

Des obstacles d'apprentissage à la grande difficulté scolaire

Quelques clefs de compréhension et pistes pédagogiques
pour aider efficacement les élèves

Paron – mercredi 7 décembre 2011

Thierry TRONCIN – IUFM de Bourgogne

Points de repères de l'intervention

1. Introduction générale
 2. Une notion « molle » et complexe
 3. L'enfant en « difficulté », l'élève en « difficulté »
 4. Apprendre, c'est parfois difficile !
 5. Faire apprendre, c'est souvent difficile !
 6. Des difficultés d'apprentissage attendues
 7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)
 8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)
 9. Pour ne pas conclure
 10. Éléments de bibliographie
- 

1. Introduction générale

- ▶ Des éclairages, des valeurs, des postures, des principes d'action.
 - ▶ Une nécessaire réappropriation individuelle et collégiale des points de repères en contexte.
 - ▶ Le paradoxe de la situation : un discours uniforme tenant peu compte des divers niveaux de sensibilité et d'expertise.
- 

2. Une notion « molle » et complexe

- ▶ Le terme de « difficulté » n'est pas exempt de singularité.
- ▶ Une notion familière, « fourre-tout » et insaisissable.
- ▶ Une notion complexe qui appelle de la distanciation et de la nuance.

« Une pensée réductrice conduit à des actions mutilantes. »

Edgar MORIN

« Tout point de vue est une vue à partir d'un point. »

Pierre BOURDIEU

3. L'enfant en « difficulté », l'élève en « difficulté »

▶ **L'enfant en « difficulté »**

- La précarité économique, sociale, les fragilités psychologiques, les enfants en danger...
- L'enfant ne grandit pas bien, il n'est pas bien, il est en souffrance partout.
- Des difficultés comportementales ou/et d'apprentissage.

▶ **L'enfant en « difficulté » spécifiquement à l'école**

- L'enfant résiste au « façonnage scolaire ».
 - Les compétences scolaires de l'enfant ne sont pas à la hauteur des attentes (des contraintes...) institutionnelles.
 - Des difficultés comportementales ou/et d'apprentissage.
- 

3. L'enfant en « difficulté », l'élève en « difficulté »

- ▶ Nous rencontrons dans les classes des enfants qui :
 - respectent difficilement les règles de la vie scolaire
 - n'acceptent pas facilement les contraintes et les frustrations
 - ont la « bougeotte », la « parlotte »
 - sont inhibés, parlent peu aux adultes et aux autres enfants
 - ont du mal à se concentrer à minima
 - sont agressifs, bagarreurs
 - recherchent exclusivement une relation duelle
 - sont perdus dans les moments collectifs
 - sont trop souvent dans la négociation
 - ne comprennent pas bien ce qui est demandé et quels savoirs mobilisés
 - ...

4. Apprendre, c'est parfois « difficile » !

- ▶ Apprendre (et faire apprendre) au sens où les élèves abordent une question, un apprentissage... avec leurs propres conceptions (**un modèle mental d'organisation des connaissances**).
- ▶ C'est un « outil » fonctionnel dans certains contextes mais partiellement ou totalement inopérant dans d'autres (**un obstacle d'apprentissage**).
- ▶ Exemples
 - Règles de comparaison de deux entiers naturels $\Rightarrow 4,56 < 5,2$
 - Règles d'accord du pluriel D (les) + N \Rightarrow je les copie
 - Règles d'associations grapho-phonémiques \Rightarrow la chorale, le maïs
 - Plus un objet est volumineux, plus sa masse est élevée.
 - L'air inspiré disparaît dans le corps.
 - Pour franchir rapidement des haies, il suffit de courir vite.
 - La latitude est le seul facteur géographique qui influence le climat d'un pays.
- ▶ Nécessité d'identifier ces obstacles d'apprentissage dans les programmes .

4. Apprendre, c'est parfois « difficile » !

- ▶ Des élèves auront besoin de plus de temps, de répétitions, d'explorations, de guidance, de réassurance...
 - ▶ Apprendre est un processus complexe qui sous-tend un engagement personnel fort, l'acceptation des contraintes et la gestion raisonnée des frustrations.
 - ▶ Il n'a pas d'erreur(s) lorsque nous sommes en cours d'un apprentissage nouveau, il y a des essais plus ou moins infructueux.
 - ▶ Un essai témoigne d'un apprentissage en cours, d'un processus, d'une prise de risque sans peur de la réponse de l'adulte ou des pairs.
- 

5. Faire apprendre, c'est souvent « difficile » !

« Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ? »

Michel Saint-Onge

*« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends. »*

Benjamin Franklin



6. Des difficultés d'apprentissage attendues

- ▶ Des obstacles d'apprentissage qui perdurent, des procédures ou des stratégies de « bas niveau » peu ou pas automatisées.
- ▶ Ce n'est ni grave ni définitif : la classe est un ensemble de différences.
- ▶ Le maître de la classe doit :
 - être persuadé que :
 - la situation n'est pas figée
 - son rôle est essentiel et irremplaçable
 - conduire une observation éclairée de l'élève en cours d'exécution des tâches (attitudes, traces écrites, verbalisations...)
 - porter un regard résolument positif sur l'enfant (qui ne fait pas exprès de ne pas (toujours) réussir !)

Une attitude crispante

« Tu vas faire cet exercice de conjugaison. Tu dois conjuguer les verbes manquants en choisissant dans la liste. C'est facile. C'est un exercice que tu as déjà fait plusieurs fois. Tu dois te débrouiller tout seul. Tu as dix minutes, pas plus. »

Une attitude bienveillante

« Tu reconnais cet exercice de conjugaison ? Tu as repéré la consigne ? Explique-moi ce que tu as compris et comment tu vas t-y prendre ? Je te propose d'écrire les trois premiers verbes et nous faisons le point. Tu te rappelles que tu n'es pas obligé de commencer par la première phrase. Tu as une question à poser avant de commencer ? »



6. Des difficultés d'apprentissage attendues

- ▶ Systématiser auprès des élèves repérés fragiles les trois temps de l'aide (avant, pendant et après l'apprentissage)

- ▶ Anticiper, accompagner, re-médier
 - **Une aide préventive, avant l'apprentissage**
 - Mettre en place, réactiver, renforcer les compétences qu'appelle la notion qui va être étudiée

 - **Une aide accompagnatrice, pendant l'apprentissage**
 - Faire verbaliser « l'agir »
 - Faire identifier les étapes de résolution de la tâche (je commence par... puis je continue par... enfin je termine par...)
 - Etayer par des outils ou supports spécifiques

 - **Une aide re-médiative, après l'apprentissage**
 - Favoriser, renforcer les feed-back (sur les acquis notionnels, les procédures mais aussi sur les aspects conatifs de la tâche)
 - Favoriser les mises en lien et les mises en perspective

6. Des difficultés d'apprentissage attendues

- ▶ Exemple en CE1, Anthony et Valentin, 8 ans, séance de lecture/production orale et écrite
 - Objectifs :
 - saisir les informations explicites et implicites d'un texte narratif
 - écrire une histoire (ou la fin d'une histoire) dans laquelle tout n'est pas dit au lecteur

« Ce matin, Sylvain est en retard pour aller à l'école. Il pédale vite, vite, trop vite... Il se retrouve à l'hôpital avec son meilleur copain Mathieu et le maître de sa classe. Les autres enfants de l'école vont lui en vouloir, c'est sûr ! »



- ▶ **Anticiper** deux difficultés susceptibles de « brouiller les cartes ».
 - La disposition du texte
 - La présence d'anaphores

Ce matin, Sylvain est en retard pour aller à l'école.

Sylvain pédale vite, vite, trop vite...

Sylvain se retrouve à l'hôpital avec son meilleur copain Mathieu et le maître de sa classe.

Les autres enfants de l'école vont en vouloir à Sylvain, c'est sûr !



▶ **Accompagner, aider à :**

- (se) poser des questions sur le texte
- (se) construire un film mental au fur et à mesure de la lecture
- faire des pauses et des retours en arrière dans la lecture
- identifier (surligner, découper, trier...) :
 - ce que le texte apprend
 - ce que le texte permet de supposer
 - ce que le texte ne dit pas

► Re-médier

- Constat : deux élèves ne différencient pas encore facilement et systématiquement ce que le texte permet de supposer et ce qu'il ne dit pas.

Ce matin, Sylvain est en retard pour aller à l'école.

Surligne de la même couleur la réponse et le mot dans la phrase qui t'a permis de trouver.

<i>C'est l'histoire d'un garçon.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Sylvain arrive à l'heure à l'école.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Cette histoire commence le soir.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Sylvain est en retard tous les matins.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>

*Ce **matin**, **Sylvain** est en **retard** pour aller à l'école.*

<i>C'est l'histoire d'un garçon.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Sylvain arrive à l'heure à l'école.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Cette histoire commence le soir.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Sylvain est en retard tous les matins.</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>

Un exemple de pratiques différenciées

Phase collective (oral)

- lecture du texte par un lecteur « efficace » (texte caché pour les autres)
- explication de l'expression « en vouloir à quelqu'un »

Ateliers :

Les lecteurs « experts »

- insérer un écrit entre « trop vite... » et « Il se retrouve à l'hôpital... »
- proposer une explication au mécontentement des autres enfants de l'école
- produire un texte « à tiroir » (en changeant les personnages de cette histoire, à l'aide d'une phrase inductrice, en changeant d'« univers »...)

Un exemple de pratiques différenciées

Lecteurs « moyens »

Lecteurs « en difficulté de compréhension »

- relire le texte
- reprendre phrase par phrase avec une disposition plus favorable
- travailler les anaphores
- formuler une ou des hypothèses après chaque phrase

- lecture puzzle
- répondre à des questions (en choisissant parmi plusieurs réponses ou non) :
 - Qui est en retard à l'école ?
 - Comment le petit garçon va-t-il à l'école ?
 - Pourquoi le petit garçon est-il à l'hôpital ?
 - Pourquoi les autres enfants de l'école seront-ils mécontents ?

- ordonner
 - des images séquentielles (avec une image intruse ou non)
 - des images séquentielles et des phrases écrites
- inclure une puis plusieurs images blanches

Répondre à des questions (en choisissant parmi plusieurs réponses)

Un exemple de pratiques différenciées

▶ Fin de séance : retour au collectif

- Les réponses aux questions posées
- Les caractéristiques du texte (il ne nous dit pas tout, il peut y avoir plusieurs explications...)
- Les perspectives de travail

▶ Une situation problème en production d'écrit(s)

« Maintenant les trois enfants ne se parlent plus. »

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- ▶ **Des difficultés dans l'apprentissage, des difficultés de l'apprentissage** (travaux de Laurent LESCOUARCH)
- ▶ **Les aides ordinaires apportées par l'enseignant de la classe, en classe, ne sont pas suffisantes.**
 - Les aides dans le cycle, dans l'école
 - Les aides personnalisées
 - Les aides spécialisées
 - Les aides hors temps scolaire
 - L'accompagnement éducatif
 - Les stages de remise à niveau CM



PPRE



Aller ensemble à la
rencontre de l'élève

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- Une typologie des difficultés (travaux de PERRAUDEAU)

- **Les difficultés structurales, liées aux composantes logiques de la pensée**

- Des mécanismes mentaux généraux (la conservation, la réversibilité, le raisonnement...)
- Des opérations logiques (classer, ranger, comparer, mettre en relation, inclure...)
- Des opérations spatiales (droite/gauche, au-dessus/au-dessous...)

⇒ des stratégies et des procédures peu stabilisées, parcellaires ou inadaptées, souvent utilisées hors contexte

- **Les difficultés procédurales, liées aux composantes cognitives**

- Les connaissances nécessaires et leur organisation en mémoire
- Les procédures de traitement et les conditions de mobilisation de ces procédures

⇒ des stratégies et des procédures présentes mais peu efficaces ou utilisées peu efficacement, parfois trop rigides

Les difficultés structurales et procédurales

- Exemple en mathématiques

Paul part au supermarché.

Il a 54 euros dans son porte-monnaie.

Il achète 2 DVD à 12 euros l'un, un livre à 19 euros et trois paquets de bonbons à 2 euros l'un.

Combien d'argent lui restera-t-il ?

Traces écrites d'élèves scolarisés en CM1

Quentin

$$54 + 2 + 12 + 19 + 2 = 122$$

Priscilla

$$12 + 12 + 19 + 3 + 2 = 46$$

$$54 - 46 = 100$$

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- ▶ Les aides spécialisées à dominante pédagogique
 - Les **remédiations** favorisent souvent :
 - les tâches complexes ou situations–problèmes
 - la verbalisation des stratégies mises en œuvre
 - la transposition et le transfert des compétences
 - Exemple de situation–problème en lecture (CE1) : proposer un texte dont certains mots sont partiellement ou entièrement cachés

Le renne

Le est un mammifère de plus de deux mètres de long. Il dans les forêts du Nord de l'Europe et du Canada. Là-bas, on l'appelle le caribou. porte des bois sur sa tête. Il se sert de ces espèces de cornes pour se protéger des loups. Il n'a pas d'abîmer ses puisqu'ils tombent et repoussent chaque année !

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- Quelques axes privilégiés

- **Étayer le travail de mémoire (de travail, à long terme)**
 - Exemple : maintenir activée une information et la manipuler mentalement
 - Support : un album avec une structure narrative à double sens
- **Permettre à l'élève d'expérimenter par des manipulations qui laissent des « traces » cognitives**
 - Exemple : améliorer la maîtrise du code grapho-phonétique
 - Support : des cartes munies de scratch autocollant ou des cubes emboîtables permettant d'expérimenter en actes la segmentation du mot oral en syllabes, en phonèmes et les manipulations essentielles (déplacement, suppression, permutation, ajout)

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- **Prendre conscience de ses stratégies**
 - Exemple : comprendre un énoncé de problème mathématique
- **Planifier les tâches en les hiérarchisant**
 - Exemple : écrire un texte à partir d'une situation finale (« Maintenant les trois enfants ne se parlent plus »)
- **Evaluer (accepter de, être capable de) le travail demandé puis réalisé**
 - Exemple : analyser les consignes de travail complexes (plusieurs actions successives ou concomitantes)

7. Des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent ou/et se cristallisent (la difficulté scolaire)

- ▶ Il importe d'agir :
 - ensemble
 - en expliquant (élèves, familles, partenaires), en contractualisant
 - de manière intensive, sur des durées courtes, avec des évaluations régulières
 - de continuer d'observer et d'aider les élèves en classe
 - d'encourager, de souligner les progrès réalisés, de baliser le chemin restant à parcourir
 - de ne pas porter jugement sur l'enfant et son entourage

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- ▶ Des efforts, beaucoup d'efforts peu ou pas souvent récompensés.
 - ▶ Des activités scolaires de plus en plus opaques qui masquent les apprentissages visés.
 - ▶ Une auto-résignation en construction, une perte de sens progressive, une mésestime de soi dévastatrice.
 - ▶ Une quasi-impossibilité à réguler leurs conduites et leurs apprentissages.
 - ▶ Une dépendance (affective, cognitive) de plus en plus grande envers l'adulte, mais pas toujours bien acceptée.
- 

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- ▶ Un besoin crucial d'apprendre dans un cadre structuré et rassurant.
- ▶ Ré-apprendre à :
 - gérer ses émotions, ses frustrations, ses peurs, voire ses angoisses.
 - oser, prendre des risques, se tromper, accepter de ne pas savoir tout, tout de suite
 - savoir ce qui est appris, compris, pourquoi on réussit, ce que l'on doit faire pour réussir demain ce qui n'est pas réussi aujourd'hui
- ▶ Aider à se re-mettre en mouvement
- ▶ Apporter des « renforçateurs » positifs qui agissent sur l'engagement (le vouloir apprendre) et la persévérance (le pouvoir apprendre) des élèves.

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

▶ Des attitudes scolaires typiques

- Un engagement dans les tâches conditionné (sécurité psychique, sens des apprentissages, activités finalisées et valorisées).
- Une recherche permanente de la réussite et de la performance immédiates (évitement des situations d'échec, sens de l'effort limité).
- Un manque d'autonomie et de responsabilité dans les apprentissages (sursollicitation de l'enseignant, passivité dans les situations de recherche ou les situations-problèmes).
- Des capacités limitées (ou assujetties au contexte et à leur disponibilité du moment) à :
 - (se) questionner
 - donner du sens aux activités scolaires
 - établir des liens
 - différencier l'activité proposée et l'apprentissage visé

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- Les difficultés sont globales, elles touchent au statut de l'élève, au rapport au savoir et à l'institution mais aussi au développement personnel.
- Ces élèves sont à l'école comme dans une vaste salle d'attente, sans qu'ils sachent vraiment ce qu'il y a à attendre.
- Ils n'ont pas conscience de la variété des situations qui fondent la vie sociale : ils sont identiques à eux-mêmes en toute circonstance.
- Ces élèves supportent peu ou pas du tout l'incertitude de la démarche mise en œuvre dans les situations d'apprentissage.
- La conviction de l'échec et le rejet du coût de l'effort prennent le pas sur tout le reste.

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- Ces élèves compensent l'opacité cognitive à laquelle l'École les confronte par une exacerbation de la personnalisation de la relation pédagogique :
 - l'échec est souvent interprété comme le seul produit de la malveillance ou de l'incompétence de tel ou tel enseignant ;
 - l'échec scolaire est toujours vécu comme une humiliation forte, une dévalorisation de soi ;
- Ces élèves privilégient le personnel de la relation au détriment de l'impersonnel du cognitif.
- Ces élèves sont plus sensibles que les autres aux caractéristiques personnelles de l'enseignant et à la pédagogie qu'il met en œuvre.
- L'effet maître est déterminant, ce qui constitue à la fois un point d'appui et une source de fragilité.

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

▶ La motivation scolaire

◦ **Trois déterminants de la motivation scolaire (Rolland VIAU) :**

- la perception de la valeur de la tâche
- la perception de sa compétence à réaliser une tâche
- la perception de la contrôlabilité de la tâche

▶ La perception de la valeur de la tâche

- Plus un élève considère une activité comme importante car elle lui permet de réaliser des apprentissages « importants à ses yeux », plus il s'y engage sur le plan cognitif et plus il persévère.
- Les tâches « signifiantes » constituent une des pierres angulaires de l'enseignement auprès de ces élèves.

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

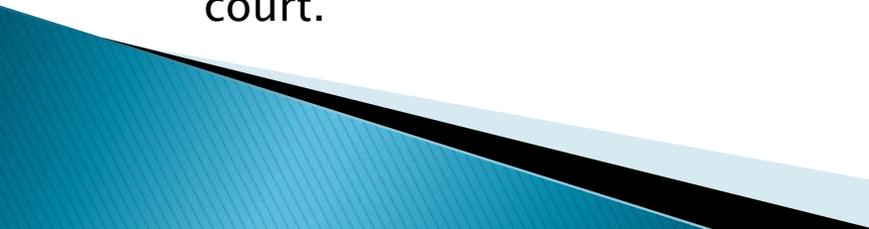
- ▶ **La perception de sa compétence à réaliser une tâche**
 - ▶ L'engagement cognitif se définit comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage et l'ajustement de celles-ci aux différentes situations.
 - ▶ Ces élèves ont des difficultés à s'évaluer avec justesse.
 - ▶ Il est nécessaire de leur enseigner des stratégies d'apprentissage et de leur montrer quand et comment s'en servir.

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- ▶ **La perception de la contrôlabilité de la tâche**
 - Ils doivent être convaincus qu'ils ont du pouvoir sur la tâche.
 - Ils ont tendance à minimiser le rôle de l'effort et à exagérer la valeur de l'intelligence.
 - Un élève est généralement perçu comme intelligent s'il réussit en produisant peu d'efforts.
 - Il est intéressant de leur présenter des activités qui constituent un défi pour eux.
- 

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

▶ Des indications pour les enseignants

- Instaurer une éthique de la relation.
 - Créer un climat de confiance propice à l'investissement des élèves.
 - Conduire un travail de restauration narcissique
 - Leur montrer qu'il est possible de surmonter l'échec et de progresser en peu de temps.
 - Valoriser les élèves le plus souvent possible de manière authentique.
 - Aider le groupe classe à se constituer et proposer régulièrement des activités s'y référant.
 - Élaborer un cadre de travail structurant et ritualisé.
 - Favoriser la pédagogie de projets finalisés et inscrits dans un laps de temps court.
- 

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- Il est primordial de faire émerger le « déjà-là », ce que l'élève sait du sujet, de la question ou l'idée qu'il en a.
- Verbaliser et faire verbaliser pour clarifier :
 - L'élève doit savoir qu'il apprend
 - L'élève doit savoir ce qu'il apprend
 - L'élève doit savoir pourquoi il apprend
 - L'élève doit savoir comment il va apprendre
 - L'élève doit savoir comment il sera évalué

8. Des enfants en perte de sens et d'estime (la grande difficulté scolaire)

- ▶ Quelques caractéristiques fondamentales d'une séance d'apprentissage
 - 1^{er} temps
 - Rappeler la séance précédente (différencier activités et apprentissages)
 - Annoncer l'objectif et les modalités de travail, situer la séance dans une séquence d'apprentissage, écrire au tableau les différentes phases, caractériser le rôle de l'enseignant
 - 2^{ème} temps
 - Favoriser l'autonomie et l'initiative
 - Limiter les phases orales collectives
 - Ne pas multiplier les difficultés et les nouveautés
 - Observer les élèves, ne pas trop parler, réguler les apprentissages des groupes
 - Prêter attention aux erreurs, les désacraliser, les hiérarchiser, les faire verbaliser
 - Différencier le travail (démarches, comptes rendus, évaluations...)
 - Alternier les formes de travail
 - 3^{ème} temps
 - Conclure (dans de bonnes conditions) par une synthèse (faire reformuler, mémoriser, écrire...)
 - Annoncer éventuellement le menu de la prochaine séance

9. Pour ne pas conclure

- ▶ **Pour apprendre, deux conditions essentielles :**
 - le vouloir
 - pouvoir le faire
- ▶ **Les manifestations observables chez les élèves de ces deux conditions :**
 - l'engagement
 - la persévérance
- ▶ **Comment individuellement et collectivement augmenter le « vouloir » et le « pouvoir » apprendre chez ces grands enfants ou adolescents au lourd passé (passif ?) scolaire ?**

10. Éléments de bibliographie

- ▶ SAINT ONGE, Michel. **Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?** Lyon : Chronique Sociale, 2008, 123 p.
- ▶ SAINT LAURENT, Lise. **Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire.** Montréal : Gaëtan Morin, 2002, 363 p.
- ▶ **L'aide aux élèves : une affaire d'équipe.** Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire. Académie de Paris, 2010, 127 p.
- ▶ Cahiers pédagogiques. **Travailler avec les élèves en difficulté.** Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques (CRAP), n° 480, mars 2010, 70 p.