



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

CAHIER DES ANNEXES

**Accompagner un élève en difficulté...
Une chance de progresser dans son métier !**

Sommaire

	Pages
Les trois autres démarches	5
La technique en 25 minutes	6
L'intervision	7
Le mur parlant	8
Le Plan Individuel d'Apprentissage (tableaux vierges)	9
Le PIA de...	10
Le tableau de bord de notre coopération pour relever ce défi	11
Les étapes de l'apprentissage normal	13
Les étapes de l'apprentissage normal de la lecture	14
Les étapes de l'apprentissage normal des nombres et opérations	15
Les étapes de l'apprentissage normal de l'écriture (graphisme)	16
Les étapes du développement normal du langage oral	17
La motivation	19
L'estime de soi	23
Les consignes	29
Attention, mémoire, concentration	33

*

Dans cette partie, quelques pistes d'actions ainsi que des éléments de réflexion sont proposés pour compléter la réflexion des équipes. Toutefois, il ne s'agit pas de développements théoriques.

Les trois autres démarches

La technique en 25 minutes

Les tâches	Les étapes	Le timing	Les personnes
Identification du cas qui pose problème (mentalement par le narrateur)	Etape 1	2'	Le narrateur
Exposé du cas/problème	Etape 2	2'	Seul le narrateur s'exprime
Questions de clarification par le groupe	Etape 3	5'	Tous
Formulation d'hypothèses de causalité ou d'interprétation	Etape 4	5'	Le groupe Le narrateur tourne le dos, ne peut pas intervenir, écoute (éventuellement note)
Réactions du narrateur par rapport aux hypothèses émises	Etape 5	2'	Seul le narrateur s'exprime
Suggestions de pistes, de solutions possibles	Etape 6	4'	Le groupe Le narrateur tourne le dos, ne peut pas intervenir, écoute (éventuellement note)
Réactions aux ébauches de solutions + feed-back (contenu et forme)	Etape 7	5'	Le narrateur et puis tous

*

L'intervision

C'est une pratique réflexive, elle constitue un outil puissant pour mieux se comprendre, prendre distance et objectiver.

C'est une pratique apprenante, elle développe la capacité à questionner et l'écoute active.

C'est une pratique créative, elle permet d'élargir ses propres représentations, d'éclaircir des zones d'ombre, de sortir du cadre et de s'ouvrir à une plus grande perception de la réalité.

C'est une pratique auto-socio-constructive, car...

- ↗ elle offre des pistes à celui ou celle qui dépose une problématique par un partage de vision et enrichit celle des autres participants ;
- ↗ tout en accroissant la professionnalité des participants, elle a un impact positif sur les relations au sein du groupe ;
- ↗ elle permet aussi d'apprendre de l'expérience professionnelle et de construire des savoirs transférables à d'autres situations.

Elle permet...

- ↗ de redonner du sens à des situations dans l'impasse ;
- ↗ de prendre distance par rapport à des situations insatisfaisantes, de relativiser.

Chaque personne existe dans le groupe, est écoutée et respectée.

Son bon déroulement dépend du respect de règles éthiques essentielles. C'est une démarche qui doit rester libre et volontaire et qui suppose une motivation et une implication de chacun des participants.

Ce moment doit se dérouler dans un esprit déontologique...

- ↗ la confidentialité est de mise ;
- ↗ l'anonymat est aidant ;
- ↗ la mémoire collective appartient au groupe (ce qui se dit ne doit pas être répété ou utilisé à l'extérieur).

Le non-jugement ne va pas de soi...

- ↗ il nécessite une vigilance constante ;
- ↗ la parole de l'autre doit être acceptée telle quelle ;
- ↗ chacun tente de rencontrer l'autre là où il est.

Le cadre de sécurité indispensable est assuré par **l'animateur de la démarche dont le rôle est essentiel...**

- ↗ il est le garant du bon déroulement de la séance ;
- ↗ il cadre et rappelle les règles éthiques ;
- ↗ il favorise les échanges durant lesquels les ressources de l'ensemble des personnes sont sollicitées.

*

Le mur parlant

Avant de se réunir, chaque intervenant s'est informé de l'anamnèse, du parcours de l'enfant. Il a recueilli des informations utiles et des observations et en a fait la synthèse dans un document écrit. Il y a autant de synthèses qu'il y a d'intervenants différents dans une concertation ou un conseil de classe.

Note : l'intervenant est la personne qui accompagne l'enfant dans son évolution (instituteur, logopède, agent CPMS, professeur de gymnastique, parents, éducateur...).

1. Les documents sont échangés entre les différentes fonctions. On forme des paires. Chaque paire lit la synthèse. Sur un grand tableau, on inscrit au centre le prénom de l'enfant. Une personne tient le rôle de secrétaire.

En silence, les intervenants se lèvent, un à la fois, au moment où ils le désirent pour écrire une caractéristique (reprise dans la synthèse) de l'enfant. C'est une observation faite par l'intervenant qui est écrite. Il s'agit bien de rester fidèle à la trace de l'autre. Chacun peut se lever plusieurs fois.

Une caractéristique peut en appeler une autre, être complétée...

Chaque fois que ce sera le cas, une couleur différente sera utilisée, afin de visualiser que les caractéristiques se nuancent au fil du dialogue muet (exemple : il a de la conversation, vocabulaire riche). On utilise donc deux couleurs. Cette première phase institue un dialogue muet entre les participants : progressivement, une « carte » globale se constitue.

2. Quand les participants ont considéré toutes les caractéristiques observées, **toujours en silence**, à partir de cette carte globale de l'enfant, ils identifient deux ressources et deux défis majeurs à relever. Les ressources et défis sont à souligner dans deux couleurs distinctes.
3. C'est le moment de discussion entre les différents participants.
(Chaque participant reprend la synthèse qu'il a écrite.) C'est un temps qui permet d'interroger pour obtenir des clarifications mais aussi pour établir des liens avec notamment les difficultés identifiées, puis d'émettre des hypothèses d'évolution pour l'enfant.
4. Définir les objectifs communs à prioriser tant au niveau transversal qu'au niveau disciplinaire.
5. Traduire ces objectifs dans le plan individuel d'apprentissage (PIA) sous forme d'actions, de moyens, d'échéances, de collaboration.
6. Définir les objectifs communs à prioriser tant au niveau transversal qu'au niveau disciplinaire.
7. Traduire ces objectifs dans le plan individuel d'apprentissage (PIA) sous forme d'actions, de moyens, d'échéances, de collaboration.

Les tableaux qui suivent sont destinés à garder des traces du mur parlant, mais ils peuvent aussi servir de canevas pour garder des traces écrites de toutes les étapes de la démarche.

Le PIA
Tableaux vierges

- Concertation ou conseil de classe du...
- Réunion PIA du...
- ...

Plan Individuel d'Apprentissage de

.....

Ce qui freine les apprentissages :

Ce qui favorise les apprentissages :

Ce qui perturbe l'harmonie du comportement :

Ce qui favorise l'harmonie du comportement :

Défi commun à relever :

Objectif transversal prioritaire :

Objectif disciplinaire :

Tableau de bord de notre coopération pour relever ce défi

Actions Quoi faire ?	Responsabilités Qui fait ? Avec qui ?	Moyens Comment ?	Échéance Jusque quand ?
1.			
2.			
3.			

Les étapes de l'apprentissage normal

Les étapes de l'apprentissage normal de la lecture

(D'après R. Guilloux, *L'Effet domino des « Dys »*)

Quelques balises...

Quatre ans et demi : l'enfant a une conscience implicite du fait que les mots sont constitués de séquences sonores.

Entre 5 et 7 à 8 ans : il manipule intentionnellement les segments sonores des mots (Mazeau).

En 1^{re} année : il segmente les mots en unités correspondant aux phonèmes du langage oral qu'il connaît, il se corrige en s'appuyant sur les règles de correspondance graphème/phonème en fonction de sa connaissance du mot (ex : il va d'abord lire fême pour femme).

Le modèle de Frith, repris par la plupart des auteurs, présente l'intérêt de considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme des acquisitions qui s'effectuent en parallèle selon trois procédures :

- ↳ la procédure **logographique** ou pré-alphabétique : l'enfant cherche à identifier le mot de la même façon qu'il dénomme les dessins ; c'est à l'aide de cette procédure que l'enfant est capable de reconnaître son prénom sur son portemanteau ;
- ↳ la procédure **alphabétique** : l'enfant acquiert la correspondance sons/lettres ou groupes de lettres, la segmentation et l'assemblage ;
- ↳ la procédure **orthographique** : l'enfant est capable de stocker les mots sous une forme stable dans son lexique interne.

Le déchiffrement devient automatique vers 8 ½ ans. S'il n'est pas automatique, la compréhension n'est pas possible pour l'enfant. Il faut donc améliorer la reconnaissance de mots isolés pour permettre la compréhension.

Pour apprendre à lire, il faut coordonner des compétences langagières, des compétences mnésiques, des compétences attentionnelles et exécutives.

« Pour devenir un lecteur-compreneur expert, l'enfant doit apprendre à décoder tous les mots ; il doit donc mémoriser l'orthographe spécifique des mots (et donc acquérir la procédure de lecture orthographique), afin de pouvoir identifier tous les mots connus avec aisance et rapidité. Il est nécessaire que l'activité de décodage soit automatisée, c'est-à-dire qu'elle s'effectue sans effort, rapidement, de manière autonome... » (Psychologie des apprentissages scolaires.)

*

Les étapes de l'apprentissage normal des nombres et des opérations

(D'après *L'entrée dans les mathématiques à l'école maternelle*, Service général du pilotage du système éducatif – Communauté française)

L'entrée dans les apprentissages mathématiques nécessite, de la part des enfants, un certain niveau de maturité de pensée. Ils doivent pouvoir utiliser les outils opératoires qui facilitent l'accès aux apprentissages scolaires.

De 2 ans à 6-7 ans, c'est la période préopératoire : l'enfant est capable d'utiliser la fonction symbolique grâce au langage. C'est à ce moment que se construisent les notions de quantité, de conservation, d'invariance et de réversibilité indispensables à l'apprentissage des mathématiques.

De 6-7 ans à 11-12 ans, c'est le stade des opérations concrètes : l'enfant est capable de coordonner des opérations ainsi que d'utiliser une certaine logique qui lui permet d'admettre la conservation.

Deux types d'opération apparaissent à ce stade :

- ↳ Les opérations **logico-mathématiques** qui organisent les quantités, les objets discontinus et sont fondées sur les différences entre les éléments, leurs ressemblances ou leurs équivalences. Elles mènent aux notions de sériation, de classification et de nombre.
- ↳ Les opérations **infra logiques** qui portent sur les quantités continues et sont fondées sur les voisinages et les séparations. Elles mènent aux notions de temps (chronologie et durée), d'espace, de constitution de l'objet en tant que tel et sont à l'origine de la mesure.

Quelques repères...

- ↳ La latéralisation, préoccupation de beaucoup d'enseignants, n'est effective dans le corps et le psychisme de l'enfant que vers 5-7 ans, il ne reconnaît sa gauche et sa droite qu'à 8 ans.
- ↳ Au niveau du temps :
 - l'enfant reconnaît un jour vers l'âge de 4 ans ;
 - il distingue le matin ou l'après-midi d'une journée vers l'âge de 5 ans ;
 - il différencie aujourd'hui et demain vers l'âge de 5 ans ;
 - il peut préciser le jour vers l'âge de 6 ans ;
 - il reconnaît les mois et les saisons vers 7-8 ans.

*

Les étapes de l'apprentissage normal de l'écriture (graphisme)

(D'après Mazeau, *Le bilan neuropsych*, 2003)

2 ans	L'enfant peut dessiner des boucles, un pseudo-cercle, un escargot, les gribouillis varient dans la couleur et dans la forme.
3 ans	L'enfant annonce son intention de dessin, il dit ce qu'il va dessiner.
3 ans ½	Le bonhomme têtard apparaît, l'enfant peut dessiner un soleil...
Entre 4 et 5 ans	Le bonhomme est dessiné avec un ventre, la maison apparaît, l'enfant peut arrêter son geste.
5 ans	L'enfant commence à dessiner des obliques, à écrire son prénom, il cherche à écrire plus petit, mais les boucles sont toujours dessinées par flexion du poignet.
6 ans	Les boucles s'enchaînent, la forme et l'amplitude sont contrôlées, l'enfant peut donc écrire plus petit.
Entre 7 et 9 ans	L'écriture devient progressivement automatique.

C'est au cours des trois années maternelles que l'enfant apprend progressivement à maîtriser son geste et se prépare ainsi à l'écriture.

*

Les étapes du développement normal du langage oral

(D'après Anne-Françoise Bouillet et G. Vandecasteele pour le SedEF Bruxelles/Brabant)

Quelques balises

Dès la naissance, le bébé est capable de reconnaître les voix qu'il a entendues quand il était dans le ventre de sa mère, il peut apprendre tous les sons de toutes les langues. C'est le bain de sons dans lequel il vit qui va lui faire extraire les sons correspondant à sa langue. Très vite, l'enfant est donc capable de discrimination phonologique sauf s'il n'est pas dans un bain de langage répétitif.

Quelques repères...

Au niveau de l'**expression** :

1-3 mois	L'enfant émet des sons, il gazouille = période pré-linguistique.
4-5 mois	Lallations (sons ressemblant aux voyelles et à certaines consonnes).
6-9 mois	L'enfant répète des sons et imite les intonations d'une petite phrase.
9-12 mois	La période linguistique va se développer si l'adulte accorde de l'importance et donne du sens aux sons prononcés par l'enfant. C'est la période des premiers mots.
18 mois-4 ans	Le vocabulaire se développe.
Vers 2 ans	Apparition de petites phrases de 2 ou 3 mots (moi jouer ballon, Noé faire un bisou).
3 ans	Apparition du <i>je</i> , des pronoms, des articles, des verbes conjugués au présent.
De 4 à 8/9 ans	Maîtrise de plus en plus grande de la langue.

Au niveau de la **compréhension** :

24 mois	L'enfant comprend les noms, les adjectifs et les verbes ainsi que les consignes à deux éléments.
3 ans	L'enfant comprend des phrases plus longues, les articles et les adjectifs ainsi que les questions simples.
4 ans	Il comprend les variations du nom en genre et en nombre, les pronoms <i>je, tu, il</i> .
4 ans ½	Il comprend des phrases complexes et intègre le vocabulaire temporel.
5 ans	Il acquiert le vocabulaire lié à l'espace et au temps.

Remarque : le développement du vocabulaire se fait en lien avec la mémoire.

La motivation

La motivation : éléments de compréhension et de réflexion

(Source : Rolland Viau)

La **motivation** est souvent **externe** à l'élève (extrinsèque) : elle est constituée de renforcements extérieurs, c'est « la carotte » ou le « bâton », les bonnes notes et les punitions. Elle est simple, bien pratique et c'est habituel de l'utiliser, mais un enseignement qui ne s'appuie que sur cette motivation externe encourage la dépendance à l'opinion d'autrui (enseignants, parents). L'élève travaille pour la bonne note, pour faire plaisir, par peur des notes. Mais il y a aussi une motivation **interne** à l'élève (intrinsèque) qui vient alors de son seul désir et son seul choix.

Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque
<ul style="list-style-type: none">• Désir/plaisir de faire• Besoin de savoir• Curiosité intellectuelle• Besoin de comparer ce que l'on sait avec d'autres points de vue• Le désir d'exceller, de se surpasser• Changer de statut social• Goût de l'effort ou de la difficulté• ...	<ul style="list-style-type: none">• La compétition• La coopération• Le feed-back de l'enseignant• Recherche du compliment• Recherche de la récompense/d'une gratification (bonne note)• Éviter une sanction• La nécessité économique• ...

Vouloir motiver tous ses élèves est le même fantasme que vouloir les faire tous réussir, c'est se croire tout-puissant.

On peut distinguer quatre « catégories » d'élèves face à la motivation :

- ↳ Le **bosseur**, le trimeur : passionné, motivation **intrinsèque**.
- ↳ Le **bon élève** : estime de soi favorable, motivation **extrinsèque** (réussir pour faire plaisir, pour avoir une bonne situation), ce bon élève est fragile (gare aux échecs...).
- ↳ L'**amateur** est bon, peut réussir, mais à l'extérieur de l'école, uniquement quand il a le sentiment que c'est lui qui choisit, motivé **intrinsèquement**, mais pas dans les activités obligatoires.
- ↳ Le « **nul** » : arrivé à la conclusion que quoi qu'il fasse, rien ne change, il a appris à échouer, il est stigmatisé comme nul et il s'approprie ce statut qui peut engendrer l'échec sans fin. Il faut donc lui apprendre à réussir (par exemple, dans des activités extérieures).

Apprentissage et motivation

« Dans chaque bloc de marbre, je vois une statue aussi nettement que si elle était là, devant moi, façonnée et parfaite dans l'attitude et le geste. Je n'ai qu'à abattre les parois grossières qui emprisonnent cette adorable apparition pour la révéler au regard des autres et du mien. » (Michel-Ange.)

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation d'un élève, elle doit :

- ↗ être signifiante à ses yeux (champs d'intérêts, préoccupations, projet personnel, thèmes appréciés) ;
- ↗ être diversifiée et s'intégrer aux autres activités (nombre de tâches dans une même activité et activités variées, évitant la routine, lien logique entre les activités) ;
- ↗ représenter un défi pour lui (ni trop facile, ni trop difficile) ;
- ↗ avoir un caractère authentique à ses yeux : l'activité mène à une réalisation, elle n'est pas seulement utile à des fins d'évaluation ;
- ↗ exiger de sa part un engagement cognitif correspondant à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité ;
- ↗ le responsabiliser en lui permettant de faire des choix (thème du travail, matériel, durée, mode de présentation...) ;
- ↗ lui permettre de collaborer et d'interagir avec les autres (travailler ensemble dans un but commun) ;
- ↗ avoir un caractère interdisciplinaire (en lecture par ex. textes de géo, d'histoire, de math) ;
- ↗ comporter des consignes claires : qu'est-ce qu'on attend de moi ? (les consignes sont souvent moins claires pour les élèves que pour la personne qui les donne) ;
- ↗ se dérouler sur une période de temps suffisante.

Evaluation et motivation

« Si tu veux que ton enfant cesse de regarder une émission de télévision, impose-lui après chaque épisode un examen sur ce qu'il a vu. »

La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage est hypothéquée par les modes d'évaluation, et notamment quand ceux-ci visent des résultats (points), car ces élèves n'ont aucune chance de se retrouver en tête de peloton. Ils se voient au bas de l'échelle, et en fin de compte, ils n'ont plus aucune motivation à s'engager dans des activités susceptibles d'être évaluées. Ils voient l'erreur comme une plaie à éviter, ils se sentent menacés et oublient qu'ils sont à l'école pour apprendre.

Il est cependant vrai que la société accorde une grande valeur à la compétitivité et à la performance, que les parents exercent une pression forte pour que leurs enfants soient notés. **Modifier ses pratiques et résister aux pressions des parents, de l'école, de la société est un défi pour les enseignants.**

Comment faire dès lors pour **oser changer ses pratiques d'évaluation ?**

Centrer l'évaluation :

- ↗ sur l'apprentissage plutôt que sur la performance ;
- ↗ sur le processus plutôt que sur les résultats ;
- ↗ sur l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces ;
- ↗ sur le développement de l'autonomie et de la créativité.

Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, le seul critère d'appréciation doit être le progrès accompli, et pas seulement en termes de valorisation orale, ce serait nettement insuffisant. Ces élèves ont besoin de mesurer et de visualiser le progrès accompli, ils doivent voir que leur travail les conduit à la réussite.

L'enseignant doit se préoccuper de la motivation des élèves en difficulté car...

- ↪ Il est souvent le seul adulte que ces élèves peuvent observer en train d'apprendre et surtout d'aimer à apprendre.
- ↪ La motivation est un des éléments les plus importants pour apprendre : il faut **pouvoir**, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies mais aussi, il faut **vouloir**.
- ↪ Apprendre quand on est en difficulté ne va pas de soi, la motivation demande d'être initiée et maintenue, le support et les encouragements de l'enseignant sont décisifs !
- ↪ Les élèves en difficulté, en raison d'échecs répétés, ont plus tendance à abdiquer, à se résigner, l'école devient un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.

Que peut faire l'enseignant pour influencer la motivation des élèves en difficulté ? Sur quoi peut-il agir ?

- ↪ Sur **les activités d'apprentissage**, différentes des activités d'enseignement plutôt démotivantes, car très passives pour ces élèves en classe.
Les activités d'apprentissage devraient comprendre des exercices que l'élève peut effectuer seul ou en équipe, des lectures, des recherches, des jeux...
- ↪ Sur **l'évaluation**, centrée sur le processus d'apprentissage et non sur la performance.
- ↪ L'enseignant peut bien entendu influencer la motivation de ses élèves grâce à la **relation** qu'il a avec eux.

Pour ne pas avoir de comportement discriminatoire envers les élèves faibles, démotivés, en difficulté, il vaut mieux :

- ↪ Montrer qu'on a confiance en leurs possibilités, quelles qu'elles soient : ils peuvent apprendre, ils peuvent s'exprimer.
- ↪ Les mettre en situation de réussite et éviter de les mettre dans des situations compétitives dans lesquelles ils ne peuvent pas gagner.
- ↪ Les valoriser dans la classe (intelligences multiples) et éviter de leur faire des remarques devant les autres élèves.
- ↪ Avoir des attentes réalistes.
- ↪ Eviter la pitié : « ce n'est pas grave », « c'est quand même bien pour toi », « tu as quand même fait de ton mieux ».
- ↪ Leur donner autant d'attention qu'aux autres : un regard, un sourire.
- ↪ Montrer son intérêt pour leur réussite et son enthousiasme pour les aider à y parvenir.

*

L'estime de soi

L'estime de soi

Pourquoi prendre en compte l'estime de soi et la développer ? N'est-ce pas perdre du temps ?

Développer l'estime de soi, c'est investir dans la **prévention** des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'enfant prend conscience de sa valeur en tant que personne à travers l'interaction avec ses pairs, avec les enseignants, avec ses parents.

Pour qu'un enfant puisse vivre du succès, il faut qu'on lui propose des objectifs réalistes (en adéquation avec son potentiel) tout en ayant la certitude qu'il est capable de les atteindre. Plus l'enfant est en situation de réussite, plus il vit des succès, plus il engrange de la confiance en soi. Mais il est inutile de faire prendre conscience à un enfant qu'il a des capacités si on ne lui permet pas de vivre de petites réussites ou des succès dans ses activités.

Les élèves en difficulté, plus encore que tous les autres élèves, ont besoin de défis **RAISONNABLES** et ils doivent être conscients qu'ils sont capables de réussir.

L'estime de soi repose sur trois fondements :

- ↳ **L'amour de soi** : socle de l'estime de soi, l'amour que se porte chaque personne pour elle-même est un processus cognitif dépendant directement du vécu, des expériences de l'enfance, et de l'affection, de l'amour, de l'intérêt qu'on lui a donné dès ses premières années.
- ↳ **La vision de soi** : est propre à la personne, c'est le fait de se reconnaître des qualités et des attributs avec ou sans l'approbation des autres. Ce regard sur soi-même est important dans le sens où, s'il se révèle positif, il permet aux sujets de réaliser leurs désirs. Dans le cas inverse, le sujet hésite, n'ose pas réaliser ses projets, préférant adopter un statut de suiveur, par peur de l'échec.
- ↳ **La confiance en soi** : avoir confiance en soi permet d'agir, de passer à l'acte, dans des situations prévues ou imprévues. Encore une fois, sans amour de soi, et sans une bonne vision de soi (affirmation de soi), la confiance en soi ne sera pas possible et par conséquent l'estime de soi non plus. La confiance en soi se nourrit d'actes, de réussites, de choix positifs et de démarches diverses pour pouvoir se développer.

Exemple : l'enfant considéré comme mauvais élève s'approprie cette image et y construit une identité ; de l'estime de soi, il passe à une mésestime déterminée par les échecs scolaires. Le jugement et l'opinion d'autrui, qu'ils soient ou non bien interprétés par l'enfant, le renvoient à un miroir de sa propre valeur. Le fait d'être considéré comme mauvais, insuffisant en raison de ses échecs successifs peut devenir une image pathogène pour l'estime de soi de l'enfant.

L'estime de soi est faite de quatre composantes :

↪ Le sentiment de **sécurité et de confiance**, préalable à l'estime de soi.

Indices d'insécurité chez les élèves	Que faire ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Timidité excessive ✓ Exprimer souvent ses peurs ✓ Sucrer son pouce ou se ronger les ongles ✓ Mépriser ouvertement l'autorité ✓ Se mettre souvent en colère ✓ Ignorer les consignes ✓ Remettre continuellement l'autorité en question 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mettre des limites REALISTES ✓ Etre cohérent dans l'application des règles ✓ Promouvoir le respect et le sens des responsabilités ✓ Construire la confiance

↪ Le sentiment d'**identité, la connaissance de soi** : se connaître avant de se reconnaître (estime de soi).

L'enfant forme son identité à partir de l'observation et de l'acceptation de ses différences par rapport aux autres et aussi des différences entre les autres enfants.

Indices d'insuffisance d'identité	Que faire ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pleurer sans raison apparente ✓ Avoir peur de déplaire à l'adulte ✓ Manifester de l'immatunité ✓ Utiliser les excuses et blâmer les autres ✓ Critiquer les enseignants et les autres ✓ Se plaindre continuellement d'un travail trop facile ou trop difficile ✓ Dire « je suis nul » ✓ Etre lunatique ✓ Minimiser ses réalisations ✓ Déchirer ses productions ✓ Vouloir être le chef 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposer des feed-back (rétroaction) ✓ Reconnaître les forces des enfants ✓ Faire preuve d'amour et d'acceptation ✓ Aider les enfants à évaluer leurs forces et leurs limites

↪ Le sentiment d'**appartenance** à un groupe nourrit l'estime de soi sociale. Le sentiment d'appartenance se développe par l'adoption de rôles et de responsabilités qui contribuent au bon fonctionnement du groupe, mais aussi à travers des expériences de partage et de coopération.

Indices d'insuffisance d'appartenance	Que faire ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'isoler fréquemment ✓ Avoir peu d'amis ✓ Refuser de partager ✓ Exclure les autres de ses activités ✓ Se moquer des autres ✓ Se conduire de façon idiote ✓ Se vanter de façon excessive 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Créer un environnement propice à l'acceptation ✓ Responsabiliser tous les élèves ✓ Encourager l'accueil et l'acceptation de tous

- ↩ Le sentiment de **compétence** : faire voir à un élève ses capacités sans lui faire vivre du succès dans ses apprentissages est inutile. C'est la répétition des succès qui amène l'élève à développer ce sentiment de compétence.

Indices d'insuffisance de compétences	Que faire ?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se montrer très dépendant face à l'adulte ✓ Avoir peur de se lancer, de prendre des risques ✓ Ne pas pouvoir décider ✓ Avoir constamment besoin d'encouragements ✓ S'inquiéter des points ✓ N'avoir pas d'espoir de progresser ✓ Penser que les résultats scolaires dépendent de la perception de l'enseignant ✓ Penser que c'est inutile d'essayer 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aider les élèves à faire des choix et à décider ✓ Encourager, donner du support ✓ Aider les élèves à s'auto évaluer ✓ Reconnaître les efforts, les succès et les RECOMPENSER

Lorsque les élèves ont une bonne vision d'eux-mêmes, ils adoptent des attitudes qui les rendent persévérants face aux difficultés, motivés face aux nouveaux apprentissages ; ils montrent, par ailleurs, une capacité d'imagination et de créativité, une capacité à régler pacifiquement les conflits, à coopérer.

Des actions toutes simples peuvent aider les élèves à construire ces sentiments.

Pistes pour favoriser l'estime de soi...

- ↩ Être présent de façon chaleureuse auprès de l'enfant.
- ↩ Établir des règles familiales et scolaires peu nombreuses mais claires.
- ↩ Faire vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ces règles.
- ↩ Contrôler les facteurs de stress chez l'enfant : préparer les changements à l'avance, minimiser le nombre de changements, aider l'enfant à trouver des façons de se calmer lorsqu'il est stressé.
- ↩ Être un adulte en qui on peut avoir confiance.
- ↩ Souligner les forces de l'enfant.
- ↩ Souligner ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour s'améliorer.
- ↩ Utiliser un langage valorisant.
- ↩ Favoriser l'expression des émotions.
- ↩ Permettre une ouverture aux autres.
- ↩ Encourager l'enfant à se faire des amis et à gérer lui-même les conflits.
- ↩ Susciter sa motivation.
- ↩ L'amener à comprendre que les résultats de ses entreprises sont des suites logiques de stratégies et de moyens employés.
- ↩ L'amener à accepter les erreurs.
- ↩ L'aider à planifier et à être persévérant dans la poursuite de ses objectifs. L'inciter à se corriger lui-même.
- ↩ Améliorer la relation avec les élèves de la classe.
- ↩ Essayer d'adopter des attitudes et des attentes positives pour tous les élèves de la classe, même si certains sont plus méritants que d'autres.

- ↳ Lorsque c'est possible, trouver des manières pour laisser les élèves gagner, mais sans compromettre le respect des normes ou des attentes.
- ↳ Fournir fréquemment aux élèves des occasions de connaître le succès et de développer un sentiment de compétence.
- ↳ Éviter de réagir directement au comportement provocateur, confrontant ou de désobéissance passive manifestée par l'élève.
- ↳ Trouver des manières pour féliciter sincèrement les élèves et leur donner une attention positive de façon régulière.
- ↳ Fournir aux élèves de nombreuses occasions de participer en classe, afin de leur donner des chances de réussir et leur donner les indices, encouragements, rétroactions, corrections et secondes chances nécessaires.
- ↳ Encourager les apprentissages et les comportements positifs des élèves et montrer un réel intérêt à leur succès.

Dans les relations avec les élèves, il est essentiel de posséder un bon sens de l'humour, d'être capable de rire de soi-même et de voir les drôleries de certaines situations de tous les jours.

Jacqueline Caron, dans son ouvrage *Quand revient septembre*, propose vingt stratégies pour construire l'estime de soi.

*

Les consignes

Les consignes

(Source : Cahiers pédagogiques, n° 483, sept.-oct. 2010 *Attention aux consignes !* Dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk)

« La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre. »

Donner des consignes, c'est donner des instructions aux élèves pour qu'ils réalisent une tâche : résoudre un problème, rédiger un texte, faire un exercice, effectuer une opération.

Aider à comprendre les consignes relève fondamentalement de l'éducation à la maîtrise de la langue : chaque consigne est un petit texte, et dans ces petits textes, chaque signe (verbal, de ponctuation, ou symbole que l'on traduit en mots) a été choisi avec la rigueur propre à l'auteur qui veut être compris.

L'enseignant qui se fait « créateur de consignes » s'engage dans une rationalité didactique qui associe les fins (ce que l'élève doit comprendre des apprentissages) aux objectifs (contenus de savoirs, procédures) et au choix des supports.

Comprendre une consigne, c'est évidemment important, mais il est sans doute utopique de croire que la compétence à comprendre les consignes est définitivement acquise.

Deux questions essentielles pourraient orienter la réflexion des enseignants à propos des consignes :

- ↳ Comment produire des consignes et éviter qu'elles fassent barrière à l'activité ?
- ↳ Comment amener les élèves à acquérir des stratégies efficaces face aux consignes ?

L'enjeu du travail sur les consignes consiste à amener les élèves vers l'autonomie. « Travailler » sur les consignes, c'est avant tout permettre aux élèves¹...

- ↳ d'apprendre à comprendre les consignes de travail en mettant en œuvre leurs capacités langagières (lexique, syntaxe, argumentation) ;
- ↳ de développer leur autonomie ;
- ↳ de porter un regard critique sur leur travail (pour vérifier si la consigne a bien été réalisée).

Quelques idées...

Jacques Fraschini, professeur des écoles en France², a imaginé une activité, *Le mémo-consigne*, pour apprendre aux élèves à appréhender et à utiliser les consignes.

Elle repose sur l'association de mots-consignes avec des pictogrammes pour déboucher sur l'élaboration d'un mémo-consigne référentiel.

1. Collecte de mots-consignes écrits sur une affiche provisoire (*compte, écris, lis, complète, cherche, entoure, relie...*).
2. Association de mots-consignes avec des pictogrammes qui représentent ce que le mot-consigne demande de faire.

¹ Cogito GS : *Apprendre à comprendre et à créer des consignes*. Editions la Cigale.

² FRASCHINI Jacques. *Le mémo-consigne* in Cahiers pédagogiques n°483 (Attention aux consignes !).

3. L'ensemble des étiquettes-consignes est confié tour à tour à un « élève de service » de la classe, chargé tout au long de la journée de retrouver et d'afficher au tableau l'étiquette-consigne correspondant au travail en cours.

L'outil *Barreau après barreau* est une échelle de compétences basée sur la lecture de consignes.

- ↩ Niveau 1 : je dis si c'est une question ou un ordre ?
- ↩ Niveau 2 : je donne le domaine puis la compétence ou la matière (math puis SCN).
- ↩ Niveau 3 : je donne le titre de la leçon et je dis de quoi parle la leçon.
- ↩ Niveau 4 : je souligne le verbe le plus important de la consigne.
- ↩ Niveau 5 : j'entoure les 2 ou 3 mots importants de la consigne.
- ↩ Niveau 6 : j'imagine la forme que va prendre la réponse à la consigne (texte, opération, traduction...).
- ↩ Niveau 7 : je réécris la consigne avec mes mots à moi (il faut que...).

*

**Attention
Mémoire
Concentration**

Attention/Concentration : petits rappels

L'attention est l'état de réceptivité d'une personne face aux informations et aux différents stimuli.

- ↳ L'attention **sélective** est la capacité de choisir une information pertinente parmi d'autres et d'écartier les autres.
Exemple : entendre une explication dans le brouhaha ambiant.
- ↳ L'attention **partagée** est la capacité de traiter deux ou plusieurs informations à la fois et de réussir à accomplir la tâche.
Exemple : prendre note en regardant un documentaire.
- ↳ L'attention **soutenue** est la capacité de maintenir l'attention dans le temps et de poursuivre la tâche en cours.
Exemple : lire une histoire sans être distrait par les allées et venues dans la bibliothèque.

La concentration, c'est la « gare de triage » de la pensée. Elle opère suivant deux fonctions :

- ↳ La première permet de fixer l'information dans la mémoire : plus l'enfant se concentre, plus forte sera la trace.
- ↳ La seconde permet d'accéder à l'information, de la retrouver.

Si l'attention appelle tous les sens pour permettre la perception et l'acquisition de l'information, la concentration porte sur l'orientation de l'attention vers les informations sélectionnées. L'attention et la concentration interviennent dans les mécanismes de compréhension et de mémorisation, mais à des moments différents.

Mémoire

« La mémoire est la faculté d'enregistrer une information, de la stocker et de la rappeler sur commande. Aucun apprentissage n'est possible sans mémoire. La mémoire garantit la persistance du passé dans l'instant présent, permettant ainsi à l'individu d'assurer sa continuité au monde, son histoire et sa personnalité. La mémoire, c'est, surtout pour l'enfant, la capacité à apprendre. »
(Mazeau.)

La mémoire de travail, considérée comme le niveau de la conscience, reçoit deux types d'informations, celles provenant de l'environnement et celles provenant de la mémoire à long terme. Elle réceptionne et trie les informations de l'environnement, elle fait appel aux connaissances antérieures utiles disponibles dans la mémoire à long terme, elle interprète les informations et les met en relation et elle renvoie les informations dans la mémoire à long terme pour qu'elles y soient conservées. Les unités traitées par la mémoire de travail (un chiffre, un mot, une idée...) sont limitées en temps et en nombre, le nombre moyen est de sept, le temps moyen est d'une dizaine de secondes.

La mémoire à long terme est un vaste réservoir de connaissances. Elle permet la conservation et la restitution des informations sans limitation dans le temps, de quelques heures à toute une vie. Lorsqu'un élève manifeste des difficultés de mémoire, des aménagements pédagogiques peuvent être mis en place :

- ↳ Veiller à ce qu'il dispose, sur son banc, de tous les supports nécessaires, référents et outils.
- ↳ Organiser les référents et les outils (couleurs, classeurs...).

- ↩ Concrétiser le temps (horaire, planning...).
- ↩ Laisser des traces auxquelles l'élève peut se repérer en permanence (dessins, pictos, mots...).
- ↩ Proposer des associations facilitant la rétention et le rappel.
- ↩ Recourir à l'image mentale, à la visualisation.
- ↩ Entraîner la répétition afin de favoriser l'automatisme.
- ↩ Structurer les informations à l'aide de cartes conceptuelles, sous forme de schémas.

Des pistes concrètes de gestion mentale, avec de nombreuses fiches reproductibles, sont proposées dans l'ouvrage de Francesca Gianesa *Mémoriser pour... comprendre, réfléchir, créer* (Chenelière didactique).

*



Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl

Avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles - Tél: 02 256 71 26 - Fax: 02 256 71 29 - fedefoc@segec.be