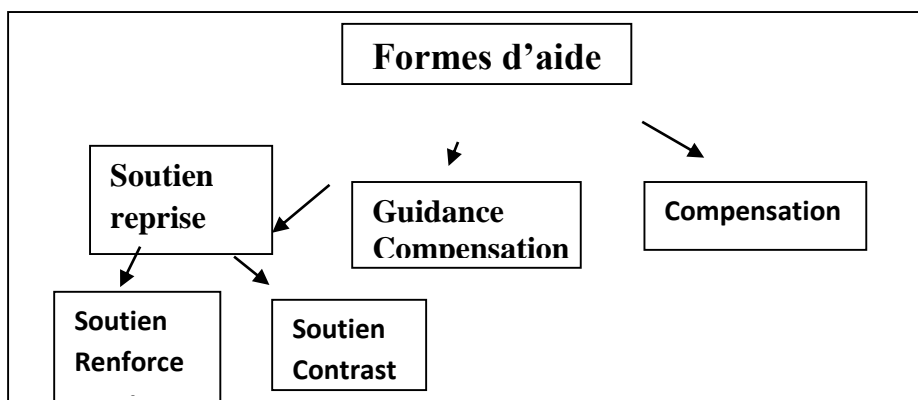
b- La guidance :

C'est l'apprendre à apprendre. Il ne s'agit pas de reprendre des connaissances mal assimilées, mais de faire autre chose. Il s'agit selon Raynal et Rieunier (2010) d'acquérir des stratégies méthodologiques, cognitives et métacognitives qui aident l'élève à développer l'apprentissage autorégulé. Ils ont ajouté (Ibid., p.36) « A l'heure actuelle, on considère que pour former des apprenants autorégulés, il faut accompagner l'apprenant par l'intermédiaire du compagnonnage cognitif et la mise en œuvre de celui-ci dans toutes les matières, ce qui impose une formation particulière des enseignants. »

c- Le détour :

Selon Lescouarch (Ibid.), le détour est une pédagogie de rupture avec les formes scolaires traditionnelles (leçons, exercices, situation problèmes). Cette logique favorise surtout la pédagogie des projets et l'apprentissage par les jeux. Le soutien scolaire, selon cet auteur, favorise la reprise et néglige l'Apprendre à apprendre et le détour ce qui ne permet pas de surmonter l'échec scolaire. Ces formes d'aide, telles qu'elles sont expliquées dans la partie précédente, sont bien développées dans le schéma suivant :

-figure 2 : formes d'aide dispensées par les enseignants dans le cadre de la pédagogie du soutien :



Source : Lescouarch, 2006

3- Les pratiques pédagogiques

Selon Postic (1977), la pratique pédagogique est toute intervention de l'enseignant au cours de son action d'enseignement qui a pour but de communiquer avec ses élèves afin de faire passer un contenu précis ou de contrôler des informations bien définies ou de valoriser un comportement d'un élève ou de réaliser un changement dans son comportement ou une régulation dans ses activités. Et à travers cela, nous pouvons définir la pratique enseignante en se référant :

- aux objectifs choisis à l'avance (avant l'action pédagogique) ;
- à l'action pédagogique lui-même ;
- aux indicateurs du comportement qui accompagne cette action d'enseignement et qui sont liés aux caractéristiques des enseignants.

Et pour définir la pratique enseignante selon sa nature, nous pouvons trouver deux catégories:

- Le comportement pédagogique verbal et para-verbal (comme l'intonation, la voix, le débit) ;
- Le comportement pédagogique non verbal comme la posture, les mimes, les manifestations corporelles, etc.

Gage, cité par Postic (Ibid., p.34) a défini l'action d'enseignement dans laquelle s'inscrit la pratique pédagogique en disant « nous voulons dire par action d'enseignement, toute influence interpersonnelle qui a pour but de réaliser un changement dans le comportement d'autrui ». A partir de ce qui précède, Postic (Ibid.) a présenté une définition analytique de l'action d'enseignement qui s'appuie sur quatre étapes :

L'étape de l'organisation dans laquelle l'enseignant choisit les objectifs généraux et spécifiques et prépare les moyens qui l'aident à atteindre ses objectifs ;

L'étape de l'intervention stratégique dans la classe ;

L'étape de la préparation des situations d'évaluation qui permet à l'enseignant de connaître l'impact de l'enseignement ;

L'étape de la comparaison entre les résultats obtenus et les objectifs assignés c'est-à-dire l'analyse des pratiques professionnelles.

Postic a avoué que l'action d'enseignement est une action complexe qui dépend d'un nombre de variables conscientes et inconscientes et il insiste sur l'importance de la pratique enseignante

qui vise à faciliter la construction de l'apprentissage chez l'apprenant et de réaliser un chargement dans son comportement.

L'enseignant a un rôle principal dans la réalisation d'un soutien pédagogique efficient. Il participe à :

la création de la motivation chez l'apprenant afin d'assurer son implication dans les activités proposées ;

la consolidation de la confiance en soi chez l'élève en difficulté ;

la préparation des auxiliaires didactiques appropriés à ces types d'activités et qui aident l'apprenant à surmonter ses difficultés ;

- la négociation des activités avec l'apprenant (favoriser les projets qui émanent de ces élèves);

- l'utilisation à bon escient des personnes-ressources de l'environnement dans le cadre d'un partenariat (animateurs des maisons des jeunes et des clubs d'enfants, acteurs, psychologues, orthophonistes, etc.) ;

- la coopération et la concertation qu'il doit nouer avec les différents partenaires (directeurs, enseignants de la même classe, parents d'élèves, etc.).

Selon Altet (1994), on ne forme plus de nos jours au métier d'instituteur mais on forme des professionnels de l'enseignement. L'enseignant chargé du soutien pédagogique doit avoir une formation, initiale et continue, plus solide par rapport aux autres (Hajjem, Ibid.) car il est chargé d'un public cible vulnérable. Pour réussir sa pratique enseignante, il est souhaitable que ce dernier ait les dix compétences suivantes d'un professionnel de l'enseignement (Eggen&Kauchak, 2006, p.13 ; cités par Raynal &Rieunier, p.369) :

« 1. Il maîtrise les contenus qu'il enseigne ;

2. Il connaît les principes de l'apprentissage et du développement de l'enfant et de l'adolescent ;

3. Il est capable d'adapter son enseignement aux caractéristiques particulières des apprenants ;

4. Il est capable de mettre en œuvre une panoplie de stratégies pédagogiques pour développer chez ses élèves l'esprit critique et l'aptitude à la résolution de problème ;

5. Il est capable de créer des environnements motivants qui ont pour conséquence de rendre les apprenants actifs ;

6. Il maîtrise les techniques d'animation de classe pour faciliter la communication et les interventions ;

7. Il sait concevoir un plan de formation à partir d'objectifs clairement définis issus d'une analyse des besoins ;

8. Il utilise des procédures formelles et informelles d'évaluation afin de réguler l'action et de garantir sa bonne fin ;

9. C'est un praticien réflexif qui procède régulièrement à une analyse des résultats obtenus par rapport à ceux attendus, qui modifie ses stratégies en conséquence et qui maintient sa compétence professionnelle à un haut niveau par l'intermédiaire de stages, de réunions avec des pairs, et de lecteurs en vue de s'informer et de se former ;

10. Il entretient un réseau de relations avec la communauté éducative (autres enseignants, parents et administration) afin de faciliter l'apprentissage de ses élèves ».

CHOIX METHODOLOGIQUE

Population et échantillonnage

La recherche qualitative privilégie l'échantillon relativement restreint afin de l'étudier sous plusieurs angles. Nous avons limité notre échantillon à 24 enseignants car nous avons cru avoir atteint le seuil de saturation théorique pour l'échantillonnage comme l'a défini Pourtois (2001, p.35) cité par Lescouarch (2006, p. 153) « Dans une approche qualitative, on peut estimer à quel moment arrêter l'échantillonnage des groupes pertinentes par la saturation théorique. Ce concept est atteint lorsqu'aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique. » Tous les enseignants sollicités ont accepté de participer à cette recherche grâce à nos relations avec les inspecteurs et les assistants pédagogiques de la région.

1-1 Collecte des données

Le recueil de données est réalisé aussi à travers un outil d'investigation privilégié dans ce type de recherche. Trois outils sont utilisés : l'entretien, les fiches de renseignements et l'observation directe.

1-1-1 Les entretiens

Il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés à partir d'un guide préparé à l'avance et qui renferme les grandes lignes de l'entrevue. La technique de relance vivement conseillé dans l'entretien semi-directif nous permet d'éclaircir et de préciser certains points par la suite. L'intervieweur doit suivre la trame de questions mais non pas « à la lettre » et comme l'a montré Lescouarch (2006, p.155) « (...) mais peut les faire évoluer dans la forme au cours de l'entretien pour ménager des transitions et y ajouter du discours ou des omissions latentes. » Environ 80% des enseignants interviewés (19 enseignants) ont accepté d'enregistrer l'entretien à l'aide d'un magnétophone. Pour les autres, nous avons transcrits, sur place, leurs réponses. Chaque entretien dure entre 50 et 70 minutes. Il est réalisé en arabe pour encourager le panel à s'exprimer aisément car nos interrogés ne maîtrisent pas bien le français. Nous avons traduit, dans un deuxième temps, ces entretiens en français. Nous avons commencé l'entretien par donner une idée sur l'objectif de la recherche sans oublier de leur garantir la confidentialité et l'anonymat des données collectées. Il est à signaler, enfin, que le guide de l'entretien utilisé renferme 19 items qui portent sur les représentations d'enseignants interrogés au sujet du soutien pédagogique : la difficulté d'apprentissage (l'élève en difficulté d'apprentissage, les causes de ces difficultés), la définition du soutien pédagogique, les pratiques pédagogiques adoptées (les formes d'aide, l'actualisation de la liste d'élèves bénéficiant du soutien pédagogique), l'état d'esprit d'interviewés (leurs convictions par le soutien pédagogique) et les conditions nécessaires pour optimiser ce programme.

1-1-2 Les fiches descriptives des enseignants

Au début de chaque visite, l'enseignant concerné est convié à garnir une fiche refermant des renseignements sur ses caractéristiques personnelles (genre, sexe, domicile, niveau d'enseignement) et professionnelles (grade, formation initiale et continue). Le temps imparti à ce travail ne dépasse pas 5 minutes. Selon Hajjem (2003), ces variables, surtout les caractéristiques professionnelles sont importantes dans la construction des représentations

professionnelles des enseignants et par conséquent dans la détermination de la nature de la pratique enseignante par la suite. Nous voulons explorer les caractéristiques qui peuvent jouer un rôle primordial dans la construction des représentations et dans la détermination des pratiques pédagogiques en aval.

1-1-3 Les observations directes

L'observation de la pratique enseignante et l'entretien sont réalisés dans la même journée. Chaque observation dure une heure pour assurer le maximum de son authenticité. La grille d'observation utilisée est inspirée du rapport d'inspection utilisé par les inspecteurs du primaire en Tunisie. Elle s'inscrit aussi dans le paradigme de Gautier (1997). Ce paradigme se focalise sur les interactions qui se passent dans la salle de classe.

1-2 Triangulation

1-2-1 Triangulation des données

L'utilisation de trois outils d'investigation dans la collecte de données en ce qui concerne notre recherche nous permet de creuser davantage dans le sillage de la fiabilité de notre recherche.

1-2-2 Triangulation des observateurs

Nous avons choisi de réaliser cette recherche par trois observateurs (moi-même et deux assistants pédagogiques : un monsieur et une dame) et ce, afin d'assurer plus d'objectivité. Un travail de recouplement des données permet de réaliser cet objectif.

1-2-3 Triangulation méthodologique

L'utilisation de la même méthode, en ce qui concerne chaque outil d'investigation dans de différentes occasions, nous permet de rehausser la validité de notre recherche. L'échantillon referme 24 enseignants, qui ont des caractéristiques personnelles et professionnelles trop différentes, donc 24 occasions de réalisation. Chaque occasion diffère peu ou prou de l'autre. Cette diversification représente une richesse de la recherche qui permet de réduire la subjectivité et d'augmenter l'objectivité de la recherche.

1-2-4 Triangulation interne

Pour assurer la transparence qui doit caractériser toute recherche scientifique, nous sommes appelé à être conscient des limites de nos instruments. Les obstacles qui entourent la collecte de données comme les conditions psychologiques des deux partenaires à savoir l'intervieweur et l'interviewé, la non pertinence des critères et des indicateurs de la grille d'observation, le manque de précision des items du guide d'entretien peuvent affecter peu ou prou la validité de la recherche. Pour faire face même partiellement à ces obstacles, nous avons opté pour une critique réflexive après chaque étape de réalisation afin d'apporter les améliorations nécessaires. Les données ne contiennent pas la vérité absolue puisqu'elles sont dépendantes du contexte et des outils mis en œuvre. Lescouarch parle plutôt d'une production de données en non pas d'un simple « recueil de données ».

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans les écoles rurales, nous avons interrogé 8 hommes contre 7 femmes donc 53.33% d'hommes contre 46.67% de femmes. Dans les écoles urbaines, ce nombre a été de 4 hommes contre 5 femmes donc 44.44% pour le premier genre contre 55.56% pour le deuxième genre.

Les représentations professionnelles du panel au sujet du soutien pédagogique

Le repérage d'un élève en difficulté d'apprentissage

Tous les enseignants interviewés ont insisté sur la non maîtrise des apprentissages de base dans leur définition d'un élève en difficulté d'apprentissage. E1 a dit à ce propos « Un élève en difficulté est un élève qui n'a pas la maîtrise minimale dans les matières de base comme les mathématiques et les langues. Ses résultats sont faibles ». Au niveau de la confiance en soi, des troubles affectifs, du rejet de l'école, de l'agitation, du repli sur soi, etc., un nombre limité d'instituteurs (33%) a cité cette difficulté. Seulement 6 enseignants du panel (25%) dont 20% des enseignants interrogés dans les écoles rurales et 33.33% des enseignants des écoles urbaines, ont associé les difficultés d'ordre cognitif et méthodologique à la définition d'un élève en difficulté d'apprentissage (manque de concentration, lenteur ou précipitation dans la réalisation du travail, manque de l'effort personnel, etc.). Un nombre restreint d'enseignants interviewés (13.33%), dans les écoles rurales, ont associé les trois signes cités précédemment dans la définition d'un enfant en difficulté d'apprentissage contre 22.22% dans les écoles urbaines. E4 a défini l'élève en difficulté comme suit « C'est un élève qui a de faibles résultats scolaires, isolé à cause d'un manque au niveau de la confiance en soi et qui a un grand lenteur au moment de l'exécution de ses tâches scolaires ».

Les trois enseignants du panel, qui ont associé les trois signes dans la définition d'un élève en difficultés d'apprentissage sont E1, E2 et E22. Pour ces derniers, les deux types de formation (initiale et continue), surtout au sujet pédagogique, sont assurés. L'exactitude, la pertinence et la précision des réponses des interrogés dépend largement de la qualité de la formation de l'interviewé.

Définitions du soutien pédagogique

Ces définitions sont en rapport avec une question précédente se rapportant au repérage d'un élève en difficulté d'apprentissage. La définition du soutien pédagogique diffère d'un enseignant à un autre. Tous les enseignants interrogés (24 enseignants) déclarent que les pratiques de soutien réalisées doivent tenir compte des connaissances scolaires mal assimilées par leurs élèves. La dimension psychologique est évoquée par 54.17% du panel dont 53.33% des interrogés dans les écoles rurales contre 55.56% de ceux des écoles urbaines. Peu d'enseignants ont cité le volet cognitif et méthodologique. Les interrogés qui associent les trois dimensions dans la définition du soutien pédagogique ne dépassent pas 13.33% du panel. Malgré l'importance allouée aux dimensions purement scolaire, les interviewés sont peu nombreux à s'intéresser aux dimensions cognitives, métacognitives et méthodologiques. Les cinq enseignants qui évoquent ces dernières dimensions sont : E4, E6, E10, E16, et E19. 4 parmi les 5 derniers enseignants ont reçu une formation professionnelle avant leur recrutement et une formation continue plus ou moins développée. Les suppléants interrogés, et qui n'ont aucune formation professionnelle, n'ont évoqué que la dimension purement scolaire.

Les causes de la difficulté d'apprentissage

Les causes de la difficulté d'apprentissage citées par le panel sont, par ordre décroissant, l'environnement, le système éducatif, l'élève lui-même et l'enseignant. Pour la première cause, elle est citée par tous les enseignants interrogés sans exception. Les enseignants ont mentionné parmi les causes imputables à l'environnement : la démission des parents dans le suivi du travail de leurs fils, le bas niveau d'enseignement d'un grand nombre de parents, la pauvreté, etc. E10 a dit à ce propos « la majorité de mes élèves ne trouvent pas une aide en langue française dans leurs familles car leurs parents sont peu instruits. »

Les causes imputables au système éducatif comme le manque au niveau de la formation des enseignants, la centralisation des décisions, le décalage entre les programmes et le niveau réel des apprenants, les carences au niveau des moyens matériels des écoles prioritaires et le manque de flexibilité de l'organisation pédagogique, sont citées par 21 enseignants (87.50%) dont 13 enseignants dans les écoles rurales et 9 dans les écoles urbaines. Les causes imputables à l'élève

sont déclarées par 66.67% des interviewées dans le milieu rural contre 55.56% dans le milieu urbain. Parmi les dernières causes, les enseignants citent surtout les problèmes génétiques, le manque de motivation et l'incapacité mentale. Un nombre restreint d'enseignants cite l'instituteur comme l'une des causes probables de la difficulté d'apprentissage. E15 a désigné les causes comme suit « Les causes de la difficulté d'apprentissage les plus importantes sont la démission des parents, le manque de motivation de certains élèves, les conditions matérielles peu satisfaisantes. Parfois nous pouvons ajouter l'enseignant, mais ses responsabilités sont minimales. ».

La précision et la pertinence des réponses d'enseignants interviewés dépendent en grande partie de la formation reçue par ces derniers tout au long de leur carrière professionnelle. L'ancienneté et la catégorie ne sont prises en considération que dans la mesure où elles sont liées ou non à la qualité de formation continue reçue. L'ancienneté participe à renforcer la formation continue. A l'opposé, un suppléant, qui n'a aucune formation professionnelle, en amont, n'a pas de grandes possibilités de combler à ses lacunes par la formation continue. Un enseignant, qui n'a aucune formation (ou qui a une formation peu développée) en didactique, pédagogie et psychologie de l'enfant, ne peut pas diagnostiquer comme il se doit les difficultés de ses élèves. Son diagnostic reste superficiel et partiel et ne peut pas aboutir à la construction d'un dispositif de remédiation approprié.

Les formes d'aide déclarées par le panel

Parmi les trois formes d'aide développées par Lescouarch (2006) à savoir la reprise, la guidance et le détour, les enseignants interviewés donnent la plus grande importance à la reprise. 21 enseignants (87.50%) privilégient le soutien reprise comme forme d'aide à leurs élèves en difficulté et pour les 3 autres enseignants, il s'agit de faire autre chose en faisant rupture avec les formes scolaires traditionnelles. Dans les écoles rurales, nous trouvons 6 enseignants (40%) qui déclarent le soutien renforcement contre 7 enseignants (46.67%) proposant le soutien renforcé. Dans les écoles urbaines, ces pourcentages sont respectivement de 33.33% contre 55.56%. Parmi les 12 enseignants, qui sont partisans du soutien contrasté, nous comptons 4 (33.33%) qui n'ont aucune formation professionnelle.

Le soutien contrasté demande plus d'initiatives de la part des enseignants de soutien pédagogique. Ils doivent reprendre, mais autrement : changer la méthode de travail en favorisant le travail coopératif par exemple, respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, encourager la métacognition, inciter l'apprenant à construire son apprentissage, etc. Le développement des compétences cognitives, métacognitives et méthodologiques des élèves en difficulté sans passer par aucune reprise des apprentissages n'est adopté que par 3 enseignants du panel. L'apprendre à apprendre et le détour (les jeux, pédagogie par projet,...) sont peu cités par les enseignants du soutien pédagogique à cause d'une absence surtout dans la formation continue relative à ces thèmes novateurs. Même si certains ont reçu ce type de formation, ils se plaignent qu'elle est théorique donc difficile à appliquer en classe surtout avec des élèves en difficulté d'apprentissage. E20 déclare comme suit « Nous avons reçu une formation purement théorique qui est difficile à appliquer en classe. ». Dans les meilleurs de cas, les enseignants interrogés mentionnent des activités ludiques (liés aux connaissances scolaires) au détriment des jeux qui ont des avantages illimités dans l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. Les difficultés d'ordre cognitif comme la concentration limitée et d'ordre psychologique comme l'agitation, le repli sur soi, le manque de confiance en soi..., sont mieux traitées dans le cadre de l'Apprendre à apprendre.

Les convictions des interrogés par le soutien pédagogique

Parmi les 24 enseignants interrogés, 2 seulement (8.33%) déclarent que les résultats de leurs élèves sont améliorés après la réalisation des séances de soutien pédagogique. Pour les autres

(91.67%), ils annoncent que l'amélioration est non ou peu assurée. Dans les écoles rurales, 8 enseignants (53.33%) estiment que l'amélioration est peu assurée contre 6 enseignants (40%) avouent qu'il n'y a aucune amélioration. Dans les écoles urbaines, la situation est moins pessimiste puisqu'il n'y a aucun enseignant qui déclare qu'il n'y a pas d'amélioration contre 8 (88.89%) estimant qu'il a peu d'amélioration. Devant cette situation frustrante, 19 enseignants (79.17%) déclarent qu'il faut combattre l'échec scolaire sans relâche à travers, entre autres, la continuation des activités du soutien pédagogique (ce sont les combattifs). Tous les enseignants avouent qu'il s'agit d'une situation inacceptable pour eux ; mais pour les 5 autres enseignants du panel (20.83%), ils croient fermement qu'ils ne peuvent rien. Pour ces derniers et dans les mêmes conditions, le soutien pédagogique n'aura pas d'avenir. Les découragés estiment que leurs responsabilités sont trop minimales dans la précarité de la situation de leurs élèves en difficulté et qu'il fallait tourner vers les facteurs externes pour résoudre le problème. E5 dit à ce propos « Mes responsabilités ne dépassent pas 5%. Il faut chercher la solution ailleurs : chez les parents démissionnés, dans les programmes inadaptés et dans les conditions du travail difficiles » A part la formation professionnelle qui entre en jeu, la conviction d'un enseignant est étroitement liée à la question éthique. Ce dernier paramètre devrait être pris en considération lors du choix des enseignants du soutien pédagogique car nous ne devons pas oublier qu'il s'agit d'une politique éducative de discrimination positive.

Les conditions nécessaires pour optimiser le soutien pédagogique

A la question comment peut-on améliorer la situation actuelle du soutien pédagogique dans nos écoles primaires, les interrogés évoquent quatre dimensions à prendre en compte en l'occurrence la formation, l'amélioration des conditions matérielles de l'école et des enseignants, le partenariat surtout avec les parents, les psychologues scolaires, les assistants sociaux et les membres du conseil pédagogique et le recrutement des enseignants spécialisés dans le soutien pédagogique. L'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants et des conditions matérielles (salles polyvalentes, moyens didactiques appropriés, transport, l'ajout des primes spéciales aux enseignants ...) sont déclarées successivement par 13 et 12 enseignants du milieu rural (86.67% et 80%) contre 5 et 8 enseignants du milieu urbain (55.56% et 88.89%).

17 enseignants insistent sur le rôle de partenariat dans l'optimisation du soutien pédagogique. Ils classent en premier rang, le partenariat avec les parents, puis le partenariat avec les psychologues, les orthophonistes et les assistants sociaux. Plus de 90% de maîtres des régions rurales déclarent que ce dernier type de partenariat est absent dans le contexte de leur travail. Dans un dernier rang, ils mentionnent le partenariat avec leurs collègues, surtout ceux qui enseignent aux mêmes élèves en difficulté. 8 interrogés, dont 4 dans les écoles rurales (26.67%) et 4 dans les écoles urbaines (44.44%) demandent de recruter des enseignants spécialisés dans le soutien pédagogique. Pour eux, la professionnalisation est tributaire de la spécialisation du corps enseignant. Ils pensent que la formation et la spécialisation sont les seuls moyens qui permettent de rehausser la part d'initiatives dans la pratique enseignante. Pour la formation surtout continue, les enseignants déclarent avoir besoin de multiplier les journées de formation au sujet du soutien pédagogique. Parmi les thèmes proposés, nous trouvons la démarche diagnostique, la différenciation pédagogique, la pédagogie de projet, l'apprentissage par les jeux et le travail coopératif. Les enseignants qui sont au début de carrière insistent sur une formation plus pratique que théorique. E6 stipule qu'« Il vaut mieux trois journées de formation concentrée sur la pratique que l'organiser dix journées purement théorique. » Pour notre panel, les enseignants annoncent qu'il faut donner plus à nos écoles défavorisées : plus de ressources humaines et avec une meilleure qualité (mais pas les suppléants et les novices), plus de moyens financiers, plus de moyens didactiques, plus d'accompagnement, plus de primes, etc. Ils sont nombreux à constater que la situation actuelle s'inscrit plutôt dans une discrimination négative que dans une discrimination positive. Plus de 75% des conditions nécessaires, qui permettent le rehaussement de l'efficacité du soutien pédagogique, sont cherchées ailleurs et seulement moins de 25% sont cherchées du côté de

l'enseignant. La liberté du choix dans les activités du soutien pédagogique, la souplesse du programme, l'importance du rôle des initiatives, la décentralisation du pouvoir de décision à travers, par exemple, l'adaptation de la pédagogie de projet sont des dimensions négligées dans les déclarations de la plupart d'enseignants interrogés. L'absence d'une formation initiale et continue bien développée chez grand nombre d'interviewés a sans doute un impact négatif sur les représentations des enseignants au sujet du soutien pédagogique.

Les pratiques pédagogiques observées chez les enseignants de notre échantillon

L'évaluation des acquis des élèves

Nos visites montrent que parmi les 24 enseignants du panel, 7 maîtres (29.17%) réalisent un travail satisfaisant, 6 enseignants (25%) ont un travail peu satisfaisant et pour les 11 restants (45.83%), leur travail est non satisfaisant. Dans les écoles rurales, 3 enseignants seulement (20%) font un travail satisfaisant contre 4 enseignants dans les écoles urbaines (44.44%). Ceux qui réalisent un travail non satisfaisant sont de 53.33% dans le milieu rural contre 33.33% dans le milieu urbain. Le travail de ces derniers est caractérisé par l'absence d'un dossier d'évaluation et de suivi renfermant l'évolution de la situation de leurs élèves en difficulté ce qui explique, en grande partie, la non actualisation de la liste des bénéficiaires du soutien pédagogique. Ce manque est plus observé dans les écoles rurales. 11 enseignants (73.33%), dans ce dernier cas, n'actualisent pas la liste de bénéficiaires du soutien supplémentaire. Leur évaluation est impressionniste. Elle ne peut pas aider les élèves à surmonter leurs difficultés réelles. L'absence d'une démarche d'évaluation formative chez grand nombre d'enseignants ne peut que réduire l'efficacité de ce travail important. Le manque de formation dans ce thème à savoir l'évaluation formative peut expliquer, en grande partie, cette déficience.

La planification et la préparation observées

Une planification et une préparation, qui se veut être efficace, doivent prendre en considération les résultats de l'évaluation réalisée. Et puisque l'évaluation formative fait défaut chez beaucoup d'enseignants observés, la planification et la préparation quotidienne (fiches de travail, auxiliaires didactiques, environnement écrit, documents tenus par les élèves, etc.) ne peuvent pas répondre aux besoins réels des apprenants en difficulté. Presque 25% des instituteurs réalisent à bon escient ce volet. Cette insuffisance est plus remarquée dans les écoles rurales. La qualité de la préparation quotidienne n'est pas différente de celle de la planification. 33.33% des enseignants du milieu rural ont une préparation non satisfaisante contre 20% des enseignants du milieu urbain. Le manque flagrant au niveau du dispositif pédagogique est en rapport étroit avec l'attitude de résistance d'un nombre important d'enseignants envers les innovations et les initiatives.

L'adaptation du discours au niveau des apprenants

Parmi les 24 enseignants observés, nous remarquons que 6 enseignants seulement (25%) utilisent un discours suffisamment adapté au niveau réel aux élèves en difficulté contre 18 enseignants (75%) adoptant un discours non ou peu adapté au niveau de leurs élèves. 11 enseignants parmi les 18 cités précédemment n'ont reçu aucune formation développée dans le soutien pédagogique.

La valorisation de la participation des élèves en difficulté

L'écoute attentive et la valorisation de la participation des élèves sont un moyen efficace dans le traitement de leurs difficultés. Ce critère est satisfaisant dans 25% de cas, peu satisfaisant dans 66.67% et non satisfaisant dans 8.33% de cas. Beaucoup d'enseignants favorisent la transmission de savoirs préparés indépendamment des élèves en charge et négligent le pôle

élève, qui meurt ou fait le fou, selon Houssaye(1991). La négligence de la participation de l'élève contribue à compliquer sa situation difficile dès le départ. La valorisation de cette participation, même si elle est peu développée, participe à rehausser l'estime de soi chez l'élève et à consolider sa confiance en soi. Les difficultés de l'élève peuvent avoir une cause psychologique c'est pourquoi, il faut être attentif aux différentes dimensions de l'être humain y compris la dimension affective et relationnelle.

Les formes d'aide observées

Nous remarquons que 14 enseignants (58.33%) adoptent le soutien renforcé, 8 enseignants (33.33%) le soutien contrasté et 2 enseignants (8.34%) le détour ou l'apprendre à apprendre. La majorité (91.67%) favorise le soutien reprise. Une minorité adopte les jeux ou les projets qui sont négociés avec leurs élèves. Le volet d'initiative est trop limité chez notre panel. Ces pratiques enseignantes peuvent expliquer en grande partie la situation encore difficile des élèves des écoles primaires visitées.

les pédagogies adoptées par les enseignants observés

9 enseignants (37.50%) de notre échantillon appliquent la différenciation pédagogique dans leurs classes contre 15 enseignants (62.50%) favorisant l'enseignement collectif. Les premiers varient les situations, les outils didactiques, le temps d'exécution, les objectifs, etc. et ce, dans le cadre d'une différenciation simultanée ou successive. Les seconds donnent un cours « standard » à tous les élèves sans prendre en compte leurs rythmes d'apprentissage, leurs capacités mentales et les résultats de l'évaluation précédente. L'enseignement collectif est plus observé dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines puisque les deux tiers des enseignants du premier milieu l'appliquent contre 55.56% des enseignants du deuxième milieu. Le manque au niveau de la formation, dans la différenciation pédagogique, peut expliquer ces genres de pratiques enseignantes. 6 enseignants seulement (25%) adoptent le travail coopératif contre 18 (75%). Une formation surtout continue portant sur les différentes formes de travail coopératif s'avère impérative pour combler aux insuffisances observées. Tous les enseignants observés favorisant le tutorat dans leurs classes ont reçu une formation continue plus ou moins développée.

DISCUSSION DES RESULTATS

Après avoir terminé l'étude de nos questions de recherche sur le plan pratique, nous pouvons discuter ses résultats dans cette dernière partie. Les enseignants insistent davantage sur les connaissances purement scolaires au détriment des dimensions cognitives, méthodologiques et psychologiques. Cela rejoint l'idée de certains auteurs (Perrenoud, 1991 ; Houssaye, 2010) qui déclarent que la pédagogie de soutien adopte un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer les compétences scolaires des élèves. Les formes les plus adoptées, au niveau du déclaré, sont le soutien reprise. L'apprendre à apprendre et le détour ne sont cités que par une minorité. La nature conservatrice de la pédagogie de soutien développée précédemment peut expliquer ce résultat. Perrenoud (Ibid.) a montré que la pédagogie du soutien ne doit en aucun cas bouleverser l'ordre des choses. La plupart d'enseignants critiquent la situation du soutien pédagogique dans leurs écoles (au niveau des équipements, de l'adhésion des parents, des résultats scolaires...) mais en même temps, ils ne sont pas opposés à l'exercer. Nous pouvons expliquer cette conviction par la logique de continuité entre la pédagogie de soutien et les méthodes traditionnelles. Ces deux dernières sont conservatrices et ne favorisent pas l'innovation pédagogique et la créativité. Un grand nombre d'enseignants (Chekli, 2010) sont partisans du moindre d'efforts et résistent souvent contre toute innovation pédagogique. Pour optimiser le soutien pédagogique, les enseignants citent en premier lieu l'amélioration des conditions du travail de l'enseignant (équipements, primes, décentralisation des

décisions...). La responsabilité de l'enseignant (auto-formation, adhésion aux innovations pédagogiques...) n'est exprimée que par quelques maîtres.

Les pratiques pédagogiques dominantes sont celles qui rejoignent les approches conservatrices. La majorité d'enseignants n'adoptent pas une évaluation formative comme elle a été préconisée par les recherches contemporaines Chekli, (Ibid.). A l'opposé, ils adoptent une évaluation impressionniste qui ne permet pas de diagnostiquer d'une façon précise et pertinente les difficultés de leurs élèves. Cette absence au niveau de l'évaluation formative a un impact négatif sur la réalisation d'une planification et d'une préparation matérielle qui prennent en compte les inégalités scolaires des élèves. La qualité de la formation reçue et l'adoption d'une approche conservatrice peuvent expliquer ces insuffisances remarquées. Et puisque l'animation du groupe-classe s'appuie, en grande partie, sur la préparation mentale et matérielle qui précède la réalisation dans la classe ; les pratiques observées sont loin de répondre aux besoins différents des apprenants pris en charge. La pédagogie adoptée, dans le soutien pédagogique, est généralement un enseignement collectif qui reprend de la même manière le contenu enseigné dans les classes ordinaires. L'apprendre à apprendre et le détour (les jeux, les projets) sont peu présents. Le travail coopératif n'a pas plus de chances dans les classes visitées. Il s'agit d'une profession menacée de sclérose (Perrenoud, 1991). Le soutien pédagogique, comme l'a indiqué Perrenoud (Ibid.), commence à devenir « une partie des meubles » qui ne demande aucun effort supplémentaire. Ce qui est dangereux, c'est que la routine s'installe et que le soutien supplémentaire, devient un rouage de la machine scolaire. Houssaye (2010) n'a pas retardé d'annoncer la mort de la pédagogie différenciée avec l'avènement de la pédagogie du soutien. Pour lui, la continuité entre ces deux approches est impossible vu leur opposition dès le départ.

Dans les grandes lignes, nous remarquons que les représentations se reflètent dans les pratiques pédagogiques des enseignants de notre panel (question principale de notre recherche). Ceux qui limitent le soutien pédagogique, dans leurs déclarations, à la reprise des connaissances scolaires, le font presque intégralement sur le terrain. Nous constatons aussi une certaine ressemblance entre les formes d'aides déclarées et les formes d'aide observées. La croyance de la domination des facteurs exogènes, chez un grand nombre d'enseignants interrogés, réduit la responsabilité de l'enseignant dans la production des difficultés d'apprentissage. Ils ne font pas d'efforts supplémentaires pour chercher des solutions appropriées aux difficultés rencontrées par leurs élèves.

Généralement, le déclaré est plus ambitieux que l'observé car comme l'a montré Lescouarch (2006), les préconisations sont avant tout des projections de théorisation cohérentes et militantes, mais qui ne tiennent pas compte de la réalité du terrain. La réalité des caractéristiques professionnelles des combattifs et surtout en ce qui concerne leur formation continue peut faciliter ou freiner la mise en application de leurs représentations. A l'opposé, il s'avère que la formation n'a pas de grands effets sur la pratique des indifférents et des découragés. Nous pouvons classer les enseignants de notre échantillon dans trois grandes catégories : les découragés et les indifférents, les combattifs qui ont reçu une formation et ceux qui n'ont reçu aucune formation. Nous constatons que les représentations de deux premières catégories, à savoir les découragés et les indifférents et les combattifs qui ont reçu une formation, se reflètent dans leurs pratiques pédagogiques. A l'opposé, nous remarquons un décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques de la troisième catégorie en l'occurrence les combattifs qui n'ont reçu aucune formation.

Chez des découragés et des indifférents : Ressemblance entre les représentations et les pratiques pédagogiques

Chez des combattifs formés : Ressemblance entre les représentations et les pratiques pédagogiques

Chez des combattifs non formés : Décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques.

Les représentations des enseignants sont très hétérogènes vu la complexité de la réalité de l'être humain. Elles évoluent dans le temps et dans l'espace surtout suite aux transformations de certaines caractéristiques professionnelles des enseignants. Globalement, les représentations professionnelles, comme l'a montré Blin (1997), orientent les pratiques. La relation n'est pas linéaire, elle est plutôt dialectique. Dans le cas d'une opposition entre les représentations et les logiques institutionnelles (les pratiques prescrites), les enseignants développent des conduites de détournement pour protéger leurs représentations. La singularité de l'être humain vu la complexité de sa réalité ainsi que la difficulté de généraliser les résultats des recherches qualitatives qui utilisent des échantillons trop restreints nous obligent à ne pas perdre de vue les limites de ces types de recherche.

CONCLUSION

Les représentations d'enseignants à l'égard du soutien pédagogique sont hétérogènes. Même si dans les détails, certaines représentations renferment quelques points de convergence comme l'attribution des causes de la difficulté d'apprentissage surtout à des facteurs exogènes à l'enseignant et leur non satisfaction de certaines conditions matérielles et pédagogiques du travail. Les points de divergence concernent un grand nombre de points comme les définitions de la difficulté d'apprentissage et du soutien pédagogique, les formes d'aide privilégiées, l'existence d'une responsabilité de certains enseignants dans la production des difficultés d'apprentissage, les convictions des maîtres au sujet du soutien pédagogique, le classement des mesures qui permettent l'amélioration de la situation actuelle dans leurs écoles. L'hétérogénéité est expliquée, en grande partie, par cette divergence dans les caractéristiques surtout professionnelles d'enseignants interviewés. L'articulation de ces caractéristiques permet la construction progressive des représentations de ces enseignants. Il est à signaler aussi que la formation professionnelle, dans ses deux dimensions initiale et continue, est le critère le plus déterminant. L'observation des pratiques pédagogiques des enseignants de notre échantillon, nous montre aussi que cette divergence continue à exister. Les pratiques pédagogiques dominantes sont celles qui sont liées à la pédagogie traditionnelle. Cette dernière favorise l'enseignement collectif au détriment de la différenciation pédagogique et du travail coopératif. Elle est partisane des pratiques routinières qui s'opposent à l'innovation et aux initiatives. Rares sont les pratiques qui adoptent l'apprendre à apprendre ou le détour. Les représentations se reflètent dans les pratiques pédagogiques dans les deux tiers de cas, mais pour le reste, nous remarquons l'existence d'un décalage entre les représentations et les pratiques pédagogiques. Pour les découragés et les indifférents, la formation (même en cas de présence) n'a pas de grande influence. Pour ces derniers, ce sont les pratiques conservatrices qui l'emportent tandis que pour les combattifs formés, ce sont les pratiques innovantes qui dominent. Les combattifs non formés adoptent des pratiques plus conservatrices qu'innovantes. Pour les deux premières catégories, il y a des ressemblances entre les représentations et les pratiques pédagogiques. Pour la troisième catégorie, nous remarquons un décalage entre les deux. La formation initiale et continue est la locomotive qui assure un passage souple et réussi entre les représentations et les pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.

Baille, J. & Chardon, S. (2002). Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage. In *Revue française de pédagogie* n° 139.

- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles. De Boeck.
- Bataille, M. (2008). Représentation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In Garnier & Rouquette, *Représentations sociales en éducation*. Montréal : Ed. Editions Nouvelles.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148.
- Bélair, L.-M. (1999). *L'évaluation dans l'école ; nouvelles pratiques*. Paris : USF.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Chekli, L ; (2010). *La professionnalisation des enseignants dans l'approche par compétences*. Rouen: Laboratoire CIVIIC.
- Eggen, D. & Kauchak, P. (2006). *Strategies and Models for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills*, Pearson Education.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Revue française de pédagogie*
- Hajjem, K. (2003). Les causes endogènes de l'échec scolaire dans les écoles PEP. Mémoire de DEA. Université de Tunis.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. *Revue française de pédagogie*
- Houssaye, J. (2010). *La pédagogie traditionnelle une histoire de la pédagogie*. Editions Fabert
- Houle, H. (2001). Les croyances préalables d'enseignants, à l'ordre du primaire, à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'enseignement et à la gestion de l'apprentissage des sciences et de la technologie. Mémoire.
- Jamati (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. *Revue française de pédagogie*.
- Lescouarch, L. (2006). Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Université de Rouen.
- Perrenoud, Ph. (1982) L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 17, 1982.
- Perrenoud, Ph. (1991) La division du travail pédagogique à l'école primaire, in *Unité de recherche en sociologie de l'éducation, Penser le changement en éducation*, Paris, Université René Descartes & CNRS, pp. 29-46.
- Perreaudeau, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Piasser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université de Toulouse- Le Mirail.

Postic, M. (1977). Observation et formation des enseignants. Editions PUF.

Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2001). Les points- charnières de la recherche scientifique. Paris : PUF.

Raynal et Rieunier (2010). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.ESF

Tochon, F. (2000). Recherches sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. In Revue française de Pédagogie n° 133.