

# **Recherche sur le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso et la proposition de remédiation cognitive**

## **Résumé**

L'enseignant est souvent le premier à constater qu'un élève est en difficulté d'apprentissage scolaire. S'il lui est reconnu d'être celui alerte sur la difficulté, il est moins établi qu'il soit aussi apte à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive dans la pratique de son métier pour juguler les difficultés d'apprentissage scolaire. Cet article présente une recherche sur le rôle des enseignants du primaire au Burkina Faso dans le dépistage des difficultés d'apprentissage scolaire, la conception et la mise en œuvre des activités de remédiation cognitive. Notre recherche est exploratoire. L'analyse des activités des pratiques des enseignants du primaire relève de l'existence d'activités et de dépistage et de remédiation cognitive spontanées menées au cours de la séance de classe. Ces activités sont en lien avec les formations continues reçues.

**Mots clés :** difficulté d'apprentissage scolaire, dépistage, remédiation cognitive, évaluation formative, pédagogie différenciée.

## **Abstract**

Teachers are often the first to notice that a student is struggling in school learning. If it is recognized him to be the one to alert the difficulty, it is less established it is also suitable implement cognitive remediation activities in the practice of his profession to curb learning difficulties. This paper presents a research on the role of primary school teacher in Burkina Faso in the detection of learning difficulties, the design and implementation of cognitive remediation activities. Our research is exploratory. Analysis of practical activities for primary school teachers reveals the existence of activities of screening and spontaneous cognitive remediation undertaken during the class session. These activities are related to the continuous training received.

**Keywords:** learning difficulties, screening, cognitive remediation, formative assessment, differentiated instruction.

## INTRODUCTION

L'accès à l'école reste le problème majeur dans les pays du sud comme le Burkina Faso. Des progrès considérables ont été réalisés dans ce pays en matière d'accès à l'école. Le taux brut de scolarisation est passé de 43,4% en 2001 à 83% en 2014 grâce au développement des infrastructures scolaires et des ressources enseignantes. Toutefois les résultats d'un point de vue qualitatif restent en deçà des attentes. Le taux des élèves qui ont terminé le cycle primaire en 2014 était de 57,6% encore loin de la scolarisation primaire universelle de 100% que le pays compte atteindre en 2021.

Plusieurs facteurs d'ordre institutionnel et socio-économique expliquent cette faible performance en matière d'achèvement des 6 années de scolarisation par les enfants qui entrent en première année. Les difficultés scolaires constituent l'une des causes de l'échec scolaire citées de manière récurrente. L'expression « aider les élèves en difficulté » est permanente dans le langage quotidien des enseignants. Cette aide semble être une pratique présente dans l'action quotidienne des maîtres. Les difficultés d'apprentissage sont en effet le plus souvent traitées dans le cadre de la classe, avec l'enseignant. Les enseignants sont invités à suivre de près les élèves et à apporter des aides à ceux qui rencontrent des difficultés.

L'examen des situations des élèves en difficulté selon la classe qu'ils fréquentent, révèle des situations très diversifiées. L'école primaire du Burkina Faso est confrontée à de multiples problèmes tels que le manque de formation ou la formation très peu suffisante d'un très grand nombre du personnel enseignant, l'insuffisance du matériel didactique, les effectifs élevés. La gestion de ces classes pléthoriques et hétérogènes du point de vue du niveau des élèves exige de plus en plus, de la part des enseignants, des capacités accrues d'adaptation et d'initiative d'aide à ceux en difficulté. Pour Loarer (1998), les « enseignants et formateurs sont, en effet, de plus en plus nombreux à voir dans les méthodes d'éducation cognitive, dites aussi méthodes de remédiation cognitive, le moyen de rendre l'éducation plus efficace et de sortir ainsi de la crise de l'enseignement et de la formation.»

Dans les contextes où l'enseignant est seul face à ses élèves sans le concours de psychologue ou de spécialiste de psychologie de l'éducation, parvient-il à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive efficaces en vue de résoudre les difficultés d'apprentissage scolaire ? Parvient-il à dépister et apprécier les niveaux de la difficulté ? Les enseignants du primaire sont-ils à même d'organiser des actions de remédiation cognitive au profit des élèves en difficulté d'apprentissage ?

Cette recherche, vise à décrire et à comprendre les pratiques et plus précisément les pratiques en lien avec l'intervention éducative dans des situations de gestion des difficultés d'apprentissage. Nous analyserons les pratiques enseignantes propices aux progrès des élèves en difficulté, notamment les pratiques de dépistage des difficultés scolaires et de leurs identifications par l'évaluation scolaire. Aussi il s'agit d'étudier les pratiques relatives à la remédiation cognitive développées et susceptibles de faire réussir le maximum d'élèves.

Nous aborderons premièrement les aspects théoriques relatifs au fondement de la remédiation cognitive, ensuite nous présenterons la méthode et les résultats de notre recherche empirique.

## **1. Clarification conceptuelle et cadre théorique**

### **1.1. De la difficulté d'apprentissage**

La notion de difficultés d'apprentissage pour Talbot (2005) revêt « une dimension beaucoup moins définitive, conclusive, sanctionnante et clôturante que celle « d'échec scolaire » qui stigmatise l'élève et l'enferme dans un « état » définitif. Cette conception s'inscrit dans un postulat d'éducabilité cognitive se référant principalement aux travaux théoriques de chercheurs tels que Vygotsky (1985), Bruner(1996,2000), Feuerstein (1990). Elle est la base de toute action éducative. Elle permet de considérer le phénomène comme passager et l'élève comme éduicable au sens large. C'est le cas où l'élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal. Dans ce cas, on peut penser que tout élève, au cours de son parcours scolaire, peut se retrouver en difficulté d'apprentissage. L'approche employée par Meirieu (1987) porte sur la distinction entre acquisition et apprentissage. Déterminer un apprenant qui n'a pas de difficultés peut être aussi une méthode pour savoir les critères de difficultés. Un apprenant qui n'est pas en difficulté est capable de restituer la leçon mais aussi peut l'appliquer, c'est-à-dire la contextualiser. Cette application fera appel soit à la capacité de reproduction, soit à celle plus complexe d'adaptation. On parlera lors de transfert de connaissance. Cette capacité de transfert de connaissance d'un contexte à un autre, exige de la part de l'élève qu'il soit capable de mettre en relation chaque connaissance nouvelle avec les connaissances plus anciennes. Un apprenant incapable de restructurer sa pensée pour intégrer les nouvelles connaissances et retrouver un équilibre est, d'un point de vue pédagogique, un apprenant en difficulté.

En somme la difficulté d'apprentissage évoque la ou les difficulté(s) d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes des programmes nationaux.

La difficulté se traduit, dans le constructivisme, par l'incapacité de l'élève à franchir l'obstacle parce qu'il ne dispose pas de ressources nécessaires (compétences ou connaissances) pour le faire. Les enseignants traduisent cette difficulté par d'autres expressions comme « n'arrive pas à suivre » ou encore « élève faible » qui sont des expressions à la fois imprécises et culpabilisantes. Picot-Dilly (2000) propose la classification suivante des élèves en difficulté scolaire. Pour lui, on peut distinguer des élèves en difficultés spécifiques d'apprentissage : strictement localisées à un type d'apprentissage. On peut distinguer aussi des élèves en retard scolaire (global) : la psychopathologie distingue classiquement le retard scolaire de l'échec scolaire. Ici le retard précède toujours l'échec et y aboutit fréquemment si aucune action préventive n'est mise en place. On peut enfin distinguer des élèves en échec scolaire : retard scolaire supérieur à deux (02) années. Nous avons aussi convoqué la conception de Tricot (2009), qui est beaucoup centrée sur le comportement et la cognition de l'élève. Il stipule que l'élève qui a des difficultés scolaires, au niveau motivationnel, est l'élève qui ne veut pas travailler dans une institution ; cet élève ne reconnaît pas l'institution, ou ses savoirs, comme pertinents. C'est celui qui a un statut de mauvais élève et qui est persuadé qu'il va échouer. Alors il ne fait rien plutôt que de risquer de montrer qu'il a échoué ou il ne fait que

ce qu'il est certain de réussir. Celui qui a des difficultés scolaires, au niveau cognitif, est celui qui manque de connaissances ou est en surcharge cognitive (sources cognitives, émotionnelles, attentionnelles, affectives, etc. mais aussi manque d'automatismes). C'est celui qui ne réussit pas à utiliser une connaissance qu'il possède, dans une situation particulière. Il ne traite pas l'information au bon niveau : pragmatique, logique, linguistique, etc. Il prend du « retard » sur des apprentissages implicites. Au niveau métacognitif, c'est celui qui ne sait pas gérer sa propre activité. Il ne sait pas comment faire, ne sait pas planifier, ne sait pas réguler sa propre activité. Il ne réussit pas à changer de façon de faire et utilise des stratégies stéréotypées, peu dépendantes de la tâche. Il ne parvient pas à savoir s'il a réussi ou pas.

En somme, nous pouvons dire que les principales difficultés de l'élève sont : le manque de connaissances, la difficulté à mobiliser une connaissance qu'il possède, une surcharge cognitive, une difficulté à identifier le niveau pertinent de traitement de l'information, la difficulté à gérer sa propre activité. Et qu'en plus, l'évaluation est un moyen de détermination des élèves en difficulté d'apprentissage. Mais les caractéristiques et les causes évoquées pour la réussite ou pour l'échec sont souvent difficiles à saisir. Qu'en est-il des causes de la difficulté scolaire ?

## 1.2. Les causes de la difficulté d'apprentissage scolaire

Il est également très difficile de déterminer la causalité en matière de difficulté d'apprentissage scolaire. Certains évoqueront des causes génétiques, d'autres des causes neurologiques, et d'autres encore des causes sociologiques ou des causes psychoaffectives. Nous avons essayé de comprendre la cause des difficultés d'apprentissage à partir des travaux de Bador (2003). Pour lui les difficultés d'apprentissage sont liées soit à l'élève, soit à l'école ou soit à l'enseignant. En ce qui concerne l'élève, les difficultés d'apprentissage peuvent être dues à un problème personnel de l'enfant qui a des difficultés à se détacher et à s'affranchir de la tutelle de ses parents et mais aussi à certains facteurs comme le divorce. Pour ce qui est de l'école, l'équipe pédagogique, la structure des locaux de l'établissement sont fondamentaux. Il est plus facile et encourageant de travailler dans un environnement agréable et avec du matériel adapté et moderne. Les établissements scolaires ne sont pourtant pas tous sur ce même pied d'égalité : les écoles en ville sont généralement plus équipées en matériel didactique que celles de la campagne. Pour ce qui est de l'enseignant, les rôles et devoirs des enseignants pour assurer la réussite scolaire des élèves et surtout ceux qui se trouvent en difficulté, sont aussi très importants. Les enseignants, dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles, portent des jugements sur l'apprentissage de leurs élèves. Pour Perraud (2005), « *étudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève.* » L'organisation du travail des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire s'avère une nécessité dans la gestion de la difficulté scolaire. A une difficulté scolaire peuvent répondre plusieurs dispositifs. Le développement des dispositifs de remédiation est, aujourd'hui, considéré comme la solution contre l'échec scolaire. Une approche connue sous le nom d'éducation cognitive postule qu'il serait possible, à l'aide de méthodes spécifiques, d'agir sur certaines stratégies cognitives afin de rendre les élèves plus aptes à apprendre ou à résoudre des problèmes. Même si les effets de l'éducation cognitive ont fait l'objet de peu de

travaux d'évaluation, la remédiation cognitive semble être un moyen utile dans le développement des capacités à apprendre des élèves en difficulté.

## **2. La remédiation cognitive**

Selon Carré (2010) «la remédiation cognitive repose sémantiquement sur deux notions importantes: celle du remède et celle de la médiation ». La remédiation cognitive est donc conçue comme un travail psychopédagogique alternatif aux méthodes traditionnelles d'apprentissage afin d'améliorer le fonctionnement cognitif d'une personne. C'est une prise en charge thérapeutique, qui place l'enfant au centre de l'intervention, surtout dans sa relation au savoir. Elle vise à l'aider à développer son intelligence et sa logique, afin qu'il puisse, dans le domaine des apprentissages, s'approprier l'enseignement qui lui est dispensé. Et au niveau social, elle vise à accroître la confiance en soi et les capacités d'adaptation de l'enfant. Puisque Carré (2010), dans son exposé, nous fait remarquer que la présence d'un tiers est importante dans l'intervention. Citant ainsi, les travaux de Bruner (1998) fondés sur le rôle fondamental de l'adulte (médiateur) dans le développement des compétences sociales et pragmatiques du jeune enfant. Elle ajoute que, Büchel et Paour (2005) considèrent que la remédiation cognitive doit s'efforcer de proposer une aide basée sur le développement d'une réflexion sur ses propres acquisitions.

Rappelons-que pour Vygotski (1985) les fonctions mentales supérieures (pensée, attention volontaire, mémoire logique, raisonnement, résolution des problèmes et conscience humaine) ont leur origine dans la médiation sociale. Et qu'elles existent, d'abord, sur le plan inter-psychologique entre les personnes dans une interaction sociale, en tant que caractéristiques d'un groupe social, et, ensuite, sur le plan intra-psychologique, en tant que caractéristiques de l'individu qui les intériorise. On va donc de l'extérieur vers l'intérieur et du social à l'intra-personnel. Dans ce cas, on peut dire que l'interaction sociale est caractérisée par des médiations verbales qui transmettent au jeune individu des enseignements. Le jeune s'approprie dès lors des outils, des contenus et des moyens d'action propres à son environnement et l'intériorisation façonne ainsi la structure et le fonctionnement cognitif intellectuel. L'intervention de l'adulte peut être considérée comme une médiation si elle présente certaines caractéristiques que nous allons aborder ci-après.

### **2.1. La médiation : transposition didactique**

On n'enseigne pas les savoirs à l'école tels qu'on les trouve dans la société. Le problème est qu'il faut transposer à destination d'élèves qui sont le plus souvent étrangers au savoir mais à qui l'on veut apprendre. Une médiation entre le savoir et l'élève s'impose et se fait par la transposition didactique. La médiation d'après Rézeau (2002) « c'est l'action de celui, lors d'un conflit, s'efforce de le résoudre en rapprochant ou en conciliant les points de vue des adversaires, ou qui met en relation des personnes étrangères l'une à l'autre ». Pour Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2008), la médiation pédagogique a pour objectif de réguler les problèmes que peut avoir l'apprenant par rapport au savoir qu'il a à acquérir.

Quel est le rôle de l'enseignant dans la relation d'enseignement-apprentissage pour le cas de remédiation cognitive ?

Nous avons vu que dans l'axe de la pédagogie (le processus former de Houssaye (1986)) que le processus enseigner, typique des pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, exclut la médiation. Et aussi que le processus « former » est le type de pédagogie qui institue pleinement l'enseignant dans son rôle de médiateur. Plutôt que de suivre Houssaye (1986) dans son identification du processus « enseigner », avec l'axe didactique, Rezeau (2002) fait basculer ce processus en position médiatrice des axes pédagogique et didactique. Dans ce sens, Rézeau (2002) propose d'« attribuer au processus enseigné une place à part entière dans le triangle pédagogique, en le considérant comme la résultante des processus « former » et « didactiser ». Il précise qu'il « apparaît en effet que, s'il y a bien un processus « former » qui trouve naturellement sa place sur l'axe enseignant-apprenant du triangle (on forme quelqu'un), c'est restreindre la portée du processus Enseigner que de le placer sur l'axe enseignant-savoir (comme le fait Houssaye (1986)) ». On enseigne bien quelque chose (un savoir), mais on enseigne toujours ce savoir à quelqu'un. L'enseignant joue le rôle de facilitateur de l'apprentissage. Il devient un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations. Braescu (2011) précise que « le rôle de facilitateur de l'enseignant fait naître les meilleures idées au sein d'un groupe tout en protégeant et même en renforçant les relations de confiance entre les membres du groupe ainsi que leur capacité à travailler ensemble. La facilitation promeut ainsi une meilleure aptitude à travailler en équipe. L'individu ou/et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant. » Elle nous fait également comprendre que la médiation pédagogique a pour objectif de réguler les problèmes que peut avoir l'apprenant par rapport au savoir qu'il a à acquérir. Elle considère que la médiation pédagogique est une démarche et non une méthode en faisant appel à Moal (1999), et précise avec Cardinet (2000) que la médiation pédagogique est non seulement la thérapie de l'apprentissage, mais aussi l'attitude pédagogique la plus créatrice et la plus efficace dans tout acte d'apprentissage. De plus, elle affirme que « jouant un rôle d'intermédiaire, de passeur entre le contenu de l'enseignement et la personne qui reçoit cet enseignement, l'enseignant-médiateur agit comme un catalyseur, en conduisant l'apprenant à la découverte de ses propres mécanismes d'apprentissage ». Ce qui nous fait comprendre que l'enseignant doit déterminer les composantes de la médiation. Car l'enseignant est de plus en plus censé repérer les dysfonctionnements cognitifs des élèves, afin de créer les outils pédagogiques adaptés aux objectifs à atteindre. Il ressort de l'analyse des travaux de Braescu (2011), que ce sont entre autres les supports matériels de médiation (un livre, un exercice, un objet à réaliser, etc.) ; les supports immatériels (le débat, le travail en groupe, etc.) ; les outils de médiation (la verbalisation, l'écriture, le dessin, la schématisation, la manipulation...) ; les médiations cognitives sans lesquelles aucun apprentissage n'est possible : la résolution d'un conflit cognitif, le conflit sociocognitif, la métacognition et la pédagogie de projet qui permet à l'élève de comprendre le sens de la construction du savoir à condition que l'élève soit véritablement acteur de son projet. Il ressort également que nous devons distinguer deux types de médiations : la médiation qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, et la médiation qui lie l'enseignant à la première médiation. Ce sont d'après Lenoir et al (2002), respectivement la médiation cognitive et la médiation pédagogique-didactique. Le concept de médiation cognitive met donc bien en exergue l'action de construction de la réalité par le sujet.

La médiation cognitive, qui en fait est de faire jouer à l'élève un rôle actif et moteur, en lui faisant abandonner la passivité, faire prendre conscience de ses capacités à produire des connaissances et à résoudre des problèmes.

## **2.2. La médiation cognitive : action sur les caractéristiques de la tâche scolaire et solution au conflit de l'élève avec le savoir.**

Selon Lenoir et al (2002), la médiation cognitive en tant que composante intrinsèque et constitutive du rapport d'objet, assure le détour nécessaire, surmonte et résout la rupture (comble la distance) que le sujet établit en produisant l'objet. Ces situations médiatisées, souligne Cardinet (2000), ont un impact particulier sur le développement de l'intelligence et de la capacité à apprendre. Le résultat le plus immédiat de ces actions éducatives est de redonner confiance aux élèves car elles sont basées sur l'écoute et le respect, et visent à l'autonomie. L'apprenant retrouve le droit de penser, de réfléchir, et l'occasion d'utiliser les moyens intellectuels dont il dispose. En donnant à chacun de ses actes une signification et un but, l'enseignant-médiateur peut inscrire l'apprenant dans un projet social, en le responsabilisant et le conduisant vers l'autonomie. Rappelons que pour Bruner (1998), le bon médiateur est celui qui est à la bonne distance de l'élève, c'est à dire qui reste attentif à ses besoins et ne se substitue pas à lui. Il est un accompagnateur.

L'accompagnateur prête des connaissances au sujet et va travailler au-delà de ses compétences, donc dans sa zone proximale de développement, définie par Vygotski (1985). Il est son médiateur cognitif. Bour et Ivorra (2006), nous présentent la figure du médiateur cognitif comme suit. D'abord il a un rapport singulier à un élève singulier. La réflexion porte sur le fonctionnement cognitif de l'élève. C'est-à-dire que l'une des caractéristiques du médiateur cognitif, est son regard singulier qu'il porte sur l'apprenant en s'attachant prioritairement à son fonctionnement cognitif. Elle conduit à porter une attention réflexive soutenue aux réponses, aux erreurs et aux comportements de l'apprenant afin d'en saisir le fonctionnement cognitif. Il assure ainsi la régulation permanente de son action médiatrice. C'est ainsi, par l'acquisition de ces différentes postures professionnelles, que l'enseignant permet à tous d'apprendre et à chacun de progresser. La démarche est de guider le sujet vers des procédures de contrôle et de régulation, l'amenant ainsi à une transformation de ses capacités de raisonnement. Elle est orientée vers la métacognition.

Allal (2001) reprend dans son article, la définition de la métacognition donnée par Vezin (1990) « La métacognition est la connaissance de sa propre activité cognitive ou de celle d'autrui, qui permet l'évaluation puis la régulation de celle-ci pendant la communication d'informations » ( p.317). D'une manière générale, sa recherche met en évidence l'impact positif, des stratégies métacognitives. Elles constituent des éléments essentiels à cibler pour l'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Intervenir dans le processus apprentissage, soit par la médiation de l'enseignant, soit par celle des pairs, favorise la stratégie métacognitive qui sert à réguler les processus cognitifs en fonction des exigences de cette tâche (régulation métacognitive). Elle joue un rôle de contrôle continu des processus cognitifs. C'est le remède par la médiation. Grâce à la psychologie cognitive contemporaine, la métacognition est devenue un concept clé pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'homme. La métacognition est prise en compte dans la

plupart des méthodes d'éducation cognitive. Loarer (1998) rapporte que l'on peut même dire que l'objectif des méthodes d'éducation cognitive est de type métacognitif puisqu'elles se proposent de doter les sujets de stratégies générales qui doivent leur permettre de mieux gérer leur activité cognitive afin de la rendre plus efficace. On désigne, sous le terme de métacognition, les connaissances et les procédures de contrôle qu'une personne met en œuvre pour gérer son propre fonctionnement cognitif.

### 2.3. La différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée constitue une autre façon de travailler, d'organiser la classe pour mieux aider les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage qui leur permettront d'atteindre les objectifs et d'acquérir les compétences, prévus par les programmes.

Selon Descampe, Robin et Tremblay (2007): « lorsqu'on parle de "pédagogie différenciée", on se voit confronté à une grande variété de situations pédagogiques de la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode) à la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes)». Nous comprenons par-là que la différenciation de la pédagogie concerne à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées, mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide. Il nous paraît évident d'évoquer les dispositifs de mise en place de la pédagogie différenciée.

Penser la différenciation a priori, c'est planifier sa séquence d'enseignement sur base de la connaissance que l'on a de ses élèves. L'enseignant peut ainsi proposer différents itinéraires adaptés à ceux-ci dans l'espoir que chacun d'eux vive une réussite. Penser la différenciation pendant l'apprentissage, c'est continuer d'intervenir auprès de ses élèves de façon différenciée, leur apporter le soutien nécessaire pour les amener vers une solution appropriée. Pour cela, idéalement, l'enseignant doit prévoir des moments d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève afin qu'il puisse détecter ses difficultés et se réajuster rapidement. Enfin, selon Descampe, Robin et Tremblay (2007), penser la différenciation a posteriori, c'est gérer ce que nous appelons classiquement la remédiation des élèves éprouvant certaines difficultés. Ces auteurs ont aussi indiqué que la définition classique de la «remédiation» fait référence «à une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage » (pp. ?) si tu mets des guillemets et donc que tu cites, tu dois indiquer la page). Celle-ci permet le diagnostic des effets d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. Ils ajoutent que « l'évaluation formative, dans un tel processus, permet d'élaborer un diagnostic préalable à une séquence d'apprentissage, afin de cerner les besoins de l'élève, ainsi qu'un diagnostic plus tard dans l'apprentissage.»

Remédier revient donc après les difficultés identifiées grâce à des activités spécifiques qui permettent un autre angle d'apprentissage ou de faire travailler de nouveau les élèves notamment en petits groupes et en utilisant des outils différents qui n'avaient pas forcément été utilisés lors de l'approche initiale.

Dans cette dynamique la forme d'évaluation utilisée est celle formative adaptée au processus de remédiation.

## 2.4. L'évaluation formative

Jorro (2005) rapporte que « faire de l'évaluation c'est assumer de réfléchir non pas à un idéal inatteignable mais à l'expression d'un « souhaitable » où les modalités déontiques (en termes de critères et d'indicateurs) traversant l'acte évaluatif permettent un retour dynamique sur l'action effectuée. » P.5. L'évaluation au niveau éducatif est fortement liée aux apprentissages dans le but d'améliorer l'action pédagogique. Cette conception n'est pas loin de celle de Grangeat (2014), pour qui l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction (des enseignements et des apprentissages). L'évaluation qui s'effectue en cours d'apprentissage (découverte, maîtrise) est toujours en lien avec les apprentissages. Elle permet de prendre des décisions pédagogiques. Elle consiste à développer les apprentissages fondamentaux, lire, écrire, compter. Ces apprentissages doivent conduire à l'acquisition des compétences tenant à la maîtrise de la langue, aux mathématiques, aux langues, à l'éducation physique et sportive, aux capacités à vivre ensemble et à découvrir le monde.

Selon Cronbach (1963), l'idée d'évaluer devait être dans un but correctif pour l'amélioration encourus dans un processus d'apprentissage.

Scriven (1967) s'appuyant sur cette idée, a proposé le terme « d'évaluation formative », pour s'opposer à l'évaluation sommative traditionnelle. Son objectif est de guider l'élève dans son travail. A cette fin, on recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées. C'est sur la base de cette interprétation que l'enseignant adapte ses aides pour faciliter l'apprentissage.

L'évaluation formative et la différenciation pédagogique sont permanentes dans les activités de remédiation cognitive.

## 3. Objectif et Hypothèses

### 3.1. Objectif de la recherche

La recherche vise à la fois à décrire les pratiques enseignantes déclarées auprès des élèves en difficulté et d'apprécier les activités sous-jacentes relatives à la remédiation cognitive. Elle a pour objectif non seulement d'identifier, dans les pratiques enseignantes, des aptitudes à dépister les difficultés scolaires et les capacités à mettre en œuvre des pratiques de remédiation cognitive à partir des activités dynamiques utilisées par les enseignants du primaire. Elle s'effectuera en deux axes. Le premier axe vise à analyser les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du primaire pour y dégager le mode de dépistage des difficultés d'apprentissage scolaire. Le deuxième axe a pour but

d'analyser les pratiques enseignantes à partir des activités de médiation cognitive, d'évaluation formative et de différenciation pédagogique, en tant que composantes d'une remédiation cognitive.

### 3.2. Les hypothèses de la recherche

Hypothèse générale :

L'enseignant du primaire se sent apte à dépister les difficultés d'apprentissage et à mettre en œuvre une alternative de remédiation cognitive.

Partant de cette hypothèse générale nous formulons deux hypothèses spécifiques :

Hypothèse 1 : Les enseignants ont une capacité à évaluer et à dépister des difficultés d'apprentissage des élèves.

Cette capacité est en lien avec leurs caractéristiques : sexe, formation initiale, expérience. Les critères d'évaluation visent également à déterminer le niveau de connaissance, le comportement dans la tâche. Dans Pour cette hypothèse, nos variables indépendantes sont les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe); alors que la variable dépendante est : l'aptitude de l'enseignant à évaluer pour dépister la difficulté d'apprentissage.

Les enseignants qui déclarent être aptes à mettre en œuvre des pratiques de remédiation cognitive utilisent-ils quelles pratiques de médiation dans le traitement des difficultés scolaires ? Si c'est le cas, la démarche se fonde elle sur les critères de sélection orientés par l'évaluation formative ?

Hypothèse 2 : Les enseignants du primaire sont aptes à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire.

La remédiation cognitive porte alors sur la médiation cognitive et sur la médiation pédagogique-didactique dans la tâche scolaire. Cette alternative est fondée sur la médiation cognitive et sur la médiation pédagogique-didactique développées par Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, Roy, (2002). Les critères de sélection pour orienter l'élève vers une pratique de remédiation cognitive se fondent sur l'évaluation formative. Dans Pour cette hypothèse, nos variables indépendantes sont les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe); alors que la variable dépendante est la capacité de l'enseignant à la pratique de la remédiation cognitive.

## 4. Méthode

La méthodologie méthode de recherche employée est essentiellement quantitative, mais aussi qualitative et, s'inscrit dans une méthode démarche exploratoire visant à identifier et mesurer les aptitudes à dépister la difficulté d'apprentissage scolaire et la mise en œuvre d'une remédiation cognitive.

Pour étudier les pratiques enseignantes deux alternatives existent. La première est de procéder à des observations systématiques en classe, et la seconde c'est faire de réaliser des analyse à partir des pratiques déclarées par les enseignants. Pour des raisons opérationnelles et matérielles, nous avons fait le choix de la deuxième option, en l'occurrence travailler sur les pratiques déclarées. Toutefois pour être au plus près des pratiques, nous avons interrogé les enseignants à partir d'items précis validées par les recherches antérieures sur les enseignements et la remédiation. Le principe étant que l'enseignant par rapport à une situation d'apprentissage indique parmi un ensemble de possibles avérés ce qu'il fait. Ce qui permet à la fois une analyse quantitative à partir des tendances dominantes, mais aussi une analyse qualitative par l'examen des réponses retenues.

### 4.1. Définition opératoire des variables

Le choix porte sur une méthode qui vise à la fois de décrire les pratiques enseignantes auprès des élèves en difficulté et d'en apprécier les activités sous-jacentes en lien avec la remédiation cognitive.

La première s'intéresse aux caractéristiques personnelles des enseignants. La deuxième vise à recueillir leurs attitudes concernant d'une part, l'enseignement en général et d'autre part, la demande de production de traces écrites chez les élèves.

Les données personnelles de la première partie portent sur : le sexe ; l'expérience professionnelle ; le statut ; la formation initiale suivie et sa durée ; la disposition à la mise en œuvre d'activité de remédiation cognitive ; l'inscription à une formation continue. La seconde partie se compose de trois rubriques. La première rubrique, la représentation de la difficulté scolaire, demandent aux enseignants de mentionner trois finalités qui les guident dans la préparation des séquences d'apprentissage. La deuxième rubrique, le dépistage comme activité de l'enseignant et les pratiques d'évaluation. La troisième rubrique est relative à la remédiation cognitive comme activité présente dans les activités : représentations de la difficulté scolaire pour l'enseignant et les activités autour de la remédiation cognitive. Elle compte quatre sous rubriques. La première sous rubrique est relative aux représentations de la difficulté scolaire. La deuxième sous rubrique est relative aux représentations des causes de la difficulté scolaire. La troisième sous rubrique est relative à l'appréciation des réponses apportées à la difficulté scolaire. La quatrième sous rubrique est destinée à l'évaluation des attitudes sur les champs prioritaires en matière de remédiation cognitive.

### 4.2. Procédure

La collecte de données s'est fait par le biais d'un questionnaire individuel. Nous avons proposé le questionnaire aux enseignants sélectionnés du point de vue géographique dans trois zones situées aussi bien en milieu urbain, semi-urbain que rural. Ce sont la zone urbaine de Ouagadougou, la zone semi-

urbaine de Koudougou et la zone rurale de Ténado. Tous les enseignants sont retenus, sans critère d'exclusion.

**Tableau n°1 :Le taux de retours des questionnaires satisfaisant**

	Nombre	Pourcentage
Questionnaires envoyés	90	100%
Questionnaires traités	82	91 ,11%

Il ressort que 82 enseignants ont répondu sur les 90 sollicités, soit un taux de 91,11%. Les taux de répartition par sexe sont sensiblement égaux aux différents taux dans le système éducatif du Burkina taux national de 66% d'hommes et 34% de femmes (DEP/ MEBA 2007/2008). Le taux de l'échantillon se présente comme suit 56% sont contractuels, 43% sont fonctionnaires et 1% est volontaire.

Pour chacun d'eux, a été noté le niveau professionnel à partir de la classification des catégories de diplôme professionnel ou autre. La répartition des répondants selon la formation initiale. 31,1% ont reçu comme diplôme le DFENEP en formation initiale ; et 32,2% le CEAP et 17,8% le CAP. En somme 81,1% ont reçu des formations pédagogiques de l'enseignement primaire et 18,9% ont suivi un autre type de formation initiale. Aussi nous y retrouvons la répartition des répondants selon l'ancienneté : pour les années d'enseignement, notre échantillon est composé de 13% d'enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience, 55% ayant entre 5 et 12 ans d'expérience et 31% ayant plus de 12 ans d'enseignement. 86% de cet échantillon ont effectué au moins 5 rentrées scolaires et 55% entre 5 et 12 rentrées scolaires. Quant à la durée de la formation initiale des répondants, l'analyse montre que 81,7% de l'échantillon ont reçu une formation initiale d'au moins 1 an, dont 47,7% de 2ans et 34,1% de 1an.

Le questionnaire a également permis de collecter les informations sur les variables dépendantes relatives à l'aptitude de l'enseignant dans le dépistage de la difficulté d'apprentissage. Il s'agit donc d'évaluer des conditions vues par l'enseignant pour l'amélioration des capacités d'apprentissage en s'appuyant sur des méthodes d'éducabilité cognitive ou de remédiation cognitive. Il faut repérer chez l'enseignant-formateur, non pas ce qui est centré sur une didactique des contenus, mais ce qui vise à enseigner des processus d'acquisition de connaissances et de compétences. En quoi les usages des méthodes face à la difficulté scolaire sont définis comme de la remédiation cognitive et amènent de la valeur ajoutée dans l'acte d'apprendre à apprendre ? Sont-elles favorables au développement de l'autonomie de la personne? Peuvent-elles contribuer au développement de l'individualisation et à l'organisation plus efficiente du travail de l'élève en difficulté scolaire? Concourent-elles au développement de la pensée logique, aux capacités de raisonnement ?

En ce qui concerne les variables indépendantes le questionnaire est porté sur les caractéristiques (formation, ancienneté, sexe) de l'enseignant. L'évaluation de la caractéristique propre au sujet engage la

définition de la caractéristique propre en lien avec l'aptitude à la tâche de dépistage et de remédiation cognitive.,...).

## **5. Résultats et discussion**

A partir des considérations évoquées plus haut et dans les contextes d'enseignement-apprentissage, et sans le concours de psychologues ou de spécialistes de psychologie de l'éducation, l'enseignant est seul face à ses élèves. Ce dernier parvient-il à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive en vue de résoudre les difficultés d'apprentissage scolaire ? Cela en lien avec l'appréciation du niveau de la difficulté. Notre étude est parvenue aux résultats et discussions suivants.

### **5.1. Résultats**

Les résultats montrent un sentiment d'aptitude à dépister les difficultés d'apprentissage. Ils se sentent, en bon nombre (90,24%), capables d'évaluer les élèves, afin de dépister les difficultés d'apprentissage.

Les variables dépendantes sont l'aptitude de l'enseignant du primaire à mettre en place des activités de remédiation cognitive. Ils se sentent, en bon nombre (68,3%), capables de mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive.

### **Comment les enseignants dépiste et aide à la remédiation ?**

Il ressort que Les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, les élèves qui ne travaillent pas, qui n'ont pas acquis la connaissance de base et qui ne s'implique pas assez dans les activités scolaires. Ainsi le dépistage s'opère de manière intuitive et à partir d'une évaluation pour vérifier les acquisitions.

L'analyse des réponses aux items par les enseignants indique en ce qui concerne la façon dont il pratique l'activité de remédiation qu'ils en grande partie (92,8% souvent) mettent l'accent sur les créations de conditions, situations adaptés favorables pour permettre à l'apprenant en difficulté de progresser. L'écoute de l'apprenant en difficulté est une attitude qu'ils disent privilégier (89,3% toujours et souvent). Aussi ils développent une attitude positive (89,3% toujours), encourageante et essaye de se mettre à la place de l'apprenant (66%).

Par contre au niveau de la persistance et endurance dans une tâche d'aide seulement une partie le font toujours et souvent (54,6% toujours et souvent).

Ils disent mettre également pour la quasi -totalité en œuvre des situation de travail en groupes pour aider les élèves en difficultés. Ce sont des actions qui développent des relations plus étroites dans les élèves en groupes. Les enseignants disent également pratiquer un suivi plus « individualisé » par regroupements de besoins.

Les enseignants interrogés sur les fonctions cognitives qu'ils pensent exercer dans leurs actions,

Il ressort qu'une bonne partie (80% toujours et souvent) essaye de développer des stratégies d'attention, des stratégies de résolution de problème, des stratégies de motivation, pour améliorer la capacité d'apprentissage de des élèves en difficulté scolaire.

Les stratégies de mémorisation et de perception sont également prises en compte (60% en moyenne toujours et souvent).

Les enseignants pour ce faire disent utiliser des stratégies fondées sur le sentiment de compétence qui consiste à amener les élèves à se poser eux-mêmes des questions et à utiliser adéquatement les réponses, Les questions porte entre autres sur la manière dont les élèves s'y sont pris pour effectuer une tâche et Le sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements .

Les différents outils utiliser sont: des activités pédagogiques basées sur les répétitions, les fixations, les consolidations, les évaluations ; des évaluations formatives ; de la lecture ; des outils de gestion et d'organisation pédagogique de la classe : regroupement, tutorat ; des plans d'amélioration ; des exercices. Le constat c'est que les enseignants interrogé utiliser en grande partie des outils qu'ils n'avaient pas forcément été utilisés lors de l'approche initiale d'une activité donné.

En somme, le but est d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires à développer des stratégies d'apprentissage. Il semble, à partir de l'analyse, que c'est non seulement un mode fondé sur l'exposition, mais aussi, celui fondé sur la coopération entre l'élève en difficulté et aussi bien l'enseignant et les autres élèves. Il s'agit d'apprentissage par la découverte ainsi que l'exploration et l'action, tout en accordant de l'importance aux activités de soutien dans le processus d'apprentissage. Adapter l'environnement de l'enfant et adapter le programme scolaire à l'enfant en difficulté, sont des actions qui cherchent à rapprocher le savoir de l'apprenant, mais aussi à rapprocher l'apprenant du savoir.

Quel type d'évaluation font les enseignants?

Parmi les types d'évaluation pratiquée, un bon nombre des répondants pratiquent les évaluations formatives toujours ( 76,9%). Il semble que ces enseignants évaluent afin d'élaborer et de réajuster les projets pédagogiques ; d'évaluer les capacités de l'élève en repérant les obstacles qu'ils rencontrent, d'évaluer les objectifs atteints et l'efficacité des stratégies pédagogiques utilisées. Ces évaluations servent à dépister les difficultés, à apprécier les progressions et aussi à réajuster. Son objectif est de guider l'élève dans son travail, comme l'a si bien dit Deaudelin (2004) en citant Scriven (1967). Les répondantes et répondants indiquent procéder à L'adaptation de la pratique pédagogique aux élèves en mettant l'accent sur l'autonomie et le travail en commun, l'usage de nouvelles modalités d'enseignement, l'adaptation au contexte et La difficulté des apprenants. Ils disent ne pas ne pas dans certains cas ne pas s'attacher de manière stricte au prescription didactiques reçu à l'école professionnelle de formation initiale. Il s'agit alors de travailler autrement pour résoudre les difficultés rencontrées par les élèves. Ils varient les processus d'apprentissage. C'est une des caractéristiques de la pédagogie différenciée.

Quelle relation entre l'aptitude à remédier et caractéristiques de l'enseignant ?

Il n'existe pas une relation entre l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage et les variables : sexe, formation initiale et ancienneté. Pour la formation initiale, cela s'explique par le fait que la formation en évaluation n'est pas une obligation dans la formation initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso. Les répondants, quel que soit la formation initiale, même s'ils se disent aptes à évaluer et à dépister la difficulté d'apprentissage, n'ont pas tous reçu, des formations en évaluation. Par contre, ce sentiment d'aptitude est en lien avec la formation continue. Il est aussi en la relation avec l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire est forte.

**Tableau n°2 :** Relation entre l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire.

nombre d'années d'enseignement	formation en évaluation lors de la formation initiale		formation en évaluation lors de la formation continue		aptitude à évaluer et dépister les difficultés d'apprentissage	
	oui	non	oui	non	oui	non
	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %	N valide %
Moins de 5ans	<b>72,7%</b>	27,3%	63,6%	36,4%	<b>81,8%</b>	18,2%
De 5ans à 12ans	<b>62,2%</b>	37,8%	70,5%	29,5%	<b>93,3%</b>	6,7%
Plus de 15ans	<b>48,0%</b>	52,0%	84,0%	16,0%	<b>88,0%</b>	12,0%

Mais le test d'hypothèse avec une probabilité  $p=0,654 > .05$  n'est pas significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle et conclure que la relation observée entre l'ancienneté des participants et l'aptitude à évaluer et dépister la difficulté d'apprentissage scolaire semble due au hasard.

Les enseignants et enseignantes n'attribuent pas à l'élève les causes de la difficulté scolaire. Ils l'attribuent, d'abord à l'environnement dans lequel évolue l'élève (47,6%), puis à l'organisation du système scolaire dans lequel est ou est placé l'élève (45,1%). Les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, les élèves qui ne travaillent pas, qui ne maîtrisent pas les apprentissages de base et qui ne participent pas au travail de classe. C'est un dépistage intuitif. Ce qui justifie leurs intentions d'évaluer qui sont la perspective de vérifier les acquisitions. Ces attitudes permettent de récupérer des informations. Non loin de la conception qui centre la difficulté scolaire sur la cognition de l'élève. L'élève qui a des difficultés scolaires, au niveau cognitif, est celui qui manque de connaissances ou celui qui ne réussit pas à utiliser une connaissance qu'il possède, dans une situation particulière ; il ne traite pas l'information au bon niveau : pragmatique, logique, linguistique, etc.

La deuxième hypothèse stipule que les enseignants du primaire se sentent aptes à mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive. Les enseignants se sentent, en bon nombre (68,3%), capables de mettre en œuvre des activités de remédiation cognitive.

Cette remédiation cognitive se fait par la médiation cognitive et par la médiation pédagogique-didactique dans la tâche scolaire. C'est une alternative fondée sur l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Il s'agit d'identifier le mode de fonctionnement cognitif pendant l'apprentissage permettant la construction des stratégies pédagogiques. En influençant la structuration et gestion des contenus l'enseignant définit une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des

apprentissages. C'est une position de recherche de l'équilibre stable à un moment donné en relation à un contexte particulier d'apprentissage. Le sentiment d'aptitude est en lien avec la formation, qu'elle soit initiale ou continue. L'aptitude se développe par l'apprentissage au niveau de la formation. L'évaluation globale des répondants sur l'aptitude à mettre en œuvre une remédiation cognitive est liée à la formation.

## 5.2. Discussion

Nous cherchons à analyser et comprendre des activités perçues par l'enseignant du primaire en identifiant les situations de dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire et de remédiation cognitive. Nous jugeons que déterminer intuitivement les difficultés d'apprentissage des élèves n'est pas suffisant. Même les notes du bulletin constituent une source d'information importante, elles ne fournissent que des données en rapport avec les compétences disciplinaires. Or la réussite des élèves ne s'y résume pas et les compétences transversales doivent également être prises en considération. Des observations doivent aussi se faire pour mieux comprendre et déterminer le bilan neuropsychologique comme le suggère Berthet (2014). Car la remédiation cognitive s'avère ici une intervention de choix puisqu'elle facilite le modelage et l'enseignement explicite de stratégie en faisant du matériel éducatif des outils. De même, le recours à des intervenants psycho-éducatifs peut être capital suite à un soupçon d'une difficulté dont l'origine peut être approfondi par un examen médical, psychologique, neuropsychologique. Des informations telles que les ressources, les forces et les intérêts de l'élève peuvent également renseignées.

Si nous considérons que les pratiques à fonction pédagogique d'aide à la construction et gestion du savoir par la relation fonctionnelle et d'organisation des apprentissages, sont des attributs qui visent la gestion de la difficulté d'apprentissage scolaire, nous pouvons identifier un ensemble de caractéristiques propre à la remédiation cognitive. Il s'agit principalement de la considération de la difficulté d'apprentissage comme normale, de la médiation cognitive et pédagogico-didactique comme possible. L'idée d'une normalité de la difficulté d'apprentissage permet de considérer principalement deux aspects. D'abord on doit s'attendre à tout moment à une difficulté d'apprentissage dans toute activité d'apprentissage. Donc, elle est inhérente à tout apprentissage. Et on doit faire avec. Cependant les processus cognitifs sous-jacents aux scores observés, doivent permettre de comprendre les erreurs des sujets. Nous rappelons que le système cognitif est un système de traitement de l'information. Il est actif et transforme les informations en représentation mentales. C'est d'ailleurs dans ce sens que l'objectif de la psychologie cognitive est de spécifier les représentations mentales et les processus opérant sur ces représentations pour accomplir une tâche cognitive. D'où le fait que la présence d'un psychologue est tout à fait importante dans l'évaluation de la difficulté d'apprentissage scolaire. L'idée de la normalité laisse aussi admettre l'un des deux postulats de l'éducabilité cognitive. Il s'agit de l'idée que l'intelligence est éducable et que les structures cognitives peuvent être modifiées. Ou encore l'hypothèse d'une plasticité permanente, tout au long de la vie, évoquée par Feuerstein (1990). Pourvu qu'on puisse proposer une pédagogie adaptée. Mais le deuxième postulat n'apparaît pas dans cette idée, à savoir la conception générale de l'intelligence. Perret, P. et al (2013) estiment que l'intelligence pourrait faire l'objet d'une amélioration significative sous l'effet d'un entraînement cognitif dès lors que ses fondements s'appuient sur des données robustes et des arguments théoriques cohérents. Il faut donc pouvoir poser des repères et des limites à la situation d'apprentissage et intervenir

sur les facteurs motivationnels et émotionnels afin d'aider à la maîtrise des outils cognitifs et à leur transformation progressive. Il convient d'apporter l'analyse psychologique sur la situation définie comme système fonctionnel sujet-tâche. Selon Curchod (2012), il faut reconnaître qu'un apprentissage nécessite l'élaboration de stratégies cognitives et métacognitives explicites et étayées, au cours de laquelle les dimensions se rapportant à la motivation, au sentiment d'efficacité personnelle et à la capacité de régulation des émotions sont déterminantes. Les pratiques identifiées chez les enseignants de notre échantillon s'inscrivent dans cette logique.

toutefois l'enseignement psychopédagogique cognitif et stratégique qui s'inscrit dans le principe fondamental de l'éducabilité cognitive ne saurait être possible par l'enseignant sans l'élaboration d'un programme d'éducabilité cognitive. L'éducabilité cognitive est une méthode et des programmes destinés à améliorer l'efficacité intellectuelle. L'objectif des méthodes d'éducabilité cognitive, d'après Metrat, Pasquier et Raimbaut (2013), est de type métacognitif. Ces méthodes se proposent de doter les sujets de stratégies générales qui leur permettent de mieux gérer leur activité cognitive. Ce qui justifie la place du psychologue aux côtés des enseignants.

De plus, nous avons vu dans notre cadre théorique, avec Houpert (2005), que des compétences se construisent en formation continue, et sont par conséquent des compétences qu'un bon enseignant doit posséder. Ce sont, entre autres, des compétences de réflexivité. Prioritairement, les élèves en difficulté scolaire sont pour les répondants, des élèves qui ne travaillent pas, qui ne maîtrisent pas les apprentissages de base et qui ne participent pas au travail de classe.

Potvin et Rousseau (1991), nous ont orientés dans ce cas de figure. Pour ce cas, l'enseignant encourage et aide ceux qui éprouvent des difficultés scolaires quand, selon lui, les raisons sont toutes autres externes au contrôle de l'élève.

Ces résultats vont dans le sens de Houpert (2005), qui affirme que des compétences se construisent en formation continue rappelant que la formation initiale est largement insuffisante pour installer profondément, durablement, efficacement ce type de compétence. Ceci invite à accorder plus d'importance au contenu des formations continues, en l'occurrence dans le cadre de la prise en charge des difficultés d'apprentissage

## **CONCLUSION**

Cette recherche a analysé le rapport entre l'enseignant et la difficulté d'apprentissage scolaire, notamment comment évaluer chez l'apprenant les mécanismes d'acquisition des connaissances pour en déceler les éventuelles déficiences. Les enseignantes et enseignants ont recours à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative dans l'objectif d'entreprendre des régulations susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs. Les enseignants ont une certaine perception de la difficulté d'apprentissage et dépiste selon cette perception. L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont les premiers moyens pour dépister la difficulté d'apprentissage scolaire.

Par ailleurs, cette recherche reste exploratoire, sans doute d'une part en raison de la difficulté matérielle à observer les conduites des enseignants sans les modifier par l'observation et d'autre part la réticence, souvent constatée, des enseignants à se prêter à l'observation de leurs pratiques. Toutefois l'analyse des perceptions des enseignants en relation avec leurs caractéristiques a permis de mettre en évidence les différentes dimensions de leur actions allant du dépistage de la difficulté scolaire aux tentatives de remédiation cognitive par des activités d'aide . L'étude révèle la nécessité d'un apport de psychologue spécialiste de la question des apprentissages pour accompagner les enseignants qui ne sont pas assez outillés pour gérer et mettre seuls en œuvre des actions de remédiation cognitive. Néanmoins selon la présente recherche, le système éducatif ne peut ignorer l'existence aujourd'hui d'une vaste ressource de soutien scolaire aussi bien à l'École qu'en dehors de l'École. Cet article s'efforce de définir les axes d'une politique à long terme de l'accompagnement à la scolarité qui prenne en compte ces données dans l'objectif d'une plus grande égalité des chances. Il apparaît que les psychologues spécialistes des apprentissages et de l'éducation doivent épauler les enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs de soutien.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (2001). Le rôle de la métacognition dans l'apprentissage collaboratif. DO II.4 –*Apprentissage : dimensions métacognitives et sociocognitives*. Université de Genève.

Bador, S. 2002-2003, mémoire professionnel : « *quels moyens l'enseignant peut-il mettre en œuvre pour lutter contre la difficulté scolaire en milieu professionnel* » I.U.F.M de Basse Normandie Année universitaire 2002-2003.

Berthet, D. (2014). *Remédiation cognitive et Psycho-éducation*. <http://www.neuropsychologue-nantes.fr/prises-en-charge/remediation-cognitive/>

Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : *Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles*-Université de Picardie |*Carrefours de l'éducation* 2001/1 - n° 11 pages 120 à 147.

Bruner, J. (1996). *the culture of education*. Cambridge : Cambridge university press.

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.

Büchel, F., & Paour, J.-L., (2005). Déficience intellectuelle : Déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57, 227-240. P.u.f. *Enfance* 2005/3 - vol. 57

Cardinet, A., (2000). *Écoles et médiations*”, Éd. Érès

Carré, J. (2010). Intérêt d'un atelier de la remédiation cognitive dans la prise en charge d'enfants avec déficience intellectuelle. *Colloque RIPSYDEVE « Apprentissages et interactions sociales »*. Reims : Laboratoire CLEA, EA 4296 .

Deaudelin, C. et al (2004). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation* - Rapport (2004-AC-95276) Université de Sherbrooke

Grangeat, M. (2014). *Connaître les principes de l'évaluation formative*.

<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/evacodice>

Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignant*. Université de Provence. UMR-ADEF

Lenoir, Y. et al (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. "*L'intervention sociologique*" sous la direction d'Orazio Maria Valastro. *Esprit critique, revue électronique de sociologie* ([www.espritcritique.org](http://www.espritcritique.org)).

Leplat J. et Hoc, J-M (1983). Tâche et l'activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* 49-63.

Loarer, E. 1998, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*. Volume 122 N°1. p 121-161.

Metrat, B., Pasquier, E. et Raimbaut, F. (2013). *Effets d'une approche constructiviste de la remédiation cognitive*. Marseille : Université Aix-Marseille

Moal, A. (1999). *Les critères de la médiation pédagogique*. Conférence Beauvais.

Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin

Perret, P. et al (2013). Intégration relationnelle en mémoire de travail et intelligence fluide chez l'enfant. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology* 113, 191-212

Picot-Dilly, J.P. (2000) La difficulté scolaire. Tucquegnieux : RASED. <http://rased.unblog.fr/2008/11/26/la-difficulte-scolaire-jp-picot-dilly-psychologue-scolaire/>

Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire: un modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes et à leur évolution chez les enseignants et les élèves de sixième année primaire, de présecondaire, de cheminement particulier et des première et deuxième secondaire*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle. *Carré pédagogique*. n°35-36, pp. 183-200 , Paris

Tricot, A. (2009). La psychologie cognitive et l'approche développementale des difficultés d'apprentissage. *Conférence du dispositif de formation continue 1erDegré*.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Terrains / Editions Sociales, p 270.

Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n°42 • 2eme trimestre.