

ÉCHEC OU DIFFICULTÉ ?

Proposition d'adaptation d'un outil de Philippe MEIRIEU (*) au 5 – 8

(retravaillé par Michel Simonis le 24 novembre 2005)

Cet outil aidera à distinguer les élèves **"en échec"**, qui requièrent impérativement une alternative pédagogique, des élèves **"en difficulté"** pour lesquels un entraînement supplémentaire peut être suffisant ou pour lequel on proposera d'autres approches : supports et matériels différents, approches sensorielles différentes (sentir, toucher, entendre, voir, manipuler différemment), activités de groupe avec d'autres élèves, consignes différentes...

Il doit être manipulé avec précaution, surtout dès qu'il s'agit d'apprentissages complexes où, souvent, certains éléments relèvent plutôt de l'échec et d'autres plutôt de la difficulté. C'est pourquoi l'observation de l'enfant en train d'apprendre est si importante et si difficile. Une aide extérieure peut être utile¹.

Pour cela, nous proposons ci-dessous une série d'indicateurs que chacun pourra bien évidemment compléter lui-même selon son expérience et son propre "style" pédagogique. Dans certains cas, le repérage d'un seul d'entre eux apparaîtra comme déterminant; dans d'autres cas, c'est la conjonction de plusieurs d'entre eux qui permettra de trancher.

Soulignons, enfin, qu'un élève "en échec" ne peut jamais bénéficier de la persistance dans une méthode qui est précisément l'origine - ou, au moins, un facteur déterminant - de son blocage.

(*) L'OUTIL N°3 - "REPERAGE" de Philippe Meirieu, dans "Apprendre... oui mais comment", éd. ESF, Paris

A l'occasion d'un apprentissage déterminé...

...il y a plutôt "difficulté" si :	...il y a plutôt "échec" si :
Les travaux de l'élève sont <u>incomplets</u> (inachevés, malhabiles ou "trop rapides"), mais la démarche générale est satisfaisante.	Les travaux de l'élève sont <u>décentrés</u> (hors sujet, incohérents ou très fragmentaires), ils ne répondent pas du tout aux consignes données.
L'élève manifeste des <u>inquiétudes</u> en cours d'élaboration d'un travail. Il sollicite de l'aide. Il parvient à formuler des demandes précises sur tel ou tel point.	L'élève exprime son <u>angoisse</u> ou son <u>découragement</u> avant même de commencer un travail. Il sollicite rarement de l'aide car il ne voit pas bien à quoi elle pourrait lui servir et/ou ne peut formuler ce dont il a besoin pour comprendre et avancer.
L'élève se plaint souvent de <u>manque de temps</u> .	L'élève <u>n'utilise pas tout le temps</u> qui lui est proposé.
Après une correction de son travail, une explication ou une aide individuelle, venant par exemple d'un condisciple, l'élève <u>peut refaire</u> son travail en améliorant sensiblement sa performance.	L'élève n'intègre ni les remarques qui lui sont faites par l'adulte ni les indications données par un condisciple. Un travail refait après correction ne marque <u>pas d'amélioration</u> décisive.
Même s'il paraît avoir "oublié" ce qu'il avait compris antérieurement, <u>il trouve</u> des points de repères <u>pour se rappl</u> comment ça marche et ce qu'il doit faire.	Il semble trop perdu pour <u>retrouver</u> seul le chemin de ce qu'il a mis en mémoire et donne l'impression de <u>ne pas avoir fixé</u> ce qu'il a antérieurement fait, vu ou compris .
<u>Quand on les lui désigne</u> , l'élève reconnaît ses erreurs comme telles. Il parvient, petit à petit, à les rectifier. Il supporte d'être en erreur : il sait que c'est un état passager. <u>Il intègre l'information que recèlent ses erreurs.</u>	L'élève se sait en erreur <u>avant même</u> qu'on le lui indique. Il vit cet état de fait comme <u>inélu</u> ctable. L'erreur est vécue comme un état définitif : ce qui peut être ressenti comme dramatique pour lui. Il se bloque, <u>se désespère</u> , pleure ou se ferme. Il cache ou nie son erreur, ou fait semblant de savoir.
Même s'il ne sait pas énoncer une règle, expliquer ou définir, l'élève peut, néanmoins, même maladroitement, <u>évoquer un exemple</u> de l'application de la règle, de la présence du concept ou de la manifestation d'une loi.	Les énoncés, les explications, les définitions ou les exemples que donnent l'élève non seulement sont "à côté" mais lui paraissent équivalents.
L'élève demande <u>qu'on ralentisse</u> une explication; il interrompt le maître ou arrête une lecture pour poser des questions ou demander des précisions.	L'élève manifeste le désir de voir les explications écourtées; son comportement invite le maître à <u>accélérer</u> le rythme plutôt qu'à le ralentir.
L'élève a besoin de mieux se représenter ce qui est expliqué ou demandé (consignes). Il manifeste ses objections en évoquant des situations ou des exemples légèrement différents ou décalés, afin de mieux saisir la spécificité de ce dont on parle. Il a besoin de varier ses représentations mentales, et si on lui présente les choses sous un autre jour, cela <u>l'aide à mieux comprendre</u> .	L'élève intervient en changeant systématiquement de sujet. Il manifeste ses objections en faisant appel à des expériences sans rapport apparent avec le domaine considéré. Varier ses représentations, expliquer autrement, présenter sous un autre jour <u>créé plutôt de la confusion</u> et l'embrouille davantage.
↓	↓
Pour surmonter une difficulté, il est possible de poursuivre et approfondir la méthode et les procédures utilisées.	Pour dépasser un échec, il est indispensable de proposer une alternative en cherchant de nouveaux points d'appui ou en élaborant d'autres façons de procéder, d'autres approches.