

Pratiques d'enseignement et difficulté scolaire

Synthèse de travaux de recherche

- Septembre 2013 - direction générale de l'enseignement scolaire



Avoir une difficulté, au plan cognitif

André Tricot

IUFM Midi-Pyrénées & Laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie

Équipe « Apprentissages, motivation, métacognition »

UMR 5263 CNRS, EPHE & Université Toulouse 2

- C'est manquer de connaissances
- C'est être en surcharge cognitive (sources cognitives, émotionnelles, attentionnelles, affectives, etc. mais aussi manque d'automatismes)
- C'est ne pas réussir à utiliser une connaissance que l'on possède, dans une situation particulière
- C'est ne pas traiter l'information au bon niveau : pragmatique, logique, linguistique, etc.
- C'est prendre du « retard » sur des apprentissages implicites



Avoir une difficulté



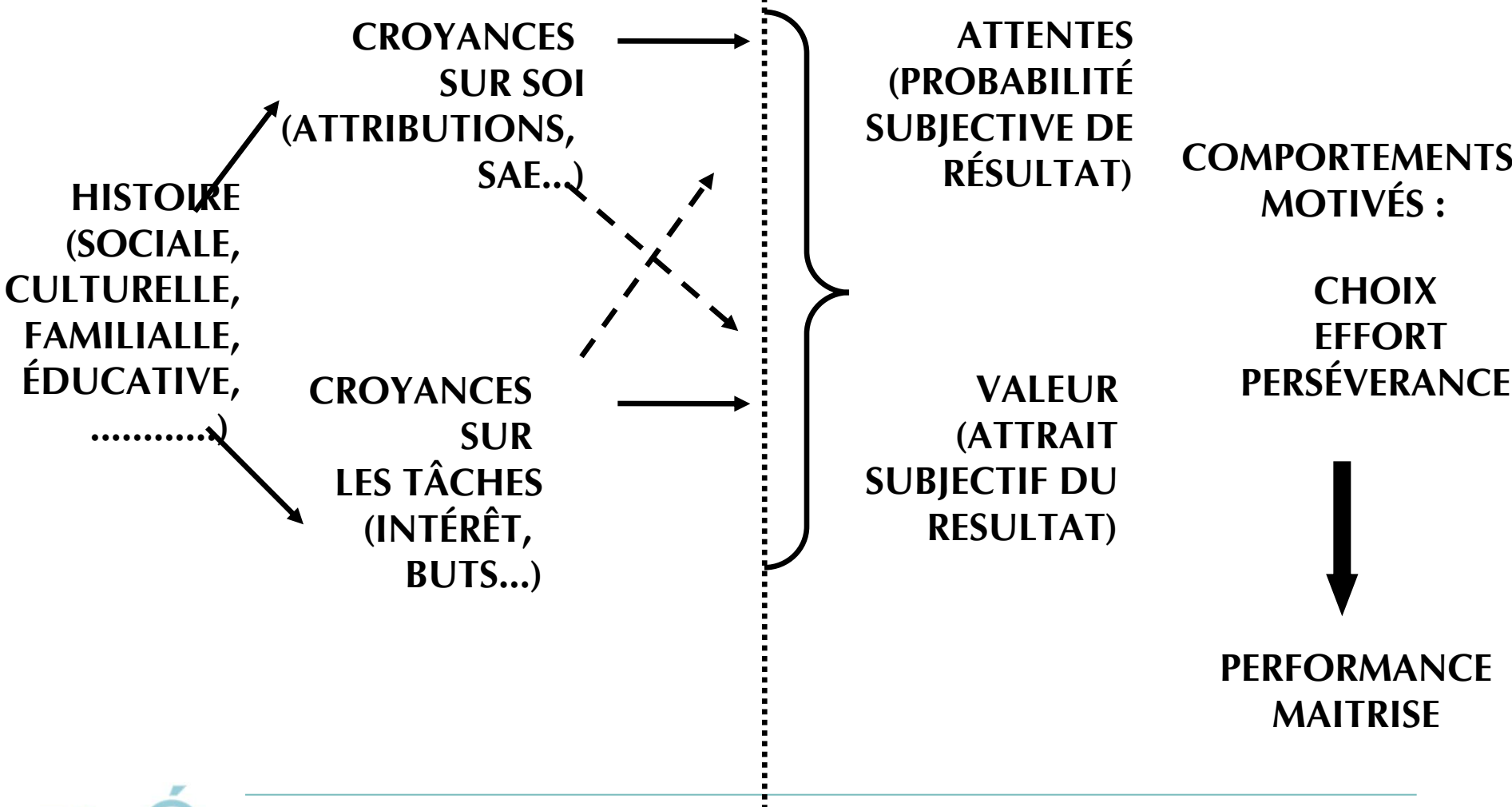
- C'est ne pas vouloir travailler dans une institution
- C'est ne pas parvenir à dissiper les malentendus sociaux et cognitifs
- C'est ne pas reconnaître cette institution, ou ses savoirs, comme pertinents
- C'est avoir un statut de mauvais élève
- C'est être persuadé que l'on va échouer
- C'est ne rien faire plutôt que de risquer de montrer que l'on a échoué
- C'est ne faire que ce que l'on est certain de réussir



Avoir une difficulté



- C'est ne pas savoir gérer sa propre activité :
 - ne pas savoir comment faire, ne pas savoir planifier
 - ne pas savoir réguler sa propre activité, ne pas réussir à changer de façon de faire
 - utiliser des stratégies stéréotypées, peu dépendantes de la tâche
 - ne pas parvenir à savoir si l'on a réussi ou pas



Que font les élèves efficaces ? (Howard et al., 2000)

- (1) **Représentation du problème** : ils cherchent à comprendre la question avant de se lancer.
- (2) **Savoirs sur les connaissances** : ils ont conscience des opérations mentales requises.
- (3) **Gestion des sous-tâches** : ils découpent la recherche de la solution en sous-tâches et contrôlent activement l'accomplissement de chacune.
- (4) **Évaluation des sous-tâches** : ils évaluent l'exécution de chaque sous-tâche pour s'assurer qu'elle a été bien faite.
- (5) **Objectivité** : ils réfléchissent à l'efficacité relative de diverses stratégies d'apprentissage et prennent des mesures pour les améliorer.

Que font les élèves en difficulté ? (Lerch, 2004)

- **Décisions rapides d'arrêt du travail** : manque de confiance et de succès préalables
- **Persistance dans des stratégies inefficaces** : dépendance aux stratégies de résolution que l'on pense adaptées à la catégorie du problème traité.
- **Les décisions métacognitives (contrôle de la stratégie, choix de stratégies alternatives) ne sont pas prises si les élèves ignorent qu'ils pourraient faire autrement.**
- **Des décisions de contrôle de la stratégie plus réussies sont prises en travaillant avec des problèmes familiers.**

Approches pédagogiques

- **Il faudrait :**

- différencier les stratégies d'enseignement en fonction des connaissances à construire par les élèves ;
- construire des progressions structurées, claires, évaluer et réguler les acquisitions de chacun ;
- (re)définir et réguler en continu la situation didactique ;
- s'assurer que les élèves bénéficient d'un temps d'apprentissage suffisant, notamment en dévoluant le travail aux élèves ;
- faire des « classes mobiles », groupes temporaires disciplinaires ; changeants au cours de l'année ; spécifiques à chaque discipline ; fondés sur une analyse des besoins ; pas forcément homogènes (rechercher la complémentarité ou la similitude... selon les cas).

Modifier les pratiques professorales

Marie Toullec-Théry, MCF Sciences de l'Éducation (CREN)
marie.thery@univ-nantes.fr

*« Contrairement à ce qu'on pourrait croire, le dispositif [plus de maîtres que de classes] n'est pas synonyme d'un allègement de charges pour les enseignants. Il suppose de nouvelles tâches, de nouvelles règles de travail à établir, une ouverture de la classe quand beaucoup d'enseignants en parlent encore en utilisant le possessif -"ma classe". S'il n'y a pas de remise en jeu des pratiques, la mesure peut s'avérer coûteuse et peu utile»
(F. Lantheaume, cité par Le Monde, 15/01/2013).*

Points de vigilance....

- Transformer les pratiques nécessite de penser la classe différemment et *«de se défaire des effets de "naturalité" quant aux pratiques précédentes»* (Joshua et Lahire, 1999, p. 31) : *immiscer un adulte supplémentaire dans une classe va supposer de rompre avec certains «allants de soi».*

Quelques résultats de recherches (Toullec-Théry & Marlot, 2011, 2013; Marlot-Toullec-Théry, 2012)

- Des «prêts à penser» et des doxas, véhiculés dans l'enseignement à propos de l'aide «ordinaire»
- Ces doxas touchent pour une large part, les formes d'organisation spatio-temporelles.

1/5 Des petits groupes « homogènes faibles »

- Cette organisation a tendance à provoquer des glissements voire des évanouissements des savoirs (Toullec-Théry, 2006)
- Pas d'appui sur des énoncés « gagnants » des élèves (des énoncés qui font avancer le temps didactique).
- Le professeur, soit donne la réponse, soit abandonne l'enjeu de savoir (pour ne pas faire perdre la face aux élèves).
- Les préoccupations professorales se focalisent alors plutôt sur le maintien du lien avec les élèves (plus du côté de la motivation que de la mobilisation) et privilégient une approche « mentaliste » (Toullec-Théry, 2006; Roiné, 2011) qui consiste à faire dire à l'élève ce qu'il a « dans la tête ».
- Cet étayage non didactique entraîne un phénomène de *différenciation didactique passive - souvent à l'insu du professeur - et qui peut provoquer une exclusion de l'extérieur des élèves les plus fragiles (Toullec-Théry & Marlot, 2012; Bocchi, 2011; Tambone, 2010).*

2/5 Des temps d'aide courts

La plupart du temps, les aides :

- sont mises en place après la séance collective ;
- contraignent alors souvent les professeurs à investir une position surplombante, quand le temps didactique stagne ;
- contraignent aussi souvent le professeur à prendre en charge l'essentiel de l'effort cognitif ;
- laissent seulement aux élèves l'exécution de tâches automatisées ou qui mobilisent des «savoirs déjà là» ;
- nécessitent un recours à des techniques de guidage pas à pas vers la « bonne réponse ».

3/5 Identifier les « bons » objets, ceux qui portent les enjeux de savoir

- Les élèves qui éprouvent des difficultés peinent à identifier et à investir « les bons objets » parce que ces objets ne leur sont pas toujours rendus visibles.
- Le professeur tend souvent à simplifier la situation ou fait alors à la place de l'élève.
- Le professeur attribue également régulièrement à l'élève la production de connaissances alors qu'il n'en est rien

4/5 Synthèse

- **L'aide peut avoir souvent peu d'effets sur les apprentissages :**
 - quand le contenu didactique est peu investi ;
 - quand il est donné priorité à une approche plus relationnelle qui vise plutôt la réassurance de l'élève.
- **Trois impensés majeurs : la différenciation pédagogique en classe ; les indicateurs spécifiques de la difficulté ; les contenus de savoir ;**
- **Des tensions idéologiques relatives aux conceptions de l'apprentissage peuvent compliquer le travail en équipe qui, pour ces raisons, aurait du mal à se mettre en place.**

5/5 Des pistes à explorer

- **Redonner le «sens du jeu» aux élèves (Sensevy, 2011).** Perdre le «sens du jeu» revient pour l'élève, à être d'une certaine manière «sans passé» et «sans avenir». Sans contraintes et sans but, l'élève erre dans un présent sans cesse recommencé
- **Recentrer l'action enseignante sur un étayage didactique**
- **Accompagner les élèves dans une enquête sur les savoirs à apprendre plutôt que de les orienter vers des « activités »**
- **Traquer les savoirs « transparents » (Margolinas & Laparra, 2011),** ces savoirs qui ne sont donc pas enseignés et qui, pourtant font cruellement défaut aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire