

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le système fribourgeois des classes de soutien permet-il réellement la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage au Cycle d'Orientation ?

Auteur	Jaquet Célia
--------	---------------------

Superviseur	Dr. phil. Pascale Spicher
-------------	---------------------------

Date	10.10.2017
------	------------

Introduction

Le système scolaire fribourgeois (un des 26 cantons suisses) au cycle 3 repose sur la répartition des élèves dans différents types de classe¹. Les élèves âgés de 12 à 16 ans sont orientés dans le type de classe qui correspond le mieux à leurs capacités intellectuelles ainsi qu'à leur facilité et rythme d'apprentissage (Mauroux, 2011, p. 23). Toutefois, si un élève éprouve de grandes difficultés d'apprentissage, difficultés qui ne lui permettent pas de suivre un cursus scolaire normal, alors il rejoint la « classe de soutien ». Cette classe spéciale est donc censée permettre aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage importantes de réussir scolairement.

Toutefois, différentes études et travaux de mémoire ont mis en évidence le fait que les élèves de ces classes se sentent généralement dévalorisés (Joye, 2008 ; Mauroux, 2009 ; Cerantola, 2013). Il a également été démontré que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage possèdent une moins bonne estime de soi scolaire et une moins bonne motivation que les élèves d'autres sections, deux éléments essentiels pour garantir la réussite scolaire (Martinot, 2001 ; Viau, 2002). Enfin, la classe de soutien est bien souvent devenue une classe hétéroclite qui regroupe des élèves avec des difficultés d'apprentissage mais également des élèves qui présentent d'autres problèmes (dysfonctionnements comportementaux, élèves allophones, élèves au bénéfice de mesures d'aide

¹ Les trois types de classe sont : la classe PG, la classe G et la classe EB.

ordinaires (MAO) etc.). Tous ces problèmes ont amené la question de la sauvegarde ou non de ces classes de soutien lors de l'établissement de la nouvelle loi scolaire d'avril 2015. La problématique suivante découle de cette réflexion sur la légitimité de la classe de soutien : « **Le système fribourgeois des classes de soutien permet-il réellement la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage au Cycle d'Orientation ?** ». Cette problématique nous a ensuite permis de formuler plusieurs hypothèses regroupées autour de trois dimensions : l'estime de soi globale et scolaire, la motivation et ses composantes et les différentes approches de prise en charge d'élèves à besoins particuliers. En d'autres termes, nous nous sommes demandé si la classe de soutien favorise réellement l'estime de soi globale et scolaire ainsi que la motivation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou s'il ne serait pas mieux d'envisager une scolarisation intégrative voire inclusive de ces élèves ?

Méthode

Afin de répondre à la problématique et à nos différentes hypothèses, nous avons fait appel à plusieurs questionnaires auto-reportés comme le questionnaire EMMECO sur la motivation et ses composantes (la volonté d'apprendre, le sentiment de compétence, l'attrait des études et l'état d'anxiété) et les questionnaires reprenant l'échelle de Rosenberg pour mesurer l'estime de soi globale et scolaire. Le questionnaire EMMECO comprend 20 questions. Toutes sont à répondre par rapport à une échelle de Likert qui va de 1 (Pas d'accord) à 7 (D'accord). Quant aux deux questionnaires reprenant l'échelle d'estime de soi de Rosenberg, ils comportent chacun 10 questions. Toutes les questions sont également à répondre par rapport à une échelle de Likert qui va de 1 (Tout à fait en désaccord) à 4 (Tout à fait en accord). Nous avons fait passer ces différents questionnaires standardisés auprès de 61 élèves issus des classes de soutien de quatre Cycles d'Orientation fribourgeois. En tout, nous avons eu accès à huit classes différentes : deux classes de 9H, trois classes de 10H et trois classes de 11H.

En ce qui concerne la réflexion sur la possibilité d'autres alternatives que la classe de soutien pour garantir la réussite scolaire d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès de deux enseignants des classes de soutien. L'apport de ces entretiens nous ont été d'une grande aide lorsqu'il a fallu expliquer et analyser les résultats obtenus.

Résultats

Les résultats obtenus aux questionnaires auto-reportés nous ont permis de comparer la classe de soutien aux autres types de classes ordinaires (PG, G et EB). Nos résultats ont parfois été conformes aux attentes formulées mais ont également été source de surprise à de nombreuses reprises. Ainsi, sur nos onze hypothèses, seulement cinq ont été validées alors que 6 ont été invalidées à cause de leur manque de significativité.

Tout d'abord, l'hypothèse 1.1 qui stipule que les élèves des classes de soutien ont une meilleure estime de soi globale que les élèves des autres types de classe a été validée. Par conséquent, les élèves des classes de soutien s'apprécient en tant qu'individus et se sentent bien dans leur tête. De plus, l'hypothèse 1.2 a permis de révéler que contrairement à nos attentes et à la littérature consultée (Martinot, 2001), les élèves des classes de soutien ne possèdent pas une estime scolaire plus faible que leur estime de soi globale. Au contraire, ils ont obtenu un score assez élevé pour l'estime de soi scolaire. Etant donné que l'estime de soi scolaire est un bon prédicateur des comportements puisqu'elle agit sur les efforts que les individus sont prêts à faire et la persévérance qu'ils auront face à une activité difficile, nous pouvons conclure que les élèves des classes de soutien semblent posséder toutes les qualités requises pour se sentir bien en tant qu'élève

(Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995, p. 144). Nous avons également émis l'hypothèse que les filles des classes de soutien ont une moins bonne estime scolaire et globale que les garçons de ces mêmes classes (hypothèse 1.3). Notre hypothèse se base sur différentes études (Lalman, 2010 ; Seidah, Bouffard, & Vezeau, 2004). Ces études stipulent que les filles possèdent généralement une moins bonne estime d'elles-mêmes que les garçons car elles sont souvent plus critiques envers elles-mêmes. Toutefois, malgré que nos résultats démontrent une petite différence entre l'estime de soi globale et scolaire des filles des classes de soutien par rapport aux garçons, celle-ci n'est pas significative. Ce manque de significativité provient peut-être de notre faible effectif : 37 garçons et 24 filles.

Quant aux composantes de la motivation, les différents résultats obtenus aux tests statistiques n'ont pas pu confirmer que les élèves des classes de soutien sont des élèves moins motivés que les élèves des classes ordinaires. Tout d'abord, les hypothèses 2.1 et 2.3 qui stipulent que les élèves des classes de soutien ont une volonté d'apprendre et un attrait pour les études plus faibles que les élèves des classes ordinaires n'ont pas été validées. Nous avons émis l'hypothèse que ce n'est peut-être pas la volonté d'apprendre qui différencie les élèves des classes ordinaires des élèves des classes de soutien mais tout simplement leur manque de stratégies d'apprentissage qui les pénalise au moment de l'élaboration d'une tâche donnée. L'hypothèse 2.2 qui souligne que les élèves des classes de soutien possèdent un sentiment de compétence plus faible que les élèves des classes ordinaires n'a pas pu être validée non plus. Bien que les élèves des classes de soutien obtiennent un score inférieur aux élèves des classes ordinaires à cette dimension, la différence n'est juste pas significative. C'est sans doute leur haute estime de soi scolaire qui agit comme une aide pour remonter leur sentiment de compétence à l'école. L'hypothèse 2.4 précise que les élèves des classes de soutien sont des individus plus anxieux que les élèves des classes ordinaires. Toutefois, cette hypothèse est rejetée également. Même si les élèves des classes de soutien sont des individus assez anxieux, la différence avec les élèves des classes ordinaires n'est pas significative. Enfin, l'hypothèse 2.5 qui stipule que les filles des classes de soutien sont plus anxieuses que les garçons de ces mêmes classes, est quant à elle validée. Le *T de Student indépendant* révèle que la différence de moyenne entre les deux sexes est significative. Notre résultat correspond donc à la littérature et à l'étude de Brody et Hall (2008) qui explique que les filles sont plus à même d'exprimer leurs émotions et ressentent plus fréquemment des émotions négatives et intenses que les garçons.

Concernant les trois hypothèses relatives aux autres approches de prise en charge de la classe de soutien, elles sont les trois validées. Ainsi, les enseignants des classes de soutien sont pour l'intégration physique et sociale de leurs élèves au sein du Cycle d'Orientation (hypothèse 3.1). Ils sont par contre, comme attendu, contre l'inclusion de leurs élèves en classe ordinaire (hypothèse 3.2). Ils pensent qu'une école inclusive est utopique. Enfin, comme nous le pressentions, les enseignants des classes de soutien sont contre la suppression de la classe de soutien (hypothèse 3.3).

Conclusion

Notre mémoire de Master a mené une réflexion sur la légitimité de la classe de soutien. A travers notre recherche, nous avons exploré les questions suivantes : la classe de soutien contribue-t-elle réellement à la réussite scolaire des élèves qu'elle abrite ? En d'autres termes, permet-elle à l'élève en difficulté de gagner en confiance en lui autant en tant qu'individu et qu'en tant qu'élève ? Garantie-t-elle à l'élève une motivation suffisante pour l'amener à persévérer et à fournir des efforts afin d'acquérir les connaissances et apprentissages demandés ?

A la vue des résultats obtenus par rapport à nos différentes hypothèses, nous pouvons répondre positivement à ces questions et à notre problématique. Par conséquent, la classe de soutien semble belle et bien favoriser la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage

puisque'ils obtiennent des scores satisfaisants et voire même élevés par rapport à nos trois facteurs de réussite (l'estime de soi globale, l'estime de soi scolaire et la motivation). Il convient de préciser que nos résultats peuvent être critiqués car notre échantillon ne contient que 61 sujets issus de seulement huit classes de soutien du canton. De plus, nous ne pourrions jamais savoir à quel point le biais sur la désirabilité sociale a joué un rôle auprès de nos élèves.

Bibliographie

- Baptiste, A. (2011). Estime de soi et élèves en difficulté scolaire. Orléans, France : IUFM centre Val de Loire.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignants et les enseignantes. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 9, pp. 11-31.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, n3, pp. 483-502.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-44.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995, février). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60, No.1, pp. 141-156.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 123-139.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.