

# AmalgAMEs

Bulletin de liaison  
N°12 Février 2003



## Dans ce numéro :

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Bureau National                    | 1  |
| Courrier des Associations          | 4  |
| Actualité et activités de la FNAME | 12 |
| Notes de lecture                   | 31 |

Nouveau chantier :  
Journée Nationale  
Novembre 2003



Fédération Nationale des Associations de Maîtres E

## BUREAU NATIONAL DU 30 NOVEMBRE 2002

La réunion s'est tenue chez Laurence Boura que nous tenons à remercier pour son chaleureux accueil. Tous les membres du Bureau étaient présents.

### Ordre du jour :

- bulletin n°11
  - date et contenu du CA
  - journée nationale
  - bulletin n°12
  - point sur les actions : commissions, courriers divers
  - point administratif : trésorerie, déclaration préfecture ...
  - questions diverses
- 
- **Règlement des procédures administratives** nécessaires à la déclaration en Préfecture des modifications du siège social (celui du secrétariat) et des statuts de la FNAME (votés à l'Assemblée Générale du 1<sup>er</sup> octobre 2002).
  - **Mises au point sur l'échange des informations** entre les membres du BN.

Il est convenu que :

- Tout mail reçu doit faire l'objet d'un accusé de réception par retour de courrier circulaire pour assurer l'ensemble des destinataires de sa bonne réception.
- Les diverses propositions de modifications d'une production écrite par un membre du BN sont envoyées en courrier circulaire et sont centralisées et traitées par l'émetteur du texte initial qui soumet la dernière mouture à la relecture avant l'acceptation de la version définitive. Le délai pour retravailler une proposition devra se limiter à une semaine.

- **Relecture du bulletin n°11 d'Amalg'Ame**

Il apparaît que le volume de ce numéro est trop important. Devant l'obstacle à son impression et sa bonne diffusion auprès des collègues il est décidé de refondre ce bulletin en modifiant son sommaire. Ceci nous amènera à diffuser rapidement un n°12 dont le sommaire a également été établi.

Des problèmes techniques de format et mise en page ont considérablement ralenti la sortie du bulletin achevé mais non distribuable en l'état, malgré la bonne volonté de Laurence qu'il faut saluer pour le travail accompli.

Il a été envisagé de recourir à un service extérieur si de tels problèmes nous apparaissaient trop difficiles à surmonter pour les prochains bulletins.

- **Journée nationale de la FNAME**

Par l'organisation de cette journée la fédération exprime la volonté de fédérer les associations départementales et crée une occasion de se faire connaître des autres professionnels préoccupés de l'aide à l'éducation des enfants (FNAREN, AFPS, AGIEM, formateurs et stagiaires en IUFM, CNEFEI, orthophonistes, médecins scolaires...).

Nous mettons en œuvre les démarches dans le but d'obtenir pour cette journée l'habilitation ministérielle afin qu'elle soit une journée de formation reconnue au plan national comme le congrès de la FNAREN ou

celui de l'AFPS.

Le thème retenu étant « L'identité du maître E », nous avons échangé sur les aspects essentiels de la spécificité de nos actions d'aide afin de cerner des sujets fédérateurs et quels intervenants seraient à solliciter.

L'organisation du temps de la journée se découperait en 2 conférences plénières le matin et une en début d'après-midi pour réserver ensuite un temps d'échange autour de Tables Rondes comptant chacune au maximum une trentaine de personnes. Nous estimons à une dizaine le nombre de ces groupes.

Un des membres du BN ou du CA (selon la nécessité) introduira dans chaque Table Ronde le thème de l'intervention proposée.

#### Les sujets retenus et les conférenciers pressentis

##### ❖ Pour les conférences plénières

- La dimension relationnelle dans l'aide à dominante pédagogique est un sujet qui s'impose par la place qu'occupe la communication dans la relation d'aide. Alain Brun sera sollicité pour tenir cette partie.
- La collaboration entre le maître E et le maître de la classe. La FNAME étant engagée dans une recherche-action avec JJ Guillarmé, nous lui demanderons sa participation, en limitant l'intervention à ¾ d'heure.
- La pratique des entretiens d'explicitation, outil spécifique à l'action du maître E, pourrait être présenté par Nadine Faingold (formatrice CAAPSAIS E et F et maître de conférence à l'IUFM de Cergy et d'Anthony, professeur de philosophie)

Les noms de Darraud, Levine, Cormier, De La Monneraye, Eric Plaisance (CNEFEI) ont également été évoqués.

##### ❖ Pour les Tables Rondes, nous avons pensé solliciter le GREX, le groupe Freinet, Jean-Charles Petit sur les ateliers philosophiques, Jeanine Valentin (anciennement formatrice CRFMAIS de Toulouse) pour présentation et travail sur matériel ACIM (Planchon), le GFEN sur le thème « Qu'est-ce-qu'aider ? », **les collègues maîtres E que vous êtes pour présenter un aspect du travail d'aide que nous menons au quotidien dans notre pratique professionnelle.** Les propositions restent ouvertes à toutes les suggestions.

Un article sur leur intervention sera demandé aux conférenciers afin de le publier dans la Revue.

Nous avons convenu que les frais de déplacement et repas des conférenciers devraient être pris en charge par la fédération.

#### La date et le lieu

Par souci de cohérence avec l'objectif de la reconnaissance nationale de la FNME mais aussi de la volonté d'organiser un colloque de professionnels de l'AIS, nous avons opté pour une organisation pendant une journée de travail. La date retenue mais non arrêtée serait en fonction de la disponibilité des salles, le vendredi 21 novembre 2003.

Paris a été choisie pour sa localisation centralisant un grand nombre de personnes susceptibles de s'y regrouper.

#### Contacts à prendre

- Les éditeurs

- Des sponsors doivent être sollicités pour améliorer l'organisation de cette journée, MAIF, CAS-DEN, Conseil Régional...
- Les IUFM centres de formation CAAPSAIS,
- FNAREN, AFPS, AGIEM, CNEFEI...

- **Amalg'Ame n° 13**

diffusera compte rendu du BN du 14 février 2003 et du CA du 15 février 2003, ainsi que la contribution de l'ADP 29 comme prévu au CA du 30 septembre dernier.

- **Réunions prochaines**

- ❖ BN le 14 février 2003 dans les locaux des EAP vraisemblablement disponibles
- ❖ CA le 15 février 2003 toute la journée de 10h00 à 18h00 dans les locaux de l'AGECA 177 rue Charonne 75012 Paris (métro : station Alexandre Dumas).

L'ordre du jour du CA :

- Organisation pratique de la journée nationale
  - Les contributions et les intervenants aux conférences et tables rondes
  - Répartition des tâches matérielles
  - Elaboration du programme
  - Préparation de la maquette
  - Tarification
  - Sondage sur les intentions de fréquentation de la journée nationale afin d'estimer un nombre de participants.
- Discussion et adoption d'une motion autour de la circulaire sur les troubles du langage ; quel partenariat avec la médecine scolaire et avec quels objectifs.
- Commissions
  - Les nouveaux textes avec préparation d'un questionnaire destiné aux AME départementales faisant ressortir les points positifs et négatifs mais surtout les interprétations locales (des inspecteurs, des enseignants spécialisés, des enseignants et des partenaires) que ne manquent pas de susciter ces textes ministériels.
  - Le travail du maître E au cycle 3
  - Le travail du maître E en classe
  - La prévention et les évaluations GS/CP

# **Courrier**

## **Des**

# **Associations**



## « Bilan » et questionnement d'un Maître « E »...

*Un enfant n'apprend pas le langage en grandissant, c'est au contraire le langage qui le fait grandir*. Alain Bentolila, *Le propre de l'homme, Parler, lire, écrire*, Plon, 2000

**Le penser est ce qui nous résiste et ce qui nous porte, ce qui nous protège du vide et qui nous surcharge, ce qui nous fait respirer : souffle, voix et texte.** Didier Anzieu, *Le Penser, du Moi-peau au Moi-Pensant*, Dunod, 1994.

J'entame ma sixième année comme enseignante spécialisée en aide pédagogique sur le même poste. Ce qui correspond à une « génération » d'écopiers de l'école élémentaire. J'ai donc connu des enfants qui étaient en grande section de maternelle et qui sont cette année en CM2., d'autres étaient au CP et sont entrés en 6<sup>ème</sup>. Il m'est donc quasi impossible de ne pas faire une sorte de bilan, d'analyse, à propos de la scolarité de certains de ces élèves. Je suis intéressée par leur devenir scolaire : que deviennent les élèves qui étaient en difficulté au cycle 2, certains d'entre eux suivis en particulier par le RASED ? Certains de ces élèves me font penser aux « peuples scolaires » décrits par Jacques Lévine : quelques uns d'entre eux ont été marginalisés, sont en grande difficulté scolaire, d'autres « du milieu de la classe », n'ont pas élaboré un niveau de pensée comme les bons élèves, les « co dirigeants » (Lévine) ceux qui adhèrent à la culture scolaire. Ces élèves qui sont en difficulté au cycle 3 peuvent aller bien sûr jusqu'en 3<sup>ème</sup> ; en effet comme le soulignent E. Bautier, B. Charlot et J.Y. Rochex, « *il est possible de « survivre » dans le système scolaire du CP à la 3<sup>ème</sup> avec un rapport au savoir qui est celui d'élèves en difficulté d'apprentissage dès le C.P.* » Que fait alors l'école pour changer ce rapport au savoir, ce rapport au langage ?

Certains de ces élèves en difficulté en cycle 3 ne peuvent que nous interpellier et nous interroger. Le travail universitaire entrepris depuis quelques années m'aide à questionner le rapport au langage que peuvent avoir ces enfants. De nombreux chercheurs (B. Lahire, E. Bautier...) en s'appuyant sur les travaux de Pierre Bourdieu ont réalisé des études qui mettent à jour ce qui est au principe de ces difficultés : **la difficulté voire l'impossibilité pour certains élèves de traiter le langage comme un objet autonome étudiable en soi**. Une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite des tâches scolaires : un rapport réflexif au langage permet de centrer son attention sur le langage en tant que tel dans ses aspects spécifiques (phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques...) Apprendre la grammaire, apprendre le code de la langue selon Bernard Lahire, c'est non seulement changer son rapport au langage, ses démarches cognitives mais aussi se mettre objectivement en position de dominer ceux qui ne le maîtrisent pas.

Elisabeth Bautier nous rappelle que si la langue fait l'objet d'un apprentissage .enseignement explicite et massivement scolaire, les utilisations du langage échappent à un apprentissage réglé, maîtrisé, évalué. L'enseignement de celles-ci a comme objectif d'apprendre aux élèves à mieux maîtriser la diversité des types de textes (récit, explications, documentaires...). « Les pratiques langagières ne sont pas seulement des manières de dire, de s'exprimer, de communiquer. Elles sont aussi des façons d'être au monde, à soi et aux autres, profondément ancrées dans le sujet, puisque constitutives de son développement, de son éducation, de sa socialisation. » Cela signifie qu'il n'est pas simple de vouloir modifier, « corriger » les pratiques langagières des élèves, qu'il faut réfléchir à la mise en place de situations pédagogiques qui imposent d'elles mêmes aux élèves l'utilisation d'un langage précis, explicite, rigoureux et conceptuel.

Les enfants qui n'ont pas bénéficié chez eux et/ou à l'école, comme l'écrit Alain Bentolila, d'un contexte langagier fait à la fois de bienveillance et d'exigence seront captifs d'une langue *« forgée dans un milieu restreint, confinée dans un espace étroit »* : le vocabulaire sera limité, l'usage des marques grammaticales seront approximatives, un discours logique sera difficile à construire. Pour ce linguiste, **à ces élèves en « insécurité linguistique » ne leur conviennent ni diagnostic médical, ni soutiens ponctuels, ni classes ghettos : on leur doit une « médiation attentive, éclairée et exigeante ».**

La circulaire du 30 avril 2002 qui remplace et abroge celles de 1990 et 1991 met en évidence l'insuffisance des réponses apportées jusqu'à présent aux élèves de cycle 3 en difficulté *« grave »*. C'est dans la volonté de chercher d'autres réponses qu'au sein de l'AME 91 (Association des Maîtres E de l'Essonne) j'ai entrepris avec d'autres collègues une réflexion autour des activités à visée philosophique ou *« pensée-langage »* en particulier pour des élèves de cycle 3. En effet, lors de réunions d'échanges, nous avons constaté le manque d'efficience des activités d'aide pédagogique pratiquées d'ordinaire avec les élèves de cycle 2. Des collègues ont commencé ce genre d'activités en petit groupe et/ou avec des classes en collaboration avec les enseignants de ces classes. Pourquoi ces activités ? Elles s'appuient sur la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage : l'élève construit son savoir avec la médiation de ses pairs et des adultes (enseignants).

Pour Mathew Lippman, toute recherche effectuée en communauté conduit à une saisie plus globale et à un apprentissage accéléré des autres activités scolaires. Ces activités sont par ailleurs *peu marquées scolairement* tout en *sollicitant les élèves à un haut niveau d'emploi du langage*. Elles sont aussi réflexion par le langage sur le langage. Le langage joue un rôle central dans le processus de l'enfant qui construit sa propre vision du monde par rapport à ce qu'il vit. Il faut le stimuler à exercer ses propres habiletés à réfléchir, à comparer, à analyser, à argumenter... Les activités à visée philosophiques favorisent ces opérations mentales; visant la construction d'une pensée réflexive autonome. Elles peuvent permettre à certains enfants en panne scolaire, de prendre conscience de leur capacité à penser, à ressentir une certaine jubilation à réfléchir ensemble au sein d'une *« communauté de chercheurs »* et ainsi à reconstruire du sens dans les activités scolaires...

Maryline Coffre  
Octobre 2002

## Bibliographie possible :

**BAUTIER Elisabeth**, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la socio-linguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, 1995.

**BENTOLILA Alain**, *Le propre de l'homme, Parler, lire, écrire*, Plon, 2000.

**BERNSTEIN Basil**, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Les éditions de Minuit, 1975.

**BOURDIEU Pierre**, *Langage et pouvoir symbolique*, Fayard, collection Points, 2001.

**BRUNER J.S.**, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1996

**BRUNER J.S.**, *Culture et mode de pensée, l'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, 2000.

**LAHIRE Bernard**, *Cultures écrites et inégalités scolaires*, P.U. de Lyon, 1993

**LIPMAN Mathew**, *A l'école de la pensée*, De Boeck Université, 1995.

**TOZZI Michel**, *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, 1996.

**TOZZI Michel** (coord), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP, Hachette, 2001

**VILLEPONTOUX Luc**, *Apprendre le langage à l'école, la construction de la pensée chez l'enfant*, Privat, 1992.

**VYGOTSKI L.**, *Pensée et langage*, 3<sup>ème</sup> édition de la traduction française (1998), La Dispute, Paris.

La section départementale du SNUipp du Maine et Loire a diffusé auprès des collègues l'information suivante concernant un jugement faisant jurisprudence à la question relative du remboursement intégral des frais de déplacement engagés pour l'exercice du service.

**École élémentaire M. Pagnol**

**De :** "SNUipp49" <snu49@snuipp.fr>

**À :** "liste écoles" <ecoles.snu49@admin.unimedia.fr>

**Envoyé :** lundi 25 novembre 2002 10:39

**Joindre :** FRAIS DE DEPLACEMENT (AÏS, missions, etc).rtf

**Objet :** Frais de déplacements personnel spécialisés, IMFien, Cons péda, missions sus

**SNUipp 49**

**Prière de \_communiquer\_ ce mail aux membres des  
RASED,**

Vous trouverez ci-joint une circulaire du SNUipp national concernant les frais de déplacements des personnels suivants : maîtres E, G, psy, Conseillers pédagogiques, animateurs (informatique sciences...).

A signaler tout particulièrement : le tribunal administratif d'Orléans a donné raison à une collègue qui réclamait la totalité de ses frais de déplacement que l'IA refusait de lui payer au prétexte que son enveloppe était dépassée. Nous tenons à la disposition des collègues les attendus du jugement (trop volumineux pour un envoi par mail : 2,9 mo).

Deux annexes pour un recours gracieux et un recours contentieux au TA.

## Frais de déplacements

### (personnels spécialisés, IMFien, ...)

Plusieurs départements ont engagé des actions avec les personnels pour augmenter les crédits affectés aux déplacements. Cette exigence d'égalité pour que tous les enfants bénéficient des mêmes interventions (maître E, G, IMF IEN, ... ) sur tout le territoire s'intègre dans la préparation et la mobilisation de la manifestation nationale du 8 décembre.

D'autres part des collègues ont engagé des recours destinés à recouvrer les frais qu'ils engagent pour effectuer leurs missions.

A la suite du recours d'une collègue, le tribunal administratif d'Orléans a considéré *"que l'Inspecteur d'Académie du Loiret ne pouvait légalement refuser de rembourser à cette collègue les frais de transport et de repas qu'elle avait exposés pour les besoins du service au seul motif que ces frais dépassaient une enveloppe de crédits ..."* en conséquence, il a condamné *" l'Etat à verser à Mme ..... la somme de 538,33 F."*

Dans d'autres départements, des collègues ont engagé les mêmes demandes en effectuant un recours gracieux puis un recours contentieux.

Le Rectorat d'Orléans a décidé de ne pas poursuivre la procédure et a demandé aux Inspecteurs d'académie de mandater les sommes qui dépassaient le montant de l'enveloppe attribuée. Cela concerne des sommes importantes qui correspondent aux frais réellement engagés qui ont atteint pour certains collègues la somme de 1 700 euros. Ces versements provoquent des problèmes de gestion à des Inspecteurs d'Académie et posent la question de l'augmentation globale des frais de déplacements.

Pour informer les collègues vous trouverez ci-joint :

l'arrêt du tribunal administratif d'Orléans (en format PDF fichier non-joint).

un modèle de recours gracieux à adapter à la situation de chaque collègue.

un modèle de recours contentieux.

Le Secteur Revendicatif.

P.J.-

## Recours gracieux

**M ou Mme .....**  
**fonction : .....**  
**établissements.**

a

Monsieur l'inspecteur d'Académie Directeur des services départementaux du département.....

S/C M. l'IEN de

Monsieur l'inspecteur,  
J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance le paiement des frais réellement engagés pour les besoins du service hors de ma résidence administrative, en application du décret 2000-928 du 22 septembre 2000 modifiant le décret N° 890-437 du 28 mai 1990 fixant les indemnités kilométriques prévues aux articles 31 et 32.

Pour l'année scolaire 2000/2001, j'ai effectué des déplacements de ..... kms et je n'ai reçu que ..... F.

Après consultation de la grille de dotation, les crédits auraient dû s'élever à :  
..... kms X 1,25 = ..... F

Pour l'année scolaire 2001/2002, .....  
J'ai donc l'honneur de vous demander de bien vouloir me rembourser la somme correspondant au solde des frais de déplacements que j'ai engagés depuis le 1/09/2000.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie d'agréer, monsieur l'inspecteur, l'expression de mes sentiments respectueux.

## Recours contentieux

Mme, M.

à

Monsieur le président du tribunal administratif  
d'.....

Objet : recours contre la décision de l'Inspecteur d'académie du .../.../... (pièce jointe n°1) à mon recours gracieux du ..... (pièce jointe n°2).

Exposé des faits :

Dans le cadre de ma mission de ..... je suis amener à me déplacer.

Les frais de déplacement se montent :

à ..... F pour l'année .....  
à ..... F pour l'année .....  
à ..... F pour l'année .....  
à ..... F pour l'année .....

L'Inspection académique m'a versé la somme de :

..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....

Je demande en application du décret 90 437 du 28 mai 1990 fixant les modalités de règlement des frais occasionnés par les déplacements des personnels civils le remboursement des sommes qui me sont dues soit :

..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....  
..... F pour l'année .....

Je vous prie d'agréer, monsieur le président, mes salutations respectueuses, A.....

le .....

# Actualités et Activités de la F.N.A.M.E.



# Colloque " Ecole : avis de tempête?

Jacques LEVINE Renzo VIANELLO Robert DUBE

JozsefNAGY Ludovit EMANUEL Zoé IVANUS Ioana JURCA Angola NURSE Giancarlo ONGER Eva

OPRAVILOVA Liviu POPESCU Caria RAYE-WENHAM Jana UHLIROVA Psychanalyste

Président Faculté de Psychologie Université de Parme Italie

Professeur agrégé de clinique, Université de Montréal, Centre de développement de renfant C.H.U. Mère-Enfant Canada

Directeur département du développement cognitif Université SZEGED Hongrie

Directeur Musée Comenius Prague

Inspectrice des Ecoles maternelles Roumanie

Inspectrice Département de DEVA Roumanie

Directrice Department Child and Youth Studies University Collège Canterbury UK

Vice-Président CNIS (Ass. Enseignants spéc. Italiens) Italie

Professeur Faculté Education Université Charles Prague République Tchèque

Directeur IUFM DEVA Roumanie

Chercheur, University Collège Canterbury Royaume-Uni

Professeur Faculté Education Université Charles Prague République Tchèque

Lucile BARBERIS Serge BOIMARE Didier BONNEAU Alain BONY Hervé CELLIER Alberto CIC-  
CONE Chantai DUBON Alain GAUFRETEAU Jeannine HERAUDET Françoise ICHARD Bernard JU-  
MEL

Présidente Association Générale des Institutrices Ecole Maternelle Rééducateur, Directeur CMPP Claude Bernard Paris Rééducateur, Fed. Nat. des Associations de Rééducateurs Ed. Nationale Rééducateur, Enseignant-Formateur CNEFEI Suresnes Docteur Se. de l'Education, Enseignant-Formateur CNEFEI Suresnes Professeur, Université LYON

Maître E, Féd. Nationale des Associations de Maîtres E Maître E, Féd. Nationale des Associations de Maîtres E Rééducatrice, Fed. Nat. des Associations de Rééducateurs Ed. Nationale Rééducatrice, Psychologue, LA REUNION Psychologue, Association Française des Psychologues Scolaires

J.Marc LESAIN DELABARRE Professeur, CNEFEI, Université de PARIS-NANTERRE Georges MASLET Professeur, Université de Lille Maryse METRA Rééducatrice, Enseignante-formatrice IUFM Lyon Dominique PEDRO Rééducatrice, Fed. Nat. des Associations de Rééducateurs Ed. Nationale

## « L'école avis de Tempête »

Le titre «Ecole, Avis de Tempête ? », évocateur de difficultés, restait flou au niveau de la thématique qui se voulait centrée sur les difficultés d'adaptation des enfants à l'école mais aussi sur les réponses que l'école pouvait mettre en œuvre pour se rendre plus intégrative.

Ce colloque a permis la réunion de professionnels du domaine de l'enseignement spécialisé de différents pays, Canada, Italie, Grande Bretagne, Tchéquie, Roumanie et France.

La volonté d'éclairer le sujet par une approche sociologique dans différents pays a permis de souligner les écarts dans les réponses institutionnelles apportées évidemment corrélées aux contextes historique et économique du pays.

Le consensus sur la terminologie «enfants à besoins spécifiques » n'a pas été remis en question, il a ouvert le champ à l'exposé de toutes sortes de réponses en fonction des difficultés rencontrées dans l'école pour répondre au mieux à son objectif.

De cette richesse d'analyses, certains points n'ont pas été abordés si ce n'est en préambule à l'ouverture du colloque par Monsieur Bony.

L'analyse des effets engendrés par les actions systématisées d'évaluation en début d'année scolaire n'a pas été exploitée. Non plus celle de la philosophie de l'enseignement que cela suppose et implique. Cette dérive récente de l'évaluation des connaissances des élèves en début d'année est pourtant largement analysée par Liliane Lurçat .

Nous avons constaté que la situation des pays d'Europe de l'Est en matière d'enseignement n'a rien de comparable à la nôtre. Leur système éducatif reconnaît l'existence «d'enfants à besoins spécifiques » mais l'aide apportée essaie de répondre au niveau social plus qu'au niveau de l'enseignement : il n'existe pas encore d'enseignants spécialisés chargés d'aide à l'école « ordinaire ».

Les exposés des expériences de prévention précoce en Grande Bretagne ont surtout ciblé les mesures d'aides sociales mises en place dans diverses régions.

Les collègues italiens participant à un système éducatif intégrant la plupart des enfants «à besoins spécifiques » ont tenté de démontrer à quel point l'intégration permettait un développement bénéfique aux enfants concernés. On peut regretter qu'ils n'aient pas développé leur exposé sur les pratiques professionnelles.

Robert Dubé, professeur agrégé de clinique, Université de Montréal, Centre de développement de l'enfant C.H.U Mère-Enfant Canada, a développé son intervention sur le thème des Troubles liés au Déficit d'Attention et Hyperactivité (TDAH) en mettant en garde sur la tendance à y répondre par la prescription médicamenteuse de Ritaline notamment.

Les intervenants français ont davantage ciblé leurs exposés sur les conceptions psychologiques des difficultés.

Les éclairages psychologiques de J. Lévine, A. Ciccone, S. Boimare et B. Jumel montrent combien le rôle des enseignants et des enseignants spécialisés peut donner une chance aux enfants qui ne peuvent trouver de place dans la relation d'apprentissage.

On pourra noter la contradiction non soulevée mais bien réelle quant aux propositions de réponses à envisager : certains préconisent la rééducation de l'enfant avant d'envisager l'abord des apprentissages alors que d'autres travaillent avec l'objectif de « *prendre l'enfant dans une attitude d'attention conjointe* » face à des situations d'apprentissage travaillant ainsi à l'adaptation de l'attitude de l'enfant en relation avec l'adulte. L'adaptation de l'individu étant à la fois tributaire et facilitatrice de son intégration, autrement dit de son acceptation au sein même du groupe-classe, il est indispensable d'étayer l'aide sur un petit groupe

de pairs dans le cadre spécifique de l'aide spécialisée.

Les Tables Rondes regroupaient une trentaine de personnes chacune où deux professionnels exposaient sur leur pratique au sein de l'école. Ces moments d'échange ont favorisé la communication d'expériences de personnes en recherche s'interrogeant sur les possibilités d'action.

Alors qu'elles ont pu apparaître anecdotiques, ces expériences sont des ouvertures vers des voies de recherche pour une meilleure adaptation de l'école aux enfants pour lesquels elle se doit d'assumer la fonction de transmission culturelle. On pourra regretter que les réponses apportées par l'école n'aient pu occuper une plus large place dans les conférences plénières.

La FNAME a été représentée dans deux groupes distincts par l'exposé de pratiques professionnelles de deux collègues qui se sont exprimés en leur nom.

Bien que notre place ne soit pas encore celle de co-organisateur du colloque, nous avons là une place pour faire connaître notre action dans l'enseignement, nous y avons répondu à la mesure de notre engagement, autrement dit, la FNAME devra penser à prendre des contacts avec ses collègues européens (italiens) et canadiens notamment.

Chantal Dubon

# Ecole : avis de tempête

Colloque international Paris, les 2, 3 et 4 octobre 2002

Organisé par la FNAREN, le CNEFEI, l'OMEP-France et l'AGIEM  
dans le cadre d'un programme Socrates Comenius "Prévention précoce des difficultés d'adaptation et d'apprentissage" avec le soutien de la commission européenne.

La thématique de ces journées était la suivante :

*De plus en plus d'enfants posent au système éducatif des difficultés d'adaptation : ils éprouvent les limites et débordent les réponses habituelles de l'enseignement. Au-delà des problématiques comportementales, c'est le rapport même aux apprentissages qui est en jeu.*

*Phénomène national ou international : comment les experts venus d'autres pays l'analysent-ils au niveau politique, sociologique ou professionnel ?*

*Quel est le sens des réponses proposées (médicalisation, dépistage, aides spécialisées pédagogiques, rééducatives ou psychologiques, pédagogie, dispositifs de prévention précoce)?*

*En articulant ces différentes approches, comment l'école peut-elle être intégrative et mieux adaptée aux différences des enfants à accueillir ?*

Je présenterai dans ce compte rendu les trois tables rondes matinales. Les après-midi des 2 et 3 octobre étaient organisés sous forme d'ateliers au cours desquels des professionnels (psychologues scolaires, maîtres E, rééducateurs,...) présentaient des expériences réalisées sur le terrain. L'après-midi du 4 octobre était réservé à la projection du film de Nicolas PHILIBERT, *Être et avoir*, suivi d'un débat avec le réalisateur. Mon attention a été plus soutenue lors des interventions de Mrs LEVINE, CICCONE et BOIMARE (ce qui explique les comptes rendus plus complets de ces trois interventions), d'abord pour des raisons d'intérêt personnel, ensuite pour des difficultés à suivre la traduction simultanée des interventions des conférenciers étrangers (roumains, tchèques, anglais, italiens, hongrois).

## Table ronde du 2 octobre 2002: analyses nationales et internationales

Intervention de deux collègues roumains Liviu POPESCU, directeur de l'IUFM de Deva et Ioana JURCA, inspectrice départementale de Deva. Ils ont fait l'historique de la prise en compte des enfants en difficulté en montrant l'évolution des mentalités de la population roumaine pour un certain nombre d'élèves.

Puis, Mme Eva OPRAVILOVA, du département Éducation de l'Université de Prague a évoqué la situation de son pays soulignant un changement de tendance pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques, avec un nombre croissant d'intégrations dans les classes ordinaires. Le maintien dans la famille tend aussi à être préféré au placement en institution. On voit combien les problèmes financiers, économiques et politiques influent sur les solutions choisies. Les institutions publiques (crèches, services de suivi à domicile,...) ont un rôle à jouer pour faciliter l'aide aux enfants de 0 à 3 ans vivant dans des milieux défavorisés. Des inégalités subsistent et le nombre croissant de familles monoparentales rend le problème aigu. Des solutions alternatives se multiplient grâce à la mobilisation des familles, d'associations, sous la forme de programmes d'appui. L'école maternelle fait partie du système éducatif et joue un rôle important dans le développement des aptitudes des enfants. Il est nécessaire d'étendre la gamme des prises en charge des enfants entre 0 et 3 ans et des enfants à besoins spécifiques.

Ensuite, Giancarlo ONGER, vice-président de l'association nationale des enseignants spécialisés italiens, a orienté son intervention autour de l'idée *d'Être bien tous ensemble à l'école*. Il est important de définir le seuil de la difficulté ou du trouble pour pouvoir apporter des réponses adaptées. Plusieurs approches sont

nécessaires : éducatives, médicales,...Quatre sources de réflexion doivent être retenues : la famille, l'école, le contexte social, le sujet. La prévention à l'école est essentielle : il faut comprendre et ne pas juger. Il faut faire attention à la culture de l'indifférence. L'école peut beaucoup pour les enfants. Que tentons-nous de faire pour apporter des réponses à des problématiques si différenciées ? Dans l'école, il faut prendre en compte les habiletés sociales qui permettront aux enfants de mieux apprendre à lire et à compter. Les capacités relationnelles sont à privilégier avec l'ensemble des valeurs. L'école doit se mobiliser et ne pas se contenter de constater "Pauvre enfant!", c'est abandonner le sujet à lui-même.

Mr ONGER a rappelé les efforts faits pour favoriser l'intégration en Italie avec les orientations de l'école pour l'enfance. Il faut privilégier la culture de l'enfance en essayant de faire travailler ensemble les différents partenaires concernés. Ce n'est pas évident. Des programmes ont financé des initiatives qui mettent l'enfant au centre de leurs préoccupations et pas la défense d'idéologies. L'école ne doit pas s'enfermer dans une vision autistique.

Angela NURSE, de la Faculté de l'Éducation de Canterbury, responsable de la formation des enseignants pour les jeunes enfants, est ensuite intervenue pour présenter quelques aspects du travail de prévention dans le Royaume-Uni. Les enfants sont accueillis à 4 ans à l'école; les difficultés comportementales semblent s'accroître et font l'objet d'études. Il s'agit d'essayer de trouver des réponses de manière précoce. Deux courts extraits de films nous montrent deux situations extrêmes: une école "carte postale" comme il a pu en exister en Angleterre au début du XX<sup>ème</sup> siècle et la réalité des enfants d'aujourd'hui avec des conditions sociales très difficiles. Dans différentes écoles, les comportements des enfants ont été évalués à travers différents indicateurs. Les enfants qui ont affaire à la police sont de plus en plus jeunes. Il faut des structures pour les très jeunes enfants, elles sont trop rares. Au Royaume-Uni, la situation économique a engendré une désorganisation des familles (26% de familles monoparentales), une déstabilisation des communautés, il y a eu des changements de valeurs et d'attitudes. Quelles interventions précoces faut-il envisager? Différents programmes de recherches ont été mis en place et ont montré qu'un enfant qui avait des problèmes de comportement à 3 ans en avait encore à 8 ans. Au-delà de ce constat, que faire? Il est évident qu'il est plus facile de mettre en place des aides pour les enfants les plus jeunes car c'est beaucoup plus difficile à 8 ans d'aider des enfants qui sont déjà pris dans la spirale de l'échec.

Mr Robert DUBÉ, de l'Université de Montréal, pédiatre développementaliste au CHU mère-enfant, a été invité à réagir aux différentes communications. Les mêmes questions se posent au Québec, avec le problème de l'identification des difficultés des enfants et le problème majeur de l'évaluation. On repère, mais il n'y a pas d'offres à proposer pour aider les enfants identifiés. Une des solutions serait probablement de penser en termes de prévention. Il faut décroïsonner le corporatisme. Les attentes éducatives parfois contradictoires mettent aussi les enfants dans des situations paradoxales. Nous devons garder une grande humilité face aux problèmes de la prévention, chacun doit parcourir un petit bout de chemin et ce sera sûrement plus payant que de beaux discours d'orientation. Interpellé sur les problèmes des psychotropes et des psycho stimulants (notamment le Ritalin, comme l'appellent les Québécois), Mr DUBÉ a souligné l'importance de cette médication aux USA et les difficultés qu'ont les Canadiens à résister à la prescription de ce produit.

Mr Jozsef NAGY, chercheur à l'Université de Szeged en Hongrie, a mené des études visant à identifier les problèmes d'apprentissage des enfants. Il regrette que le système scolaire de son pays n'ait pas su s'adapter à la situation actuelle, ce qui pose un problème majeur.

Mr Jacques LÉVINE, psychanalyste, pense que l'école se présente actuellement comme un tableau sans nom. Nous sommes encore dans un séisme, quelque chose de nouveau apparaît, nous assistons à la naissance de plusieurs peuples scolaires. Il s'interroge sur les conditions de cette naissance. Nous sommes en panne devant cette diversité. Toutefois, nous devons garder l'espoir.

Le séisme est multiple, nous sommes passés d'une société où chacun avait sa place à une société où le droit de chacun est mis en question, d'où une société de stress et d'angoisse. Les médias sont là pour nous le rappeler. L'image groupale de l'homme s'est profondément modifiée en quelques décennies et cela modifie considérablement les individus. C'est une position archaïque d'avoir à lutter contre cet anéantissement. Les trois nouveaux peuples dans une classe dite normale sont les suivants:

- Un groupe qui adhère à l'école, "les co-dirigeants" qui ont le même langage que l'enseignant
- Les "indépendants actifs", des enfants qui ont leurs intérêts propres et qui peuvent rejoindre les co-dirigeants. Parmi eux, des enfants fatigables qui ne comprennent pas où ils sont, d'autres qui cherchent la dépendance maternelle, et aussi des opposants qui n'osent pas se dévoiler tels.
- Les "marginalisés" qui peuvent être identifiés dès la petite section. Ils ne s'associent pas au groupe, ils circulent en touchant à tout. Probablement cherchent-ils des équivalents de corps au travers de leurs jeux. Il leur arrive d'être très agressifs, réglant en classe des comptes destinés à la maison. Ils ont une autre vie et il faut essayer de les rencontrer. Le problème est qu'ils sont souvent "tout corps", enfants bolidés ou apathiques.

Beaucoup d'enfants qu'on fait entrer à la crèche ou à la maternelle n'y sont pas prêts. Certains n'ont pas fait une expérience suffisamment bonne de la phase duelle (le "former-couple" avec la mère, avec leur propre corps, avec la pensée). Les remédiations de la part des enseignants viseront à rendre réels ces trois "former-couple". Ces enfants ont besoin de se sentir complétés, complétants, et auto-complétants (seul en présence de l'autre). L'enfant a besoin de sentir qu'il apporte quelque chose à sa famille, à l'école. Mais il a besoin d'accompagnants internes.

Dans la phase triangulaire, l'enfant n'a peut-être pas eu l'expérience d'une fonction paternelle. Certains n'acceptent pas le sentiment de ne pas être au centre de la préoccupation maternelle. Beaucoup d'enfants ont le sentiment de ne pas être comme les autres. Ils ne savent pas le dire, mais ils ressentent qu'ils n'ont pas eu l'accompagnement que d'autres ont eu; ce sentiment de honte lié à la maladie ou à un décès est important. La fonction paternelle est souvent mal comprise, elle doit comporter trois choses:

- Un père-missive (donnant des messages)
- Un père-cutant (trop valorisé par la psychanalyse)
- Un père-spective (ayant une lucidité constructive)

Le développement d'un enfant se fait d'avancées et de régressions (endogamie, exogamie); l'endogamie est une grande nostalgie, une grande demande ; des enfants qui sont en conflit avec leurs origines ont du mal à négocier l'exogamie pour aller vers les autres. Il est important de se préoccuper des marginalisés, mais aussi des 40% des enfants du milieu de la classe. Ils sont très influençables, ils acquièrent des savoirs superficiels. Il y a tout un programme à développer pour les aider. Quelques points (*Voir document joint*) retiendront notre attention:

- le passage de la famille à l'école
- l'entrée dans l'écrit
  - La finalité de l'école doit s'ancrer dans la perspective du développement optimal de chacun des enfants en leur permettant d'accéder à la satisfaction de leurs besoins:
    - de développer la confiance en eux-mêmes et dans la vie
    - d'accéder à la différence des générations pour qu'elle ne fasse pas obstacle à la relation d'apprentissage
    - de donner une place aux grands problèmes de la vie
  - la place insuffisante accordée aux grands problèmes de la vie
- l'insuffisance de véritables structures de réflexion pour les enseignants en référence à l'analyse de pratique professionnelle et aux groupes de "Soutien au Soutien".

Il faut aller dans le sens de ce que Comenius avait envisagé: une instruction ouverte à tous, à toutes les façons de penser. Freinet nous a apporté aussi une manière d'aborder une pédagogie adaptée aux talents personnels des enfants.

Nous devons avoir comme perspective le développement à long terme de chacun. Une perspective à court terme orientée sur les seuls apprentissages est perverse. L'école des 4 langages permet de mettre en œuvre des plateformes de réussite pour tous.

### Table ronde du 3 octobre 2002 : Sens et implication des réponses proposées

Intervention d'Albert CICCONE, psychologue, psychanalyste.

Trois séries d'hypothèses doivent être explorées pour comprendre les comportements de certains enfants, "ces enfants qui poussent à bout".

Le premier axe de réflexion concerne la quête de l'autre, de l'objet d'investissement et rejoint ce que Winnicott a nommé la "tendance anti-sociale". Il s'agit d'un ensemble de comportements dans lesquels tout se passe comme si l'enfant avait perdu son objet d'amour, comme si celui-ci n'avait pas résisté aux attaques destructrices de l'enfant. Il en résulte de la part de l'enfant un sentiment de culpabilité qui le conduit à répéter la destructivité dans l'espoir de se faire punir, ce qui soulagerait sa culpabilité.

Le deuxième axe de réflexion concerne l'enfant qui résiste devant l'héritage imposé par le parent (besoins narcissiques imposés à l'enfant, le parent attend de l'enfant qu'il répare ses propres blessures, ses propres échecs,...) Cela se passe comme si ces besoins étaient tellement forts qu'ils venaient squatter l'espace psychique de l'enfant. Par son symptôme (son comportement), l'enfant dénonce ce dont il hérite mais il y adhère en même temps.

Le troisième axe de réflexion nous conduit à considérer l'enfant qui déborde comme un enfant en souffrance en raison de son manque de limites internes. Très tôt, dès le deuxième semestre de la première année de la vie, commencent à se développer les comportements agressifs; l'environnement a alors 3 fonctions pour accueillir et transformer la destructivité:

- limiter la destructivité par la limite de la peau
- transformer, aider l'enfant à lier la destructivité à un mouvement de tendresse, à l'amour (exemple du bébé qui griffe le visage de sa mère, celle-ci va lui montrer le geste de caresser et ainsi l'amener à transformer l'expression de sa pulsion.)
- théâtraliser, mettre en jeu (jeu du lion qui dévore), ce qui permet la symbolisation de la violence

On voit comment une attitude ferme et sans hostilité est rassurante; cette attitude articule les fonctions maternelle et paternelle.

Mr CICCONE propose ensuite quelques dispositifs permettant une meilleure compréhension des problèmes de comportement:

1. Les groupes d'analyse de la pratique avec des enseignants de différents niveaux de la maternelle au collège. L'expérience des uns peut apporter des éléments de compréhension aux autres
2. L'observation attentive. On essaie d'optimiser les conditions dans lesquelles l'enseignant va pouvoir observer les enfants dans sa classe. Prendre de la distance est déjà très utile. Cette méthodologie se décompose en 4 temps:
  - prendre le temps d'observer ce qui s'est passé, de reconstruire la scène
  - écrire ce qui s'est passé dans le détail
  - le séminaire où chacun amène une observation écrite. Le groupe se met à penser
  - le retour dans la classe

C'est une méthodologie qui repose sur l'implication et non sur l'explication, qui donne une place importante à l'écrit, ce qui permet de prendre de la distance et de libérer la mémoire.

3. Un dispositif a été créé par des enseignants de collège. Il s'agit de mettre en place un tuteurat: un enseignant devient le tuteur d'un élève qui n'est pas dans une des classes dans laquelle il intervient. Un contrat est mis en place, des rencontres sont organisées. Le tuteur doit avoir une attitude compréhensive, mais ferme. Une analyse est faite ensuite.

Mr Robert DUBÉ débute son intervention par la nécessité de préciser ce qu'il fallait entendre par les troubles liés au déficit d'attention et hyperactivité (TDAH). Il tient d'abord à souligner qu'il ne s'agit pas d'une véritable épidémie, comme on aurait tendance à le croire, mais d'une perception nouvelle de ce trouble.

Il invite à faire attention à la confusion qui se produit entre symptôme et syndrome. En effet, si le TDAH se manifeste par de l'inattention, de l'agitation, de l'impulsivité, il ne faut pas croire que tous les enfants manifestant ces comportements souffrent de TDAH. Par ailleurs, l'augmentation de cas de TDAH tient en partie à une modification des critères diagnostiques: la prévalence augmente avec le DSM 4 qui a donné au déficit d'attention une plus grande importance. D'autre part, on observe dans les pays les plus riches un virage psychopharmacologique: les ventes de stimulants ont progressé de 740% entre 1991 et 2000.

Le TDAH est un syndrome neuro-comportemental qui est défini par des comportements observés dans une démarche clinimétrique et dans une réalité objective. C'est surtout l'inattention et l'hyperactivité qui sont mises en évidence, mais il faut tenir compte de critères complémentaires:

- les symptômes persistent depuis au moins six mois
- ils sont présents avant l'âge de 7 ans
- ils sont observables dans au moins deux environnements (école, maison,...)
- le degré est inapproprié pour l'âge

L'intervention :

- s'agit-il d'un problème réel, perçu, mal interprété?
- rester centré sur l'enfant et ses besoins
- accepter la différence
- être conscient de ses propres attitudes
- savoir se limiter
- tenir compte de l'ensemble de la situation

Il est nécessaire de clarifier la nature du problème:

- o Axe 1: bien observer (prendre de la distance), procéder de façon systématique,
- o Axe 2: améliorer le comportement de l'enfant avec des approches multiples
  - Bien préciser les objectifs
  - Réaliser un ciblage réaliste
  - Identifier ce qui demande amélioration
  - Avoir une démarche progressive
  - Amener l'enfant à participer
- o Axe 3: harmoniser les rapports parents-enfant
  - Identifier les irritants, les inquiétudes
  - Se faire écouter
- o Axe 4: intervention auprès des parents
  - Reconnaissance de leurs propres besoins
- o Axe 5: l'encadrement scolaire
  - Dans quel environnement se trouve-t-on?
  - Quel climat s'y est développé?
  - Quel est le style éducatif?
  - Qu'est-ce qui a été tenté?
  - Identifier les changements souhaités
  - Quelles sont les personnes importantes pour l'enfant?
  - Qui gère la situation?
- o Axe 6 : améliorer les relations enfant-école
  - Que fait-on avec le mouton noir?
  - Que fait-on quand ça ne passe pas entre l'enfant et l'enseignant?
  - C'est le problème de qui?

- Quel support apporte-t-on à l'enseignant?
- o Axe 7: harmoniser les relations parents-école
  - Identifier les méfiances réciproques

En ce qui concerne l'approche médicamenteuse, il est important de prendre toutes les précautions nécessaires. Il faut savoir qu'il s'agit d'un traitement de support et non d'un traitement curatif. Il doit être utile dans le cadre d'une approche globale. Il faut clarifier les attentes de chacun face à la médication, respecter les parents dans leur choix de traitement et voir à long terme plutôt que dans l'immédiat. Il faut éviter le réductionnisme et penser en terme de solutions.

Jean-Marc LESAIN-DELABARRE, de l'Université de Paris X-Nanterre, et responsable de la formation des directeurs d'établissements d'éducation spécialisée, a situé la prévention des inadaptations à l'école dans le champ de l'éducation familiale. A priori, le monde de l'école et celui de la famille peuvent sembler bien éloignés, et pourtant, la mobilisation autour des élèves les plus en marge obligent ces deux univers à se rapprocher. Il faut éviter le tout-neuro, le tout-familial, etc...

Dès 1981, la politique des zones d'éducation prioritaire a conduit à repenser les corrélations entre espace civil et espace scolaire. Dans ces secteurs où se regroupent les populations qui cumulent des difficultés multiples (scolaires, économiques, sociales...), à l'idée d'une différenciation pédagogique s'adjoint celle d'une différenciation des ressources humaines et financières. La mission de l'école est d'être l'école de tous, mais comment réaliser ce noble dessein? Le danger serait de s'appuyer sur les seules forces des enseignants et des professionnels du monde scolaire, en se séparant des familles et des autres instances éducatives (de manière symbolique et réelle). La "fièvre ségrégative" ou "séparationniste" est toujours possiblement récurrente.

Plusieurs pistes de réflexion vont naître des questions suivantes :

- pourquoi faut-il accepter l'idée que les familles ont des compétences dont la mobilisation et l'exercice sont indispensables à la réalisation du projet scolaire ?
- comment assumer la posture d'une qualification ou d'une requalification des familles, y compris les familles maltraitantes?
- comment faire en sorte que les familles soient en position de construire, ou mieux : de co-construire avec les professionnels, un projet scolaire pour leur enfant ? (c'est-à-dire un projet dans lequel la scolarité et ses exigences prennent sens)
- que faire en direction des familles qui n'ont visiblement pas mis en place de dispositif contenant pour leur enfant, lequel manifeste des comportements inadaptés dans le champ scolaire ?
- comment faire en sorte que les familles ne soient ni des objets, ni des enjeux, ni des stratégies manipulant professionnels et autres acteurs éducatifs ?

Il est important de passer d'une problématique de la séparation-exclusion-ségrégation à une logique de maintien des liens-inclusion-participation. Les principales innovations vont dans le sens d'un accompagnement familial, vers un soutien de la scolarité et une prévention de la déscolarisation.

Mme Carla RAYE-WENHAM, du Christchurch University Collège nous a présenté une première évaluation du programme Sure Start au Royaume Uni. Ce programme de trois ans se proposait de travailler avec les futurs parents et les parents dans une perspective de prévention. La recherche conduite doit permettre un ajustement des données actuelles.

Mr René VIANELLO, président de l'Université de psychologie de Padoue, a présenté la prévention en Italie, sous la forme de situations positives et négatives. Les points positifs : le travail conduit en crèche, l'intégration des enfants handicapés, la recherche en psychologie.

Les points négatifs : l'insuffisance de moyens mis en œuvre pour les enfants de moins de six ans et leurs familles et le trop grand écart entre les recherches sur les troubles d'apprentissage et les pratiques.

## Table ronde du 4 octobre 2002 : Comment l'école peut-elle être plus intégrative et mieux adaptée aux différences des enfants à accueillir ?

Serge BOIMARE commence son intervention en faisant référence à une lettre de Mr Luc FERRY, ministre de l'Éducation nationale, qu'il a reçue il y a un mois environ et dans laquelle le ministre fait le constat d'"un noyau dur de l'échec scolaire qui n'arrive pas à se réduire malgré les efforts consentis". S. BOIMARE est d'accord sur le fait que nous échouons avec 10% de ces enfants et croit avoir compris pourquoi. La raison essentielle est que nous ne voulons pas faire de différences dans nos conceptions pédagogiques. Nous avons affaire à certains enfants qui ont besoin d'aménagements techniques, à d'autres qui font tout, surtout, pour ne pas monter dans le train des apprentissages. Ce qui caractérise ce deuxième groupe, ce n'est pas le manque langagier dont nous parlons tant; ces enfants sont engagés dans une lutte pour maintenir un équilibre précaire en court-circuitant leur pensée dès qu'ils sont en difficulté.

Pour eux, ne pas apprendre est une façon de se protéger. Ils n'ont pas les qualités psychiques pour supporter les contraintes liées aux apprentissages qu'ils transforment en vécu persécutoire, en frustration excessive, en remise en cause personnelle. C'est à partir de là que nous entrons dans un autre monde et il faut savoir reconnaître quand il faut passer dans un autre registre, qui est paradoxal pour un pédagogue puisque c'est le fait d'avoir à penser qui provoque le désarroi des enfants en échec scolaire. Comment transmettre mon message à des enfants qui ne m'écoutent pas, comment travailler avec des enfants qui ramènent tout à eux, qui se sentent persécutés dès qu'ils sont confrontés à des règles?

Il faut intégrer la dimension du refus, mais souvent, nous ne savons pas quoi faire quand nous arrivons à ce constat. Nous risquons de nous rigidifier avec des remédiations cognitives sophistiquées, alors que la dimension essentielle consiste à donner aux enfants une colonne vertébrale qui leur permette d'aborder les apprentissages sans se sentir persécutés.

Que faire avec ces enfants qui ramènent tout à leurs préoccupations personnelles? Il faut éviter les explications simplistes et essayer de saisir pourquoi la situation d'apprentissage les pousse à la rupture. Si je perds mes clés dans une rue sombre, je ne vais pas les chercher dans la rue voisine sous prétexte qu'elle est mieux éclairée. Ces enfants ont une phobie des temps de suspension, de doute; ils sont dans l'instant, dans l'immédiateté, ils ne peuvent s'imposer la rencontre avec le manque, l'abandon. Leurs inquiétudes tournent autour de trois pôles: les craintes archaïques, les préoccupations identitaires et les sentiments dépressifs.

C'est à nous, pédagogues, d'aider ces enfants à transformer, figurer ces questions fortes. Il ne faut plus les étouffer, les ignorer, en leur présentant quelque chose qui les bloque ou qui provoque la rupture. Avec ces enfants en échec massif, il faut maintenir le lien pour restaurer leur capacité de penser.

Les médiations culturelles peuvent constituer un point d'appui: elles portent en elles des figurations de toutes ces inquiétudes et elles donnent le fil pour s'en éloigner. Ces médiations culturelles ne nous font pas sortir de nos préoccupations pédagogiques, puisqu'il s'agit de textes fondamentaux, d'œuvres d'art, de découvertes scientifiques,... pour métaphoriser les inquiétudes et redonner aux élèves le sens critique. Avec les non-lecteurs, par exemple, les histoires qui montrent la bataille permanente des commencements (Le commencement du monde, d'Ésiodre) recueillent un grand intérêt.

Des possibilités d'organisation se mettent en place dans les mythes : la loi s'impose, le bien s'associe au mal, des limites permettent de se représenter un après. Ces questions essentielles sont des figurations de ce qui est paralysant pour la pensée. Chez bon nombre d'enfants en échec, les figurations offrent des tremplins, des relais pour aller vers le sens, une forme négociable pour la pensée.

Bernard JUMEL, psychologue scolaire, a évoqué quelques réponses de RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) à des situations "extrêmes", à savoir un enfant exclu d'une CLIS, pourtant classe d'intégration scolaire. Quand l'approche est difficile, il faut négocier les garanties d'une relation entre l'enfant et les adultes.

**POUR TOUT ENFANT QUI EST PAR NATURE DÉPENDANT DE L'ADULTE, LA RELATION À CELUI-CI EST TOUJOURS ASYMÉTRIQUE. CETTE DISTANCE POSÉE D'EMBLÉE, DANS LES CAPACITÉS DE CHACUN DONNE À LA RELATION LA TONALITÉ DU RISQUE MAJEUR : NE PLUS ÊTRE SOI, PERDRE LES LIMITES DE SOI. PAR PROTECTION, UNE CARAPACE SE MET EN PLACE, IL S'AGIT ALORS QU'ELLE NE DEVIENNE PAS PATHOLOGIQUE POUR LA RELATION.**

Le problème pour tout enfant n'est-il pas de résoudre ce qui le sépare de l'adulte, de mettre à l'épreuve cette dépendance.

**À L'ÂGE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, L'IMPORTANCE DU GROUPE DES PAIRS EST UNE DONNÉE SUR LAQUELLE LES ENSEIGNANTS PEUVENT S'APPUYER POUR FAVORISER LA RELATION D'APPRENTISSAGE QUI SUPPOSE L'ATTENTION CONJOINTE (SELON BRUNER)..IL APPARTIENT À L'ÉCOLE DE FAIRE DU TEMPS UNE DONNÉE ORGANISATIONNELLE.**

Mr Jozsef NAGY, de l'Université de Szeged a développé tout un travail dans les jardins d'enfants hongrois dans un programme qui s'appelle « face to face » et qui prend en compte les différences de maturation entre :

- l'âge biologique
- l'âge de développement cognitif
- l'âge de développement corporel
- l'âge de développement affectif
- l'âge de développement social.

Le développement de la personnalité suppose l'application de certaines méthodes. En modifiant notre stratégie à l'école, ne pourrions-nous modifier les capacités de l'enfant ? Le professeur NAGY pense qu'il faut prévoir des années supplémentaires pour gérer les différences entre enfants, si l'année scolaire ne permet pas d'arriver aux buts escomptés. Il nous a invité à prendre connaissance d'un modèle alternatif en Hongrie qui a fait l'objet d'une publication de l'Unesco. Il voulait nous présenter les recherches qu'il avait conduites en Hongrie, mais il a manqué de temps pour développer son propos...

Jacques LEVINE, psychanalyste, nous a invité à envisager avec lui ce que pourrait être "la maison des petits dans l'école". Il nous a rappelé l'une des priorités de l'AGSAS au regard des difficultés que connaît l'école aujourd'hui (*voir document joint*). La réflexion conduite en cette fin de colloque nous a ouvert les portes d'un vaste chantier à conduire pour une prochaine rencontre ...en 2004 !

Compte rendu effectué par Michel METRA  
Rééducateur. RASED. Ecole V. Hugo. LYON

# Ecole, avis de tempête ?

Colloque international  
2-3 et 4 octobre 2002  
Paris

## Mercredi 2 octobre : Analyses nationales et internationales

On peut considérer trois pôles géographiques :

- L'Europe centrale et orientale
- Les Anglo-saxons
- Les latins : France-Italie

### **Liviu POPESCU, directeur Ecole Normale de Deva, Roumanie :**

Pendant la période socialiste, les élèves en difficulté sont enfermés dans de petites institutions.

Aujourd'hui (depuis 1999), il y a intégration des élèves en difficulté.

Pour le handicap sévère, milieu protégé.

Beaucoup d'organisations non gouvernementales s'occupent des élèves en difficulté :

- Création de foyers
- Centres d'éducation préventive
- Centres de dépistage des élèves en difficulté

Un programme d'aide aux Roms et Gitans s'est mis en place car il y a de plus en plus d'abandon scolaire.

Le domaine psycho-pédagogique devient une priorité. Avant 1999, il n'y avait quasiment rien.

Il y a un centre d'assistance psycho-pédagogique par circonscription.

La prévention primaire consiste à recevoir et soutenir les familles : planning familial, assistance médicale et vaccination.

La prévention secondaire consiste à intégrer les enfants avec des difficultés spéciales.

Pour la prévention tertiaire, une évolution semble prioritaire.

### **Eva OPRAVILOVA, Faculté Education, Université de Prague :**

On constate une augmentation de 5,9% des enfants en difficulté.

Le taux de fertilité est parmi les plus faibles, 25% des ménages sont monoparentaux (taux le plus élevé en Europe).

Les parents préfèrent apparemment éduquer leur enfant à domicile, plutôt que les mettre dans des structures (25% en crèche), entre 0 et 3 ans.

Les centres sont très limités en nombre, pour les enfants entre 3 et 6 ans.

C'est assez faible également pour l'école primaire.

Les enfants à besoins spécifiques sont mis dans des institutions spécialisées, il n'y a pas d'intégration. Mais c'est en train de changer, on commence à intégrer.

Le choix retenu, c'est de laisser l'enfant le plus longtemps possible dans sa famille, avec des structures qui viennent en aide.

Il y a le problème des enfants Roms, on tente de les intégrer.

Il faudrait prévoir des crèches, des plaines de jeux, des personnes allant dans les familles. C'est en train de se développer, mais il y a un problème de capitaux, les besoins financiers sont importants.

Giancardo ONGER, Vice-Président de l'Association Nationale des Enseignants Spécialisés, Italie :

On fait une différenciation entre difficulté de comportement et difficulté scolaire de l'élève.

L'apprentissage social se fait en dehors de l'école, le problème médical se traite également en dehors.

Il faut surtout faire de la prévention, essayer de comprendre. Il y a quatre moments de dépistage :

- *La famille :*  
Stimulus linguistique réduit  
Carence affective
- *L'école :*  
Un groupe essaie de trouver des réponses
- *Le contexte social :*  
Culture de l'indifférence  
Les enfants servent pour la publicité  
Travail des mineurs
- *Le sujet :*  
Auto-estimation très basse  
Difficultés relationnelles  
Difficultés d'apprentissage (dans 38% des cas, mènent à des difficultés sociales)

Les rapports entre les élèves et entre enseignants et élèves est très important et prioritaire depuis dix ans en Italie.

Les élèves en difficulté doivent tous être intégrés, il faut que la difficulté devienne ressource.

La difficulté est trop globalisée (santé, éducation, social). Depuis 1997, il existe une loi pour l'intégration, au niveau des différents services.

Agela NURSE, Christchurch University Collège, Royaume-Uni :

Les enfants vont à l'école à partir de 4 ans.

Il y a deux extrêmes, les pauvres qui deviennent plus pauvres et les riches très riches. Il y a beaucoup de pauvreté, 3,9 millions d'enfants vivent dans des familles pauvres.

L'école est intégrative, un rapport sur le comportement des élèves est fait par l'enseignant.

On a besoin de structures pour les très jeunes enfants, à partir de 2 ans.

Il y a des difficultés médicales (dyspraxie, dyslexie, autisme . . . ), pollution importante dans les villes.

Au Royaume-Uni, on fait beaucoup d'heures de travail (plus de 60 heures par semaine), le gouvernement incite la femme à travailler à plein temps.

Beaucoup de familles sont monoparentales (une sur trois), 10% de celles-ci sont père-enfant.

Deux millions d'enfants vivent dans des familles dont les parents ne travaillent pas.  
Pour la première fois, le gouvernement met l'accent sur les très jeunes enfants.

Jozsef NAGY, Université de Szeged, Hongrie :

Nous devons tous considérer les enfants en difficulté comme des enfants ordinaires.  
Est-ce-que le système scolaire est encore valable, au vue des évolutions de la société ?

Robert DUBE, Université de Montréal, CHU Mère – enfant, Québec :

L'identification des difficultés est importante, sans pour cela sur - identifier.  
Est-ce-que cela vaut la peine de les identifier de façon formelle ?  
Il faut parfois décroquer le professionnalisme, le corporatisme.

Jacques LEVINE, psychanalyste, France :

Pour l'école, nous sommes devant un « tableau sans nom ». Nous en sommes à une nouvelle naissance, de plusieurs peuples scolaires. Nous sommes en panne face à cela.

Il y a séisme social, le droit d'exister de chacun est mis en question, il est devenu précaire. Le rapport de l'homme au groupe s'est modifié, nous avons à lutter contre la « néantisation ». Il y a dé-sacralisation des notables.

Il existe trois nouveaux peuples scolaires :

- Groupe d'enfants qui adhèrent à la classe, à l'école. Ce sont les co-dirigants et les indépendants actifs, qui ont du mal à se soumettre à ce que la classe représente.
- Ceux qui mènent une autre vie, sont « ailleurs » dans la classe, ont un autre projet de vie.  
Ce sont des enfants souvent « tout corps », ils sont dans le culte du corps, pour vérifier qu'ils existent.
- Ceux qui n'ont pas un imaginaire de la relation pour accéder au savoir.  
Ce sont les 40% du milieu de la classe, ils accèdent à des savoirs artificiels.  
Un des outils de pouvoir est devenu la force physique.

La phase duelle :

L'enfant forme couple avec « l'environnement maternel », avec son propre corps, avec la pensée.  
Elle permet de s'accompagner d'une image de soi, d'une conscience de soi.  
Les enfants marginalisés ont généralement mal formé cette phase.

L'enfant a besoin de se sentir complété (accompagnement interne), complétant (il apporte) et auto-complétant (sens des jeux, de la relation avec les autres).  
Il faut que l'enfant accepte la perte de cette relation duelle.

La fonction paternelle :

- Père missive : qui envoie des messages sur la vie
- Père cutant (qui coupe) : nécessité que l'enfant quitte rapidement les jupes de la mère. Cela a été trop mis en avant depuis quelque temps, trop précipité. C'est quelque-chose à manier avec tact.

- Père spectif (dépérissement des forces contenantes) : lucidité perspective dans le sens d'un futur organisé, on peut se retourner dans la vie.

Une place insuffisante est accordée aux grands problèmes de la vie : ateliers philosophiques, dès la moyenne section de maternelle, ateliers de psychologie. Il manque une véritable structure de réflexion.

## **Jeudi 3 octobre 2002 : Sens et implications des réponses proposées**

Albert Ciccone, Maître de conférence, Université de Lyon 2, France :

### **La quête de l'autre :**

Tout se passe comme si tel enfant avait perdu son objet d'amour sans résistance de celui-ci à ses attaques. Il se sent coupable d'avoir détruit cet objet perdu et va répéter la destructivité dans l'espoir que l'autre résiste. Il soulage sa culpabilité en se faisant punir, il y a jouissance dans l'hostilité vengeresse.

### **La résistance devant l'héritage :**

Celui-ci est imposé par les parents. L'enfant doit répondre aux besoins narcissiques des parents, que eux-mêmes n'avaient pas réalisé. Il dénonce et s'inscrit pourtant dans le fantasme parental.

### **Le manque de limites internes à sa personnalité :**

Il s'agit de l'intériorisation du moi. Il faut limiter la destructivité par rapport à la limite de la peau, la transformer en mouvement de tendresse (caresse à la place du mouvement d'attaque).

La pulsion agressive doit être transformée en pulsion ludique, être ferme et compréhensif.

### **Les dispositifs :**

#### Les groupes d'analyse de la pratique, on part de l'observation attentive :

- Observation en prenant le temps
- Notation (passation à l'écrit de l'observation)
- Séminaire
- Analyse

### Le tutorat en collège :

Un enseignant est tuteur d'un enfant qu'il n'a pas dans sa classe. Il y a rencontres régulières et travail par contrat.

Robert DUBE, Université de Montréal, CHU Mère . enfant, Québec :

### Déficit d'attention et hyperactivité :

Il y a confusion entre symptôme et syndrome. Ce déficit représente 2% des enfants de moins de 6 ans, les premiers symptômes apparaissent vers 3-4 ans.

La médication est en hausse depuis 1990, il y a augmentation de tous les psychotropes : 740% entre 1991 et 2001.

Trouble d'attention et hyperactivité : syndrome neuro-comportemental caractérisé par l'impulsivité, l'inattention, l'hyperactivité. Les causes favorisées actuellement sont neuro-biologiques.

Le diagnostic peut être posé à partir de deux outils : DSM 4 et SIM 10. Ils ne permettent pas de dé-

terminer une cause, les critères complémentaires sont importants.

L'inattention est certainement plus liée au cognitif qu'à l'hyperactivité. Le traitement est de support, mais pas curatif.

Zoé IVANUS, Inspecteur Ecole Maternelle, Roumanie :

L'école maternelle est organisée comme suit en Roumanie :

- De 3 à 4 ans, les petits.
- De 4 à 5 ans, les moyens.
- De 5 à 6 ans, les grands.
- De 6 à 7 ans, classe préparatoire.

Les causes d'inadaptation des enfants :

- Hyperprotection familiale, 6 à 18 %
- Manque de motivation, 8 à 10 %
- Rigidité scolaire, 7 à 9 %

En prévention secondaire, on met en place des programmes plus élastiques en favorisant la créativité.

Jean-Marc LESAIN DELABARRE, formateur CNEFEI, Université Paris 10, Nanterre, France :

On va vers la « requalification parentale ».

Les innovations :

- Territorialisation des actions
- Accompagnement familial
- Soutien à la scolarité

Le but est de prévenir et limiter les placements, pour éviter une rupture. Il faut développer un travail d'accompagnement.

Il s'agit d'articuler projet rationaliste (école), projet thérapeutique et projet politique (intervention sociale).

Carla RAYE-WENHAM, christchurch University college, Royaume-Uni :

L'école n'est pas gratuite partout. Il n'y a pas possibilité d'orthophonie pour certains enfants car c'est trop cher.

Actuellement, un programme de recherche national (Sure Start) est en cours, sur 500 régions représentant 5000 ha. Des services sont mis en place au niveau local et évalués par rapport aux besoins ressentis :

- Impact sur la qualité de vie des jeunes enfants
- Participation de la communauté locale
- Perception adaptée ou non des professionnels

Il y a un rapport annuel détaillé.

Le programme Sure Start est sur deux fois deux ans, on est à la moitié, à l'évaluation de mi-parcours.

Le côté négatif :

- Il s'adresse aux familles « défavorisées », qu'est-ce-que cela veut dire?
- Les parents se sentent « méprisés »

Renzo VIANELLO, Président Université de psychologie de Parme, Italie :

Aspects négatifs de la prévention, en Italie :

- Peu de suivi de la famille par les intervenants socio-sanitaires. L'optique d'intervention est surtout médicale, et c'est vraiment dommage. Le travail avec les parents à domicile semble pourtant apporter de bons résultats à long terme. Il n'y a pas plus de 10 rencontres des familles dans l'année.
- Les troubles des apprentissages sont liés à un problème de formation des éducateurs et enseignants.

Aspects positifs :

- Prévention dès la crèche
- Insertion des enfants avec handicap
- La recherche, il y a beaucoup d'expériences, mais pas d'études objectives sur leur efficacité.

**Vendredi 4 octobre 2002 : Comment l'école peut-elle être plus intégrative et mieux adaptée aux différences des enfants à accueillir**

Serge BOIMARE, Directeur CMPP Paris, France :

10 % des élèves sortent du cursus scolaire sans avoir les bases de l'école primaire.

Nous ne voulons pas faire la différence entre échec sévère et difficulté à apprendre. Il y a souvent lutte pour maintenir un équilibre psychique, le fait d'apprendre le détruirait. La sollicitation d'avoir à apprendre et à penser est déstabilisante pour ces élèves.

Toute la dimension du travail pédagogique est de donner une « colonne vertébrale » pour ne plus se sentir persécuté face aux apprentissages.

C'est le refus d'être confronté au doute, au manque, qui déstabilise ces élèves. Il y a réactivation de l'idée de manque ou d'abandon.

La réponse possible à ces craintes est la médiation culturelle portant en elle des figurations de toutes ces préoccupations, support du mythe, du conte. Il faut donner le fil pour ensuite s'en éloigner : histoires avec un commencement, il y a un écart dans le temps, dans l'espace, dans l'imaginaire.

Bernard JUMEL, Docteur en psychologie :

Parole d'un enfant : « Le comble de l'école, c'est qu'on veut nous apprendre des choses qu'on ne sait pas faire »

Il y a confrontation avec un adulte qui « sait » alors que l'enfant ne sait pas.

Le groupe des pairs permet l'étayage.

L'enfant est en relation de dépendance avec l'adulte. Il y a parfois « intolérance » à la proximité mentale (attention conjointe selon Bruner) entre l'enfant et l'adulte. L'enfant doit résoudre ce qui le sépare de l'adulte.

Jozsef NAGY, Université de Szeged, Hongrie :

On ne donne pas suffisamment de temps pour les acquisitions, à l'école. En Hongrie, il y a la possibilité d'une année supplémentaire avant l'entrée au CP. Il y a des petites classes préparatoires pour les enfants en grand décalage au niveau âge (2 ans et plus).

Il y a aussi possibilité d'une année supplémentaire avant l'entrée au collège.

Jacques LEVINE et Maryse METRA, projet « la maison des petits dans l'école » :

Il faut des repères de la maison familiale pour investir la maison école.

On doit accorder aux parents la place qui est la leur dans l'école.

Cette maison aurait cinq « portes » :

1. Penser l'espace de la transitionnalité
2. Comment faire pour que ce soit un espace construit, sécurisant et sécurisé ?
3. Le lien avec les parents, jusqu'où, jusqu'à quand ?
4. Quelle est la place du corps ?
5. La parole comme support des liens

Il ne faut pas oublier la notion de temps : temps à la maison, temps à l'école. Il faut penser à un temps évolutif, en fonction de l'évolution de chaque enfant.

Il y a écroulement des instances contenantes (famille, transgénérationnel . . .). Nous avons des croissances à plusieurs vitesses. Les enfants ont besoin de « transcendance ».

Le courant disciplinaire devrait laisser la place au courant de relation.

Il y a le problème du passage famille-école. La lecture, c'est l'analyse des situations de la vie quotidienne, de la vie familiale.

Compte-rendu effectué par A. Gaufreteau  
Maître « E » RASED Thouars(79)



# Notes de lecture

P . Simon et al., *De l'enfant nous ne ferons pas cas*, AFPS, Aubin éditeur, 2002.

Ce livre regroupe sept articles de psychologues universitaires et praticiens dans le système scolaire. La plupart des articles amène une analyse de situations vécues à l'école définissant ainsi de quelle manière des psychologues envisagent leur action en collaboration avec les enseignants spécialisés au sein du système de l'Education Nationale.

L'implication de différents champs de la psychologie y est présentée. L'aspect clinique de la spécificité de l'intervention du psychologue en est le creuset commun.

L'apport de la psychologie sociale des organisations et systèmes donne un éclairage intéressant sur le fonctionnement en RASED par exemple.

La difficulté scolaire appréhendée comme objet de réflexion recentre les interrogations sur tout le système en interrelation avec l'enfant et non pas essentiellement sur l'enfant.

Ces textes pourront nourrir notre réflexion de professionnels de l'enseignement spécialisé que nous sommes. Ce livre, comme celui paru sous le titre «Le travail du psychologue à l'école », pourrait montrer la voie à suivre pour faire partager nos propres expériences vécues dans notre travail.