

# LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE AU BURKINA FASO : NATURE, CAUSES ET PERSPECTIVES.

**Kahouri Bernadette AOUÉ**

Université Norbert ZONGO

aoubeti444@gmail.com

**Dr François SAWADOGO**

Université Norbert ZONGO

fsawadogo@gmail.com

## Résumé

*Cette étude est partie du constat de la récurrence des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. En effet, de nombreux élèves présentent des difficultés dans les apprentissages alors qu'ils sont assistés dans la construction de leurs connaissances à travers l'enseignement/apprentissage. Si le diagnostic des difficultés peut être fait par l'enseignant, la détermination de l'origine de la difficulté et la mise en œuvre de dispositifs pour remédier ne sont pas évidentes. Cet article répond à cette préoccupation à partir d'une revue de littérature et une recherche documentaire présentant la nature, l'origine de ces difficultés d'apprentissage et les solutions et les éventuelles perspectives.*

**Mots clés :** *apprentissage, difficulté d'apprentissage, causes des difficultés d'apprentissage, remédiation, remédiation cognitivo-pédagogique.*

## Abstract

*This study started from the observation of the recurrence of learning difficulties in schools. Indeed, many students have difficulties in learning while they are assisted in the construction of their knowledge through teaching / learning. While the diagnosis of the difficulties can be made by the teacher, the determination of the origin of the difficulty and the implementation of measures to remedy are not obvious. This article responds to this concern based on a literature review and documentary research presenting the nature and origin of these learning difficulties and the solutions and possible prospects.*

**Keywords:** *learning, learning difficulty, causes of learning difficulties, remediation, cognitive-pedagogical remediation.*

## Introduction

Une compréhension des difficultés scolaires permet d'envisager une prise en charge efficace et améliorer le rendement scolaire des élèves. C'est dans cette optique que cette étude s'est intéressée aux difficultés d'apprentissage qui constituent de nos jours un défi majeur pour le monde éducatif. Que ce soit au plan national, sous régional ou

international, les difficultés d'apprentissage sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Plusieurs études (PIRLS, 2016 ; OCDE 2007 ; UNESCO, 2007 ; DGESS, 2018) mettent en évidence une insuffisance des acquis scolaires ou des résultats demeurant en deçà des attentes pédagogiques dans les différentes disciplines. Face à cette situation, l'on peut se demander les causes des difficultés d'apprentissage au Burkina. Quelles ont été les solutions et quelles sont les perspectives que l'on peut envisager ? Notre objectif principal est d'analyser les difficultés d'apprentissage en identifiant leurs causes, les solutions déjà essayées et de faire des projections pour une meilleure prise en charge. Cette étude se fonde sur le principe de l'éducabilité du constructivisme et du socioconstructivisme, nous émettons l'hypothèse que les difficultés sont dues à un manque de procédures adéquates qui pourrait expliquer les difficultés d'apprentissage et qui pourrait être remédié grâce à un dispositif adéquat.

## **1. Définition du concept d'apprentissage**

Le concept d'*apprentissage* semble polysémique. Son sens varie d'un auteur à un autre ou d'une théorie à une autre ou selon le contexte.

Au pluriel, le mot *apprentissages* peut désigner les objets ou les processus d'apprentissage.

Au singulier et dans le domaine scolaire, l'apprentissage est le fait ou l'acte d'apprendre. Pour les constructivistes, l'apprentissage est un processus actif et constructif des connaissances par l'apprenant. Il consiste en un changement, en une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information (Carbonneau & Legendre, 2002, cités par Bissonnette et al, 2005 : 38 ; Reisberg, 2001 cités par Bégin, 2008 : 52-53). Et ce, grâce aux processus mentaux tels que l'assimilation et l'accommodation qui entraînent une modification des structures cognitives, une restructuration de la pensée. Mais, seul, l'apprenant peut ne pas atteindre l'objectif qui est de construire sa connaissance. D'où le besoin d'une tierce personne pour l'y aider. Et c'est pourquoi les socioconstructivistes considèrent que l'apprentissage, avant d'être une construction personnelle de la connaissance, est un processus de co-construction des connaissances, dans lequel l'adulte a un rôle de facilitateur en mettant à la disposition de l'enfant des outils sociaux et culturels pour le développement de ses

fonctions mentales supérieures. Un apprentissage scolaire comprend donc deux dimensions : la dimension sociale de l'apprentissage et la dimension constructiviste de l'apprentissage (Jonnaert, 2009 : 266). Toutes choses qui permettront à l'apprenant de surmonter les difficultés rencontrées. Les difficultés d'apprentissage, elles, sont celles liées à l'acquisition ou à la construction de la connaissance. Ce sont des troubles, mais, temporaires, que peut connaître l'élève dans ses apprentissages, mais aussi, qui peuvent être remédiés. La *remédiation* fait référence à une nouvelle médiation différente de la première (Remédiation) ou à un remède (Remédiation) (Raynal et Rieunier, 2012 : 392). Le terme "remédiation" est donc utilisé quand il s'agit de pallier les difficultés des élèves, dans une perspective de réparation.

## 2. Nature des difficultés d'apprentissage

L'apprentissage est un processus très complexe. De ce fait, il ne se fait pas sans perturbation chez certains apprenants. Ces perturbations peuvent être, soit, des troubles d'apprentissage scolaire, soit, des difficultés d'apprentissage qu'il est important de distinguer ici.

Un trouble est un dysfonctionnement, une incapacité de l'élève à entrer dans les apprentissages scolaires. Les troubles d'apprentissage sont structurels, donc d'origine supposée développementale (*neurobiologiques*) (DSM IV, 2009 : 163). Ils se caractérisent par leur permanence et leur irréversibilité au regard des structures endommagées. Une bonne partie de ces troubles sont regroupés sous le terme de troubles DYS (la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dyspraxie) affectant un ou plusieurs des apprentissages : le langage oral (dysphasie), le langage écrit (dyslexie/dysorthographe) les compétences arithmétiques et habiletés numériques (dyscalculie), les aptitudes de planification, pré programmation des gestes complexes (dyspraxies, dysgraphie) (DSM-IV, 2009 : 163-165).

Par contre, les difficultés d'apprentissage sont temporaires et se manifestent généralement par une certaine perturbation lors de l'accomplissement des tâches : le besoin de beaucoup de temps pour entrer dans la tâche, un déficit important dans la compréhension de texte (Berger et al, 2012 :119), ou des consignes dues à déficit de connaissance et d'utilisation de stratégies ou le recours à des stratégies inadéquates (Pressley & Levin, 1987, cités par Bosson et al, 2009 : 15). Les difficultés

peuvent se manifester aussi par une baisse d'attention, de concentration, de motivation, de mémorisation, une incapacité à résoudre les problèmes posés, des erreurs qu'il commet, une régression dans le rendement ou un faible rendement.

### **3. Situation des difficultés d'apprentissage au Burkina Faso**

Au Burkina, le constat général est que bon nombre d'élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés se constatent presque dans toutes les matières et particulièrement dans les disciplines fondamentales comme le français et les mathématiques, mais aussi en sciences d'observation. En effet, l'évaluation des systèmes éducatifs des pays de la COMFEMEN a montré que 64,5 % des élèves, en langue, et 40,8%, en mathématiques, n'atteignent pas le *seuil suffisant* de compétence en début de scolarité, mais, aussi en fin de scolarité (40,8% des élèves en langue et 41% des élèves en mathématiques). Également, les résultats des évaluations nationales qui ont porté sur ces matières ont montré que la majorité, soit 51,8% des élèves, n'arrive pas à lire couramment au CM1 en 2016 (EAS, 2016 : 32). En 2008, ce rapport montrait que « les élèves qui ne savent pas lire couramment ont, par rapport aux autres, obtenu de faibles résultats aussi bien en français, en mathématiques qu'en sciences » (EAS, 2008 : 18). Ces chiffres montrent à quel point « la maîtrise de la lecture influence grandement le succès dans les autres disciplines » (EAS, 2016 : 50). Ne pas savoir lire ou trainer des difficultés de lecture depuis le CP impacterait sur les autres apprentissages et sur la suite du processus scolaire. Un élève qui ne peut pas lire ne pourra pas apprendre ses leçons et aurait une faible acquisition des connaissances. En effet, cette même évaluation a montré que les élèves ont également des difficultés en sciences. Au CM1, le score était de 44,7% pour les garçons et 42,7% pour les filles, soit un taux de réussite général de moins de 50%. Mais quelles peuvent être les causes de ses difficultés ?

### **4. Les causes des difficultés d'apprentissage**

Les causes peuvent être intrinsèques ou extrinsèques à l'apprenant.

#### **4.1. Les causes extrinsèques**

Les difficultés extrinsèques sont celles externes à la personne de l'apprenant. Nous pouvons distinguer les facteurs liés au système éducatif et les facteurs socioculturels et économiques.

##### **4.1.1. Les facteurs socioculturels et économiques**

Des études (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Zakhartchouk, 2015) ont montré que le milieu social d'appartenance de l'enfant a un impact sur l'acquisition des connaissances. Également, le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT, 2007) confirme qu'une corrélation positive existe entre un statut socio-économique privilégié (niveau d'instruction et emploi des parents, richesse du ménage) et les acquis des élèves (UNESCO 2007 : 19). Seulement, d'autres facteurs peuvent mieux expliquer les difficultés d'apprentissage extrinsèques.

##### **4.1.2. Les facteurs liés au système éducatif**

Au Burkina, il faut d'abord noter l'inadéquation entre l'offre et la demande éducative. En effet, la forte augmentation démographique a entraîné une forte demande éducative. Alors que l'offre éducative n'a pas suivi l'évolution démographique et les écoles font face à une forte augmentation des effectifs dans les classes. Cette forte augmentation des effectifs, comme il a été dit dans le rapport préliminaire de l'OPERA, n'est pas sans conséquence sur le rendement interne du système éducatif (Altet et al, 2015 : 4). Ensuite, les méthodologies sont mises en cause. Des chercheurs indexent « l'inadéquation des pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires » (Bautier et Goigoux, 2004 : 92-93). Ils précisent que les sources potentielles des difficultés peuvent être d'ordres didactiques (conception de la discipline et de son apprentissage), pédagogiques, y compris l'adaptation des enseignants à leurs élèves. À ce niveau, d'autres auteurs parlent *d'effet-maitre* qui peut être favorable aux apprentissages dans sa façon dont il procède auprès de ses élèves pour les faire réussir (Altet et al, 2015 : 6). Enfin, il faut noter que l'ampleur des difficultés pourrait aussi s'expliquer par « l'insuffisance de compétences des enseignants pour une prise en charge efficace des élèves en difficultés d'apprentissage » (DGESS, 2018 : 9) et l'absence de mécanismes formalisés pour l'accompagnement et le suivi pédagogique des élèves en

difficultés d'apprentissage (DGESS, 2018 : 5). Mais, « les résultats des études liées aux mécanismes de l'attribution causale (Pelgrims et Cèbe, 2010, cités par Reverdy, 2017 : 17) montrent que ce ne sont ni les spécificités du système scolaire en général, ni les particularités des classes, ni les obstacles inhérents aux savoirs qui justifient la demande d'aide aux élèves en difficulté, mais des attributions internes à l'enfant (et non plus l'élève) et ses comportements.

#### ***4.2. Les causes intrinsèques***

La difficulté est intrinsèque lorsque ses facteurs sont liés à la personne de l'apprenant. Les difficultés intrinsèques sont également d'origines diverses.

##### ***4.2.1. Difficultés liées à la maturation cérébrale***

Les sources de ces difficultés peuvent se trouver au niveau de la maturation cérébrale. Les apprentissages ne sont pas tous accessibles à tout moment de la vie d'une personne : les connexions synaptiques se multiplient au gré des expériences de vie (David et al., in Toscani, cité par Connac 2017 : 45). Si la spécificité des gestes intellectuels nécessaires pour développer un apprentissage précis ne coïncide pas avec l'état présent du développement des structures corticales qui y correspondent, les meilleures volontés ne permettront ni la compréhension ni la mémorisation. L'organisation synaptique ne serait pas alors suffisamment élargie pour permettre l'encodage et/ou le stockage de ces informations.

##### ***4.2.2 Les causes liées aux difficultés psychoaffectives, d'adaptation et de comportement***

Il arrive que les difficultés d'apprentissage soient liées à des difficultés affectives ou psychoaffectives, se manifestant par un manque de motivation, d'intérêt ou d'anxiété. Elles peuvent également se manifester par l'incapacité à travailler en groupe, des rapports difficiles aux pairs/à l'adulte, la passivité, l'agitation, l'agressivité, la colère, les frustrations, les cris, les hurlements, la violence. Ce sont des difficultés comportementales qui perturbent l'apprentissage.

##### ***4.2.3. Difficultés liées à la cognition***

En général, les difficultés d'apprentissage sont d'origine cognitive : difficultés de mémorisation (mémorisation des leçons, notions,

procédures) ou de compréhension (représentations mentales, logiques, abstraction, raisonnement). En effet, un déficit de la mémoire procédurale entraînerait des difficultés de traitement de l'information dans la mémoire. Également, les élèves en difficultés d'apprentissage ont souvent un déficit important dans la compréhension de texte, « ceci en raison de leur manque de stratégies d'apprentissage et de connaissances métacognitives » (Berger et *al*, 2012 : 119), ne leur permettant donc pas une bonne compréhension et une bonne exécution des tâches. C'est à ces difficultés que s'intéresse cette étude.

## **5. Solutions et perspectives**

Que ce soit au niveau formel ou informel, des solutions ont déjà été essayées pour remédier les difficultés d'apprentissage à travers des dispositifs extra ou intra école.

### ***5.1. Solutions essayées***

Des dispositifs d'aide existent au Burkina. Ils foisonnent même de façon exponentielle. Il y a les dispositifs-extraécole/classe ou dispositifs externalisés et les dispositifs internalisés.

#### ***5.1.1. Les dispositifs externalisés***

Ce sont des dispositifs scolaires d'accompagnement qui se font en dehors de l'école. Nous en trouvons plusieurs formes :

##### **-Les cours particuliers**

Communément appelés cours ou encadrement à domicile, « les cours particuliers sont ceux donnés par des prestataires qui peuvent être des enseignants ou des étudiants, le faisant à titre individuel ou dans le cadre d'une structure commerciale qui les salarie ou les met en relation avec les clients » (Glasman & Besson, 2004 : 54).

##### **-Le “coaching” scolaire ou soutien scolaire**

Le coaching ou soutien est défini comme « une action spécifique menée auprès d'élèves en difficulté par des professionnels, c'est-à-dire des enseignants spécialement formés pour cela » (Glasman & Besson, 2004 : 96).

### **-L'accompagnement scolaire**

L'accompagnement scolaire est l'aide apportée gratuitement, en dehors de l'école aux écoliers et collégiens, par un prestataire qui n'est pas membre de la famille, mais qui exerce cette activité soit à titre de bénévole, soit dans le cadre d'une association en recevant une rétribution financière (modeste). L'accompagnement scolaire est encore connu sous divers noms : « aide aux devoirs », « soutien scolaire », « permanence devoirs », « un pour un », « mamies-lecture », « coup de pouce » (Glasman & Besson, 2004 : 95).

### **-Le rattrapage**

Le rattrapage, c'est le fait de reprendre un cours perdu par des apprenants pour diverses causes (absence, maladie ...). De ce fait, le rattrapage ne prend pas en considération un test ou une évaluation, ne tient pas compte des difficultés des élèves, de leurs mauvaises notes et leur manque de motivation. Quels sont les effets de ces dispositifs externalisés ?

#### ***5.1.2. Effets des dispositifs externalisés***

Les effets des dispositifs de remédiation externalisés semblent mitigés. L'impact des dispositifs externalisés est parfois moyen, peu significatif, nul par endroit, voire négatif (Glasman et Collonges, 1994, Piquee & Suchaut, 2002, Thomas, 1996, cités par Glasman & Besson, 2004 : 122-123 ; Lescouarch, 2014, cité par Reverdy 2017 : 7). Au Burkina, nous n'avons pas rencontré une étude d'évaluation de ces dispositifs externalisés qui pourtant existent.

#### ***5.1.3. Les dispositifs internalisés***

Pour résoudre les difficultés d'apprentissage, le ministère en charge de l'éducation a institué dans les écoles des dispositifs de remédiation, allant de l'élaboration des Plans d'Amélioration Individuels (PAI) et des Plans d'Amélioration Collectifs (PAC) à la remédiation, en passant par la pédagogie différenciée, le tutorat, le travail de groupe ; innovations pédagogiques sur lesquelles les enseignants sont formés à travers les conférences pédagogiques.

### **-Le travail de groupe**

Les travaux de groupe ou groupes de travail sont un regroupement de cinq à six élèves (MENA, 2017) de différents niveaux de performances confondus d'une même classe, pour l'exécution hors de la classe, des



tâches scolaires données par l'enseignant ou le chef de groupe. C'est un dispositif dans lequel les moins forts sont épaulés par les plus forts (MENA, 2017 : 66) avec un animateur ou chef de groupe qui garantira sa bonne marche. Seulement, il peut arriver que celui qui est censé être un guide ne soit pas en mesure de le faire.

### **-La pédagogie différenciée**

Selon (Auzeloux,1988), la pédagogie différenciée est :

une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences différentes, aux savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs (Auzeloux, 1988 : 29).

Elle consiste à une variation de méthodes, de matériel, de stratégies, afin d'adapter l'enseignement aux différentes caractéristiques des élèves et leur permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Ainsi, arriver à prendre en compte ces différences individuelles dans la pédagogie différenciée devrait normalement prévenir les difficultés d'apprentissage. Malheureusement, les difficultés émergent. Et les enseignants ont souvent recours au tutorat.

### **-Le tutorat**

Au plan scolaire, c'est un dispositif de guidage entre élèves. De manière générale, le tutorat est « la fonction assumée par un tuteur. ... Le tuteur désigne un apprenant qui vient en aide à un autre accusant un déficit, un retard ou éprouvant des difficultés, le tuteuré » (MENA, 2017 : 71). Mais, est-ce que le tuteur est outillé pour prendre en charge certaines difficultés ?

### **-La remédiation pédagogique**

La remédiation pédagogique est l'intervention qui requiert que l'enseignant "*apporte une solution*" aux difficultés d'apprentissage des élèves. Elle peut être immédiate ou différée. Au Burkina, c'est la remédiation immédiate qui est pratiquée pendant le cours, avec tous les élèves. Elle est, soit, interactive, soit, proactive ou rétroactive. La question à ce niveau est de savoir si le temps imparti à une séance de cours donné permet de faire en même temps une remédiation digne de ce nom.

#### ***5.1.4. Effets des dispositifs internalisés***

Nous évoquerons ici les effets de deux principaux dispositifs :

##### **- Effets de la pédagogie différenciée**

Les effets de la pédagogie différenciée sur l'efficacité des élèves semblent peu perceptibles, voire, négatifs. Et l'unanimité n'est pas faite quant aux effets de la prise en compte des styles d'apprentissage. Si pour (Cahay et al., 1998), il n'y a pas de relation univoque entre le style et la qualité de la performance, pour Pask et Scott (1976, cités par Cahay, et al, 1998 : « Les styles d'apprentissage : Une recherche du LEM »), il a été expérimentalement démontré que le non-respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec. Au Burkina, les programmes et méthodologies d'enseignement prennent déjà en compte les styles d'apprentissage, mais les difficultés d'apprentissage persistent. Par conséquent, il serait important que d'autres dispositions soient prises dans cette prise en compte du style d'apprentissage.

##### **- Effets de la remédiation pédagogique immédiate**

Les études sur l'évaluation de la remédiation pédagogique semblent rares. Néanmoins, une étude de (Dehon, et Derobertmasure 2008 : 8-11) qui a mesuré l'impact de la remédiation immédiate (outillée dans le cas de cette recherche) sur le (re)-développement de compétences transversales a montré un effet positif de ce dispositif.

Au Burkina Faso, il manque de données empiriques qui permettraient à ce jour d'apprécier l'effet de la remédiation pédagogique. Nous n'avons trouvé ni d'étude ni de rapport d'évaluation sur le sujet. Seulement, au regard des statistiques dans les différents rapports sur les acquis scolaires (PASEC, 2016 ; EAS, 2016, 2018), nous pouvons conclure qu'elle semble n'avoir pas d'impact ou que son effet n'est pas perceptible. Et cela s'expliquerait par sa constitution ou sa mise en œuvre. Il faut noter que la prise en charge des difficultés d'apprentissage n'est pas prise en compte dans la formation initiale des enseignants. Les activités de remédiation menées dans les écoles ou au cours de la séance de classe par les enseignants sont en lien avec leurs formations continues (conférences pédagogiques annuelles).

À cette étape de notre analyse, nous constatons que la réussite des élèves visée par les dispositifs d'aide semble très délicate à définir. Ainsi, pour obtenir les résultats escomptés, il serait nécessaire d'envisager d'autres dispositifs ou d'améliorer ceux qui existent et qui sont probants. La

considération du style d'apprentissage doit être accompagnée de sa prise de conscience par les élèves eux-mêmes et d'une prise de conscience et développement des stratégies d'apprentissage, en dehors des séances des cours. Nous pensons comme (Reverdy 2017 : 13) que « vouloir prendre en compte les besoins des élèves et pratiquer un accompagnement en classe peut donc avoir des effets contre-productifs ».

## ***5.2. Perspectives : la remédiation cognitivo-pédagogique comme dispositif idéal***

Pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage, d'autres dispositifs de remédiation pourraient être envisagés.

### ***5.2.1. La remédiation pédagogique différée***

Il s'agit d'une séance programmée d'une manière systématique et hebdomadaire dans une discipline donnée. Elle est fixe et peut durer quarante-cinq (45) minutes par semaine. Elle consiste à conduire une séance dans une approche d'étayage avec l'utilisation d'autres moyens ou stratégies pour permettre aux élèves qui n'avaient pas maîtrisé un apprentissage donné de le faire.

### ***5.2.2. La remédiation cognitive***

La remédiation cognitive est l'ensemble des techniques ou nouvelles approches de *rééducation cognitive*. Elle consiste, non seulement à un entraînement des habiletés cognitives, mais aussi à une prise de conscience de sa manière d'apprendre à travers l'approche métacognitive. Les difficultés d'apprentissage étant des troubles passagers, ces techniques d'apprentissage permettent de les remédier, et d'améliorer les performances des élèves concernés. C'est dans ce sens que (Sawadogo et Dakuyo, 2015) considèrent la remédiation cognitive comme :

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 donné (Sawadogo & Dakuyo 2015 : 159).

Cette prise en charge fait référence à la médiation et consiste à éveiller la conscience de l'apprenant sur la manière dont il apprend et à le guider,

dans un processus d'étayage et dans une approche métacognitive vers des procédures de contrôle et de régulation. Et ce, grâce aux outils de médiation, les médiations cognitives, comme le conflit cognitif, le conflit sociocognitif et la métacognition, sans lesquels l'apprentissage sera difficile (Braescu, 2011 cités par Sawadogo & Dakuyo, 2015 : 160).

### **-Le conflit cognitif et le conflit sociocognitif**

Le *conflit cognitif* est cette perturbation qui est provoquée par l'activité cognitive, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de concepts, suite à l'activité du sujet sur l'objet, et qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. Et, c'est cette phase de *déséquilibre* qui peut être un levier permettant à l'élève d'accéder à un nouvel équilibre de niveau supérieur, mais aussi, mal gérée, en constituera un obstacle. Heureusement, en contexte scolaire, entre l'élève et l'objet d'apprentissage, il y a l'enseignant et/ou les pairs. De leur interaction sociale, et particulièrement de la divergence de points de vue, va naître le conflit sociocognitif en mesure de générer cette évolution. En effet, de la verbalisation de l'apprenant, le médiateur, par l'étayage de la démarche qui sied, apportera la solution. (Tardif, 1992 : 329) précise qu'il :

Insiste sur les stratégies qui ont permis de bien comprendre les données du problème et d'obtenir une réponse appropriée. Il conduit alors l'élève à prendre conscience de la très grande importance de la représentation du problème et rend explicites les stratégies cognitives qui ont permis une telle représentation.

### **-La métacognition**

Pour (Flavell, 1976 : 232), la métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits, mais aussi, qu'elle se rapporte au contrôle actif, à la régulation, à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, pour servir un objectif ou un but concret. Elle est « un ensemble d'opérations sur la réalisation d'une tâche » (Houart, 2017 : 5) dont l'apprenant doit en prendre conscience. Dans le cadre de la remédiation cognitivo-pédagogique, cette prise de conscience se fait à travers le dialogue pédagogique et les entretiens d'explicitation.

Le dialogue pédagogique est un outil de médiation dans la remédiation cognitive. C'est un échange entre l'élève et l'enseignant (médiateur), une

forme d'entretien d'explicitation, pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs styles et stratégies d'apprentissage déployées, d'en proposer de plus efficaces.

L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien d'aide à la verbalisation du sujet sur une activité qu'il a menée précédemment (Vermerch, 1991 : 63), qui privilégie la description de l'action à travers un questionnement. Il consiste à poser des questions descriptives, après l'exécution de la tâche (verbalisation à posteriori), privilégiant le « comment » ou le « quoi », en se focalisant d'abord sur l'action, puis en s'appuyant sur le contexte de l'action. L'élève décrit ainsi son action en verbalisant sa démarche sur laquelle l'intervieweur doit également s'appuyer sans s'arrêter à ses dénégations (Balas Chanel, 2006 : 142-143). Le rôle de du médiateur étant de conduire chaque élève à expliciter ses procédures, car, « favoriser l'explicitation des stratégies d'apprentissage d'autrui, c'est adopter une posture d'accompagnement qui postule que seul l'apprenant est "compétent" pour savoir ce qu'il a fait » (Balas-Chanel, 2006 : 144). Cette verbalisation fait un feed-back de manière à amener l'élève à prendre conscience des stratégies adéquates pour résoudre la tâche ou une tâche analogue s'il venait à être soumis. Dans le cadre du dispositif de remédiation cognitivo-pédagogique, deux types de verbalisation seront utilisés : la verbalisation pendant l'exécution de la tâche et verbalisation à posteriori. Quels effets escompte-t-on ?

### ***5.2.3. Effets de la remédiation pédagogique différée***

À ce niveau, on note peu de travaux d'évaluation de son impact. Néanmoins, il en existe quelques-uns. Une étude (Khattala & Bouali, 2019 : 116-121) qui a porté sur la conception et l'évaluation d'un dispositif pédagogique de remédiation différée auprès de cent cinquante-deux (152) élèves marocains à la fin du cycle primaire (en cinquième année) qui éprouvaient encore des difficultés de déchiffrage en langue française a permis de montrer que les élèves qui ont bénéficié du programme de remédiation ont réalisé un progrès considérable par rapport à celui des élèves du groupe témoin.

### ***5.2.4. Effets de la remédiation cognitive.***

Les effets de la remédiation cognitive semblent n'avoir pas été assez investigués. Mais, il est plus probable que l'intervention cognitive dans le processus d'apprentissage favorise le développement des stratégies

métacognitives qui servent à réguler de manière continue les processus cognitifs durant la tâche scolaire (régulation métacognitive). D'ailleurs, (Bosson et al, 2008) ont démontré qu'une intervention métacognitive permet aux élèves en difficultés d'apprentissage d'acquérir des stratégies puis d'en transférer certaines à un post-test de mathématiques. Il a été également démontré que les élèves en difficultés d'apprentissage ont souvent un déficit important dans la compréhension de texte, du contenu de la tâche ou des consignes dû à une faible utilisation ou un recours aux stratégies inadéquates pour avoir un effet positif sur les performances. En effet, « un fonctionnement déficitaire en compréhension de texte handicape la performance dans de multiples sujets » (Berger et al, 2012 : 121). Et c'est cette raison que (Bosson et al, 2009 : 15) soulignent que « les élèves en difficultés d'apprentissage se distinguent des élèves performants en particulier sur leur comportement stratégique face à l'apprentissage ». Par conséquent, un entraînement stratégique, surtout explicite, permet d'améliorer les performances scolaires (Rémond, 1999, les métaanalyses de Hattie, 2009, citées par Berger et al, 2012 : 121). Pour toutes ces raisons, nous jugeons qu'il est nécessaire d'intégrer remédiation pédagogique et remédiation cognitive, pour en faire un seul dispositif, la *remédiation cognitivo-pédagogique*, amenant les élèves en difficulté, dans une approche métacognitive individualisée ou en petit groupe de mêmes besoins, à prendre conscience de leur manière d'apprendre, de leurs styles et stratégies d'apprentissage, d'acquérir d'autres styles et stratégies d'apprentissage et d'améliorer leurs performances.

## **Conclusion**

De multiples causes sont à l'origine des difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves. Les autorités chargées de l'éducation, les enseignants, des étudiants et des élèves tentent d'apporter des solutions à travers différents dispositifs de remédiation scolaire. Mais tous ne semblent pas efficaces. C'est en ce sens que l'on constate que les effets de certains sont négatifs ou mitigés. De cela résulte la persistance des difficultés d'apprentissage. Aussi, est-il nécessaire d'intégrer les dispositifs dont les effets sont plus plausibles, à savoir, la remédiation cognitive à la remédiation pédagogique différée pour en faire un et efficace : la remédiation cognitivo-pédagogique. Ce, afin de permettre à

chaque élève qui ne souffre d'aucune déficience mentale de pouvoir construire ses connaissances et de réussir à l'école.

## Bibliographie

**Altet Marguerite., Paré/Kaboré Afsata. et Sall Hamidou Nacuzon (2015), Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages(OPERA), Rapport, Paris : CNESCO.**

**American Psychiatric Association (2009),** « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : texte révisé », (*DSM-IV-TR*), *Dans Journal de thérapie comportementale et cognitive*, dirigé par J. D. Guelfi et M.-Ant. Crocq, Paris, Masson.

**Auzeloux Gille (1988),** *La pédagogie différenciée*, Paris, Armand Colin.

**Balas Chanel Armelle (1998),** La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite, thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation, Université Grenoble II (Université Grenoble II), 325 p.

**Bautier Elisabeth et Goigou Roland (2004),** « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148 (1), pp. 89-100.

**Bégin Christian (2008),** « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), pp. 47-67.

**Berger Jean-Louis, Kipfer Lausanne Nadine et Büchel Lausanne Fredi P, (2012),** « Des effets d'un entraînement métacognitif sur les stratégies et les performances en compréhension de texte chez des adolescents présentant de sévères difficultés d'apprentissage », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15 (2), pp. 119 -146.

**Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970),** *La reproduction, Éléments pour une théorie de système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

**Bosson Mélanie S., Hessels Marco G.P. et Hessels-Schlatter Christine (2009),** « Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage », *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8 (2), pp.181-201.

**Cahay René, Honorez Maryse, Monfort Brigitte, Remy François et Therer Jean (1998),** « Style d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en science », *Informations Pédagogiques*, 40, pp. 1-22.

- Connac Sylvain** (2017), *La coopération entre élèves*, Paris, Futuroscope : édition Canopé. Sylvain Connac.
- Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles** (2018), *Evaluation des acquis scolaires*. Rapport, Ouagadougou, DGESS.
- Direction du suivi de l'évaluation et De la Capitalisation** (2016), *Enquêtes-Acquis-Scolaires*, ouagadougou, Rapport, DGESS.
- Flavell John H.** (1976). Metacognitive Aspects of Problem-Solving. In L.B., Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*, pp. 231-236). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glasman Dominique et Besson Leslie.** (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport, Paris :3-5, bd Pasteur.
- Houart Mireille** (2017), « L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 33 (2), pp. 1 - 23.
- Jonnaert Philippe** (2009), *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, 2e éd. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.
- Khattala Ismaïl et Bouali Rachida** (2019), « Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrage en français », *Revue « Contextes et Didactiques »*, 2019, (13), pp. 112-122.
- Lerner Janet W. et Kline Frank M** (2006), *Troubles d'apprentissage et troubles connexes : Caractéristiques et stratégies d'enseignement*, 10<sup>e</sup> édition, Michigan : Houghton Mifflin.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation** (MENA) (2017) : *Guide de formation sur l'école de qualité amie des enfants (EQAmE) à l'intention des MEJE, EJE et des IEJE*, Ouagadougou, MENA 2017.
- Naouel Boubir** (2010), « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE1 chez des étudiants algériens ». *Dossier de Synergies Algérie*, 9, pp. 179-188.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture** (2007), *Suivi sur l'éducation pour tous (EPT, 2007)*, Rapport, Paris © UNESCO 2007.
- Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN** (2016), *PASEC 2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, Rapport, CONFEMEN, Dakar.
- Programme International de Recherche en Lecture Scolaire** (2016), *Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de*



l'écrit-Évolution des performances sur quinze ans, Rapport, Paris, MEN/DEPP.

**Reverdy Cathérine** (2017), « L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 119, pp. 1-32.

**Sawadogo François et Dakuyo Elie Corneille** (2015), « Recherche sur le dépistage de la difficulté d'apprentissage scolaire au Burkina Faso et la proposition de remédiation cognitive », *Liens Nouvelle Série*, 19, pp. 155-174.

**Tardif Jacques** (1992), *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd Logiques.

**Vermersch Pierre** (1991), « L'entretien d'explicitation », *Les Cahiers de Beaumont*, 9 (52 bis 53), pp. 63-70.

**Zakhartchouk Jean-Michel** (2015), *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux : ESF.