

## ID ENTIF IER LES D IFFICULTES SCOLA IRES

**Un enfant qui rencontre des difficultés scolaires peut se caractériser par:**

### **1. Difficulté à capitaliser le savoir**

Difficultés à retenir la leçon, à mémoriser le vocabulaire.

*Q. La mémoire sollicitée est-elle celle qui “fonctionne” le mieux chez cet enfant (visuel, auditif, kinesthésique etc... cf. document spécial sur les profils pédagogiques)*

*Q. A-t-on, en étude dirigée, vu comment apprendre une leçon?*

*Q. Les élèves ont-ils rédigé eux-mêmes la synthèse (dictée à l'adulte au tableau?) A-t-on procédé au cours de la leçon par synthèses successives (pour ne pas “masser” tous les contenus en fin de séquence?)*

### **2. Manque de confiance dans les connaissances anciennes**

*Q. A-t-on commencé la leçon par un moment d’ “émergence des connaissances et des représentations?”*

L'enseignement procède souvent par reprise d'une notion ancienne pour l'améliorer ou la modifier. Exemple: un jour on découvre qu'il existe une opération plus économique que celle à laquelle les élèves sont habitués: la multiplication au lieu de l'addition, la division au lieu de la soustraction; certains élèves peuvent avoir alors des doutes sur leurs connaissances anciennes. C'est toute la problématique que “l'obstacle épistémologique”.

*Q Si l'élève obtient régulièrement de mauvaises notes (normalement le livret de compétences n'en comporte pas...) il peut douter de sa maîtrise des connaissances. Le maître prend-il le temps d'opérer de temps à autre un renvoi (ou renforcement) positif: l'exercice est compris, l'évaluation est positive pour l'aider à prendre confiance en lui?*

### **3. Carence dans les représentations mentales et absence de projet implicite de réinvestissement**

C'est le divorce entre les actions (la situation problème, les activités manipulatoires) qui devraient servir à donner du sens aux notions enseignées et l'institutionnalisation c'est à dire le passage à la formulation plus ou moins abstraite qui permettra un réemploi dans un autre contexte.

“Je suis de plus en plus persuadé que la réussite scolaire repose sur la capacité à s'imaginer dans la peau de ce que l'on sera plus tard”. M. Develay. Parents comment aider votre enfant? ESF éditions C'est aussi la thèse défendue par La Garanderie, pour qu'un élève retienne une leçon il doit comprendre dans quelle(s) situation(s) il pourra s'en servir. Pour une récitation, il doit s'imaginer devant ses camarades entrain de réciter...

*Q. au-delà de l'exercice d'application, d'entraînement, les élèves sont-ils mis dans les conditions de “maîtrise” de la notion à réemployer? (en d'autres termes se poser la question de savoir si un exercice de type Bled réussi a des chances d'être réinvesti dans une expression écrite).*

### **4. Absence d'identification de l'enjeu des situations d'enseignement**

L'élève en reste au niveau de l'action et ne peut faire le lien avec d'autres expériences et d'autres apprentissages

*Q. L'élève comprend-il que l'exigence que le maître peut avoir en orthographe en dictée, il l'aura également dans la rédaction d'un problème de math?*

*Q. De manière beaucoup plus générale quel sens l'élève donne-t-il à la situation, à l'activité qui lui est imposée. Cf. Meirieu en substance “l'enseignant répond à des questions que l'enfant ne se pose pas”, comment dans de cas l'élève peut-il accrocher ces notions nouvelles à un ensemble de connaissances déjà rencontrées?*

## **5. Lassitude et manque d'investissement**

*L'absence de motivation est un problème essentiel qu'on ne peut résoudre que par la mise en place de projet de classe, d'un renforcement du « sens » des activités pour l'élève .*

## **6. Manque de méthodes**

Ils essaient de se souvenir de la leçon mais ne savent plus comment l'utiliser, ils se précipitent sur la recherche d'une opération à effectuer ou d'une règle à appliquer. De plus ils ne prennent souvent qu'une partie de l'information.

Le manque de méthodes et d'investissement rend plus difficile le travail à la maison (par exemple lors de l'apprentissage des tables de multiplication.)

*Q Exerce-t-on en classe les élèves à la réflexion, l'esprit critique, la rigueur, l'organisation, la mise en place de méthodes. Attention cependant à respecter les stratégies des élèves si elles aboutissent au succès (je pense au calcul mental: il n'y a pas qu'une méthode pour parvenir au bon résultat.*

## **7. Difficulté de socialisation et recherche d'une relation privilégiée avec l'adulte**

Les élèves ont du mal à s'exprimer, n'en ont pas toujours envie, ils sont incapables d'écouter leurs camarades et de respecter les règles élémentaires de prise de parole

*Q. Le maître s'assure-t-il que tous les élèves sont invités à prendre la parole? Exerce-t-il, "en situation" un moment d'éducation civique (éventuellement un conseil des enfants) pour que chacun puisse trouver un espace pour s'exprimer sans monopoliser la parole et être entendu du maître et des camarades? Si cela relève d'un problème psychoaffectif grave en parler au psy.*

*Q. Le maître s'assure-t-il qu'il ne monopolise pas exagérément le temps de parole? Que ses questions sont parfois fermées (réponses oui/non) mais le plus souvent ouvertes et qu'il invite l'élève à répondre par une phrase qu'on lui laisse le temps de dire jusqu'au dernier mot?*

## **8. Recherche d'algorithmes**

Les élèves cherchent à utiliser le plus possible des algorithmes qui constituent des économies de pensée. Dès le début de l'apprentissage d'une notion ils se construisent des règles de fonctionnement qui souvent ne prennent en compte qu'une partie de l'information et qui ont des domaines de validité très restreints voire nuls. C'est le cas en particulier (mais pas seulement) en mathématiques où l'on sait bien que certaines expressions déclenchent à tort certaines opérations.

S'il n'y a pas d'institutionnalisation (phase de synthèse) à l'issue d'une phase de recherche, les élèves ne retiennent que le contexte et une partie de l'action sans réflexion sur celle-ci. C'est un peu ce qui se passe lorsque nous nous souvenons de quelques séquences d'un film mais pas de la fin). Sans institutionnalisation, une règle éventuellement erronée, s'installe. Le maître se trouve alors contraint de déstabiliser ces règles aussitôt qu'il s'en aperçoit, ce qui fragilise davantage les apprentissages (les élèves n'ayant plus confiance dans ce qu'ils avaient cru comprendre).

*Q. Le maître prend-il toujours le temps d'une trace écrite?*

## **9. Difficulté de changer de points de vue**

Le changement de cadre, lorsqu'il s'opère, témoigne que l'élève a dépassé la simple connaissance à appliquer, qu'il la maîtrise et peut donc quel que soit le cadre se servir de la notion.

*Q. Le maître prend-il le temps de faire réfléchir les élèves sur les liens qui existent entre disciplines. Certains parleraient de compétences transversales...*

*'L'adulte a toujours tendance à trop expliquer ce qui contribue l'enfant à ne pas faire de lien tout seul, à ne pas envisager le problème dans sa globalité... et comme il ne comprend toujours pas, il se fait une image désastreuse de lui-même et de ses capacités.'* Djamel Bentaleb: L'école autrement

## **10. Problème d'expression et de lecture**

Ce problème est à l'origine de difficultés dans toutes les disciplines (les mathématiques par exemple) puisqu'il influe obligatoirement de 3 manières:

- la prise d'information,
- la conceptualisation,
- la production

*Q. Le maître s'assure-t-il toujours que le texte donné (peu importe la discipline) ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves mauvais lecteurs? Nous avons tous rencontré de ces élèves qui se bloquent au 4<sup>ème</sup> mot d'un texte et qui ne dépassent pas cette difficulté.*

## **11. Les situations du quotidien parfois considérées comme plus "motivantes"**

Les modes de raisonnement des élèves peuvent dans ces situations être non conformes à ceux attendus dans une leçon de mathématiques. Il m'a été rapporté aux environs de Compiègne que les compétences mathématiques de jeunes vendeurs de jonquilles... n'étaient pas proportionnelles à leur présence à l'école. Leur mode de fonctionnement mathématiques, ce la va de soi, n'est pour autant pas à rejeter.

Les maîtres pensent parfois que les situations du quotidien sont plus motivantes: on prend un catalogue de jouets et on calcule... On prend un ticket de supermarché (à moitié déchiré, c' est plus vraisemblable) et on procède à des opérations diverses..On écrit (en CP ou en GS) une lettre au Père Noël...On réalise un objet pour la fête des pères...Il faut bien s'attendre alors à ce que certains élèves refusent l'intrusion de la vie courante dans le cadre scolaire...

*Q. La situation d'un projet de classe peut lever cette charge affective et parfois douloureuse. Certains maîtres de la circonscription pourraient peut-être donner des exemples de projets complets ou partiels (hors projet de classe d' environnement, dans un premier temps).*

## **12. Représentation de soi de l'élève**

Les médias se font souvent l'écho d'adultes déprimés. La dépression se rencontre aussi chez les enfants. Lorsqu'un élève commence à comprendre qu'il n'obtient pas les mêmes résultats que ses camarades il en souffre et se forge une image dévalorisée de lui-même qui peut prendre bien des formes différentes.

- apathie
- comportement agressif (en classe et/ou dans la cour, avec les camarades et/ou avec les adultes de l'école)
- difficultés à accepter certaines formes de travail (soit pensées pour lui et donc différentes de celles du reste de la classe ou au contraire en groupe)

Le maître en conseil de cycle, avec l'aide du psy, devra alors trouver les stratégies à mettre en œuvre.

## **13. Difficulté à comprendre l'évaluation**

L'évaluation est encore vécue par les élèves sinon comme une sanction tout au moins comme un moment difficile, parfois teinté d'injustice. (Anecdote: au moment de l'évaluation qui suit traditionnellement les ateliers en maternelle, j'ai vu un élève "disparaître" au moment où l'enseignante allait commenter anonymement son travail. Cela me semble être un témoignage que les enfants ont très tôt conscience de la valeur de leurs productions, et qu'ils éprouvent la peur d'être jugés – notamment devant leurs camarades -).

Mais nous, adultes, sommes-nous différents devant l'évaluation?

Les élèves ont besoin de comprendre les attentes de l'école. Une évaluation aussi précise que possible (c'est à dire l'inverse d'une note chiffrée globale) permet de donner un sens aux

apprentissages tout en responsabilisant les enfants. La reconnaissance” de leurs forces (point très important) et de leurs faiblesses les oblige à réfléchir sur leur travail.

*Q. Le maître met-il en place un système d'auto évaluation avec des critères à respecter? L'élève est-il entraîné à faire le point sur sa production et est-il habitué à prendre une certaine distance par rapport à son travail?*

## PROFILS PEDAGOGIQUES

<p><b>(1) Auditifs</b> Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.</p>	<p><b>Visuels</b> Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. Mémorisation utilisant des relations spatiales entre des éléments visuels.</p>
<p><b>(2) Dépendants du champ</b> Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. Besoins de buts externes.</p>	<p><b>Indépendants du champ</b> Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. Apprentissage « impersonnel », peu lié au contexte social et affectif. Tendance à restructurer personnellement les données. Auto-définition des buts.</p>
<p><b>(3) Réflexivité</b> Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'une erreur</p>	<p><b>Impulsivité</b> Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude</p>
<p><b>(4) Centration</b> Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant Travail à dominante intensive.</p>	<p><b>Balayage</b> Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.</p>
<p><b>(5) Accentuation</b> Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Plaisir à la nouveauté.</p>	<p><b>Egalisation</b> Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Plaisir à la prévisibilité.</p>
<p><b>(6) Production</b> Tendance à s'approprier les savoir par une attitude engagée. Apprentissage par l'action. Importance d'une activité motrice d'accompagnement (orale, graphique, gestuelle).</p>	<p><b>Consommation</b> Tendance à s'approprier le savoir par une attitude neutre, réservée. Apprentissage par l'observation. Intériorisation de l'apprentissage, sans manifestations motrices.</p>
<p><b>(7) Formalisation</b> Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche. Fonctionnement sur un mode unique, à « plein régime ».</p>	<p><b>Réalisation</b> Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche. Fonctionnement possible sur plusieurs registres, en « s'économisant » lorsque c'est possible.</p>

