

102 030-4007043



COLLOQUE FNAME LILLE 2006

**TISSER DES LIENS POUR
APPRENDRE**

**EN QUOI LA MÉDIATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE
Y CONTRIBUE-T-ELLE ?**

**19 ET 20 OCTOBRE 2006
AG LE 18 OCTOBRE**

Mars 2006

Sommaire

Compte-Rendu du bureau FNAME des 26 et 27 janvier 2006	P 3
Membres du bureau national 2005-2006	P 7
 Colloque FNAME 2005	
- Canne-Marie Doly – Contribution à un débat	P 8
 Courrier des associations	
Par le RASED de Fraisans –Orchamps/ Jura: Les difficultés à l'école Propositions de réflexions ...	P 11
Par le groupe MAITEOR (<i>maîtres E de Côte d'or et de Saône et Loire</i>) Relations Famille – Aide spécialisée	P 31

COMPTE RENDU DE LA REUNION DE BUREAU FNAME
DU 26 ET 27 JANVIER 2006

1/ Fonctionnement du Bureau national

- Les fonctions de chaque membre du Bureau ont été définies
(Voir en annexe).

- Site internet :

Les coordonnées et les fonctions de chaque membre du BN seront données sur le site.
Un nouveau code a été choisi.

Il sera opérationnel sur le site à partir du 1^{er} mars et communiqué à chaque association, à jour de sa cotisation, par l'intermédiaire du Correspondant FNAME ou/et du président de l'AME.

- Bilan financier du colloque d'Angers :

positif : 6491,33 euros

trésorerie actuelle : 34 600 euros

- Point sur les adhésions :

A ce jour, il y a 24 AME ayant adhéré à la FNAME.

- Frais du BN et CA :

proposition du BN au CA :

- le remboursement des frais de déplacement des 3 CA

- remboursement des frais déplacement :

La FNAME rembourse les billets de train en 2^{ème} classe ou tarif inférieur.

Exceptionnellement, des cas peuvent se présenter :

- durée de trajet très importante,

- déplacement à caractère d'urgence.

Dans ce cas là, la FNAME prendra en charge des dépenses supplémentaires, chacun s'efforçant de les limiter.

2/ Colloque de Lille

On envisage de filmer et d'enregistrer ce colloque.

- titre : Tisser des liens pour apprendre

En quoi la médiation psychopédagogique y contribue-t-elle ?

- date : jeudi 19 et vendredi 20 octobre 2006

L'AG de la FNAME aura lieu le mercredi 18 octobre. On demandera par mails aux associations de préciser la présence éventuelle à l'AG.

- lieu : à Mons en Baroeul (touchant Lille, accès très facile) salle Salvador Allende (700 places).

- Thèmes / Intervenants envisagés : (1H 30 dont dialogue avec la salle si souhaité).

✓ Le rapport au savoir :

En quoi l'école peut-elle être est facteur de résilience ? Boris Cyrulnik ou contacter Nicole Clerc.

✓ Approche systémique :

ARECE : tout particulièrement relations avec les familles (cadre théorique).

✓ Culture commune : Jean-Yves Rochex

En quoi le psychopédagogue va permettre à l'élève d'acquérir les clés d'une culture scolaire inscrite dans une culture commune ?

✓ Le rôle de la communication entre pairs – Le rôle de l'adulte dans la co-construction : Marianne Hardy.

✓ Le rôle du contexte dans les apprentissages - Le transfert des compétences du petit groupe au grand groupe: Michel Brossard ou Britt Mary Barth

✓ Collaboration entre psychopédagogue et enseignant de la classe :

Marie Théry ou Christine Brisset

L'élève a-t-il besoin d'une collaboration entre l'enseignant de la classe et le maître E/psychopédagogue ?

- Contrat écrit avec chaque intervenant :

Elaboration d'une nouvelle convention, à partir de celle qui avait servi au colloque d'Antony.

- Editeurs :

Il sera demandé aux revendeurs de ne pas présenter des produits que les éditeurs exposent. Nous proposerons à d'autres éditeurs, ayant un matériel spécifique, d'exposer leur matériel.

- Inscriptions

Les prix de la participation au colloque ne changent pas mais la date limite pour le 1^{er} tarif est le 30 juillet.

pour les adhérents 20 euros, non adhérents : 40 euros)

après le 30 juillet : adhérents : 30 euros, non adhérents : 50 euros

- Haut patronage :

La demande au ministère va être faite prochainement.

- Invitation de IA du Nord au colloque :

La proposition est d'envoyer une invitation à l'IA et lui donner un temps de parole à sa demande.

3/ Actions en cours

- Positionnement de la Fname sur la présence ou non de collègues du privé dans les AME :

Réponse du BN :

La FNAME fédère des associations de maîtres E de l'enseignement public (article 1 des statuts). Les notions de membre actif, associé, honoraire sont définies dans l'article 1 du règlement intérieur. Il appartient à chaque association d'informer ses membres des statuts et du règlement intérieur, particulièrement concernant l'article 1 des statuts.

(textes en annexe)

Nous demanderons, pour le prochain exercice, une modification du bulletin d'adhésion des AME à la FNAME

L'ajout sera : « L'association demande son adhésion à la FNAME après avoir pris connaissance de ses statuts et de son règlement intérieur. »

- Frais de déplacement :

Nous conseillons aux collègues, ayant des difficultés à se faire rembourser leurs frais de déplacement, d'évoquer ce point avec les syndicats

- Solidarité avec les cahiers pédagogiques :

Les Cahiers Pédagogiques nous ont contacté pour nous faire part de leurs difficultés financières et nous demandent de les soutenir.

Nous proposons à tous les collègues de leur manifester leur soutien en s'abonnant à leur revue.

CRAP-Cahiers pédagogiques
lettre@cahiers-pedagogiques.com
cahier.peda.nantes@wanadoo.fr]

- Dossier lecture : circulaire De Robien, pétition... :

Dans un premier temps, c'est à titre personnel que nous signons cette pétition. Le Bureau National de la FNAME signera la pétition et proposera au Conseil d'Administration de faire la même chose au nom de la FNAME.

4/ Dossier RETZ

- Droits d'auteur 2004 et 2005

**1418 euros pour 2004 de droits d'auteur
bénéfice avec la vente : 1883**

- Titres : seront proposés, suite aux 2 colloques Apprendre à comprendre (Lyon) et Place de la métacognition dans l'aide psychopédagogique) (Angers) :

« L'aide psychopédagogique, chemin vers la compréhension »

« Enseigner la compréhension par l'aide psychopédagogique »

- 2^{ème} ouvrage :

Le contrat passé avec RETZ pour le 2^{ème} livre sera négocié par la FNAME dans les mêmes conditions que pour le 1^{er}.

Comme pour le 1^{er} ouvrage, nous envisageons de rédiger un texte d'introduction qui sera intra thématique ou en rapport avec le contenu des articles. .

- Préparation de l'ordre du jour du CA du 28 mars

- Questions diverses

✓ **Comment contacter les collègues E qui n'appartiennent pas à une AME ?**

✓ **Le SNUIPP nous a envoyé un courrier nous proposant de les rencontrer pour échanger sur les évolutions du système éducatif.**

Annexes au compte-rendu du BN des 26 et 27 janvier 2006

Annexe 1 : Extrait de règlement intérieur de la FNAME :

Article 1

« La Fédération Nationale des Associations de Maîtres E dont la composition est définie à l'article 3 des statuts ne peut reconnaître que les associations dont les statuts ont été agréés par le Conseil d'Administration.

Toute association qui poursuit les mêmes buts que la F.N.A.M.E. peut demander cet agrément. La priorité sera donnée aux associations composées de membres actifs et assimilés.

Les associations composées de membres actifs et de membres associés définis ci-dessous seront admises conformément au règlement intérieur en vigueur, mais nécessitent d'une majorité de membres actifs. Les membres honoraires ont voix consultative.

Membres actifs :

- enseignants C.A.P.S.A.I.S. option E., **CAPASH option E**, C.A.E.I. D.I. ou R.P.P. sur poste E...

Membres associés :

- enseignants spécialisés en structure classe : Perf , C.L.I.S/
- faisant fonction : non spécialisé sur poste spécialisé
- en cours de formation

Membres honoraires :

- retraités, conseillers pédagogiques, psychologues, rééducateurs
- enseignants d'établissements privés sous contrat
- éducateurs spécialisés, orthophonistes, universitaires

Annexe 2 : Extrait des Statuts de la FNAME :

Article 1

« Elle se veut indépendante de toute appartenance politique, syndicale et confessionnelle. »

Membres du Bureau National 2005-2006

Gérard Toupiol (président)

18 rue Blanche Barchou 27 000 EVREUX (IA Eure)

Tél : 02.32.62.03.91 Email : gerardtoupiol@aol.com

Chantal Dubon (vice présidente)

22 rue Saint Michel 66490 Saint JEAN PLA DE CORTS (IA Pyrénées Orientales)

Tél : 04.68.83.24.51 Email : chantal.dubon@worldonline.fr

Marie Courtois (vice présidente)

6b, allée de la chapelle 59560 COMINES (IA Nord)

Tél : 03 20 06 02 27 Email: marie.honorez-courtois@wanadoo.fr

Damienne Delmon (trésorière)

1 Chemin des Iles 39100 BAVERANS (IA Jura)

Tél : 03.84.82.72.50 Email : delmon.charnier@wanadoo.fr

Didier Geniey (trésorier adjoint)

La Jasminière 145 Chemin de St Carême 81000 ALBI (IA Tarn)

Tél : 05.63.54.60.37 E mail : didier.geniey@wanadoo.fr

Cécile Blondy (secrétaire chargée de la liaison avec les AME)

19 rue des Fours à Chaux 49000 Angers (IA Maine et Loire)

Tél : 02.41.77.05.88 Email : cecile.blondy@ac-nantes.fr

Patricia Clément (chargée de la publication d' Interactions)

Bourg, 35750 St Malon sur Mel (IA Ille et Vilaine)

Tél : 02.99.07.58.92 Email : patricia.clement7@wanadoo.fr

Catherine Allart- Avignon (secrétaire)

7 allée des Mouilleboeufs 92290 CHÂTENAY MALABRY (IA : Hauts de Seine)

Tél: 01 40 91 07 38 - 06 83 53 01 91 Email : fname@hotmail.fr

Colloque FNAME 2005 : Métacognition et Re-médiation

Anne-Marie Doly,

Agrégée de Philosophie, Maître de conférence en Sciences de l'Education à l'IUFM d'Auvergne :

Anne-Marie Dolly : Contribution à un débat

(après les conférences de P Cormier et A Balas)

La métacognition est un concept spécifique de la psychologie cognitive qui étudie le fonctionnement mental en résolution de problème : elle n'est ni la prise de conscience dont parle Piaget (« après coup » sur l'activité, prenant sens et rôle dans sa perspective développementale en 3 étapes d'abstraction,) même s'il y a des éléments communs dont parle Flavell lui-même ; ni la prise de conscience des psychanalystes qui prend sens dans un rapport à la notion d'inconscient, de refoulement et d'analyse, même si on peut voir des éléments communs ; ni la « métalinguistique » -réflexion/connaissances sur la langue- même si elle peut en faire partie à titre de métaconnaissances. Ni enfin la conscience de soi des philosophes même s'il y a des points communs (auxquels beaucoup de psychologues de la méta font allusion pour y rapporter la métacognition).

Les pédagogues, et autres éducateurs sont libres d'utiliser la métacognition comme ils le veulent mais en disant ce qu'ils en font clairement et sans en déformer le sens au point qu'elle perd ses caractéristiques . En ce qui me concerne, mon travail de recherche a consisté à élucider le concept pour pouvoir le mettre en rapport dans ses aspects déclaratifs et procéduraux, tels que définis par la psychologie, avec la question de l'enseignement à l'école. Il y a là un double enjeu qui est la recherche d'efficacité dans les apprentissages promise par les psychologues mise au service de l'école dans sa mission de transmission culturelle démocratique et sa volonté originaire de transmettre à tous ce qui humanise, libère et permet l'exercice de la citoyenneté. Je me suis autorisée cette réinterprétation pédagogique de la métacognition dans la mesure où les fondateurs eux-mêmes proposent de le faire (cf les deux citations de Biggs et Gaveleck, Flavell le propose aussi)

Les perspectives de P Cormier (et d'une manière différente, de A Balas), sont d'un autre type puisqu'elles utilisent la métacognition dans une interprétation thérapeutique -il s'agit de remédiation, de ré-éducation et non d'apprentissage scolaire et d'éducation- et cela me paraît contestable à un double titre : celui de la signification de la métacognition et celui du sens de l'école. Je m'explique :

Chacun – chercheur, éducateur, ré-éducateur etc.- est libre de proposer les démarches qui lui paraissent bonnes et ce n'est pas la démarche en elle-même que je questionne mais le fait qu'elle se réclame de la métacognition et qu'elle prend place à l'école, même si, je le sais bien, les élèves de l'éducation spécialisés contraignent les éducateurs à différencier leur démarche de celle des enseignants.

- Les démarches proposées ici n'utilisent de ce qui définit la métacognition, que des aspects partiels et en particulier la prise de conscience -plus piagétienne que « méta-cognitiviste »- qui, comme je l'ai exposé et selon la thèse des « métacognitivistes »¹ ne peut prendre effet et sens que dans un rapport à l'ensemble des processus qui définissent le *contrôle* et les *connaissances métacognitives*.

- D'autre part, et cela me pose davantage de problèmes, il y a là une perspective de type « thérapeutique » qui remet en question le sens et les valeurs de l'école, bref, ce qui fait son

¹ Les chercheurs sur la métacognition sont toujours là et même de plus en plus nombreux dans le monde, en particulier dans un groupement international de chercheurs (auquel j'appartiens) et à travers des colloques dont un qui se tient tous les deux ans – Sig Writing- sur l'usage de la métacognition en pédagogie et en psychologie. Je veux dire par là que la recherche sur la métacognition telle que je l'ai définie est toujours très vivace et que l'on ne saurait considérer qu'elle est « dépassée » et que l'on peut lui donner le sens que l'on veut . Par contre il est parfaitement légitime de l'étudier avec un regard critique, mais encore faut-il savoir ce qui est critiqué et sur quoi porte la critique.

autorité – c'est-à-dire ce pourquoi elle est là par rapport à d'autres instances éducatives et ré-éducatives. En effet, déclarer qu'il faut, à l'école et pour les enseignants, « renoncer à être le maître », « abandonner les contenus », « lâcher l'objet d'apprentissage » remet en question le sens de l'école, la relation maître-élève et ce qui justifie la présence et l'autorité des maîtres et de l'école :

(a) Si les maîtres ne s'occupent plus de transmettre des connaissances de culture à valeur universelle c'est à dire qui portent leurs propres raisons et mode de validité, indépendamment des lieux et des personnes qui les transmettent et les utilisent, -dont les fondateurs de l'école ont pensé que c'était la seule chose qui pouvait rendre les hommes indépendants des tous les déterminismes (sociaux, affectifs, naturels, religieux, etc.) et les rendre ainsi capable de délibérer en toute indépendance de leur raison pour choisir ce qui serait le mieux à la fois pour chacun et pour tous dans la société, qu'est ce qui justifie qu'ils soient dans la classe, dans l'école, et même qu'il y ait une école et une formation (nationale) de maîtres ? : si les relations entre maîtres et élèves deviennent des relations de type privé, de personne à personne (et non plus d'élève à maître), immédiates et affectives puisque ce ne sont plus les connaissances de culture qui les médiatise, plus rien ne légitime le pouvoir des maîtres (n'importe qui peut être là à leur place) et pourquoi ne pas alors privatiser l'école explicitement (elle l'est déjà implicitement), ce qui lui donnerait une liberté éducative au sens « libéral »- chacun étant libre d'éduquer et de faire éduquer ses enfants comme il veut.

(b) Si les contenus actuels de l'école (voulus par la « volonté générale » parce que nécessaire à la construction de l'homme et du citoyen dans l'enfant : cf le mot « instituteur ») disparaissent de la relation maître-élève, qu'est ce qui fait que le maître est un maître et l'élève un élève ? qui élève qui à quoi ? Chacun redevient une personne privée et comme il s'agit d'un enfant et d'un adulte, l'enfant est alors *livré* au choix, éducatifs, moraux, religieux, sociaux, politiques, etc., bref, aux croyances -dont chacun est libre dans sa vie privée mais non à l'école- de ces adultes qui ont « pouvoir », mais non plus « autorité » (puisque'il s'agit d'un pouvoir qui n'est plus légitimé par l'institution), sur les élèves redevenus enfants par cette relation qui *privatise* leur rapports par la seule volonté des adultes en question.

Ce qui est là remis en question, c'est la *laïcité* de l'école qui repose sur cette idée fondamentale que l'école est le seul lieu où les enfants apprennent des *connaissances* universelles humanisantes (seules capables d' « apprendre à juger d'après la raison», F Buisson) et non des *croyances*, des opinions et des idéologies (voire des « gouroutisations ») qui aliènent les enfants parce qu'elles les font dépendre de la volonté et des croyances d'adultes (qui eux sont « libres ») et non des savoirs de culture et de la raison qu'ils permettent de construire.

Voilà ce qui me fait peur dans ces démarches dont je connais par ailleurs la générosité et la volonté de liberté des enfants auxquels ils s'adressent (pour y avoir participer moi-même).

Je crois simplement qu'il y a lieu d'analyser ces démarches dans une perspective qui ne les ferme pas sur elles-mêmes mais les mette en rapport avec des valeurs et des finalités éducatives, et d'abord avec des choix politique d'organisation des hommes dans la société (par leurs institutions en particulier, et surtout dans un monde qui a une forte tendance à vouloir les privatiser sous prétexte de liberté.

Depuis la renaissance, les hommes ont pensé que l'homme ne pouvait être humanisé que par ce qui le libérait des croyances et de tout les déterminismes religieux ou non ; au 18 ème, les hommes des Lumières ont ajouté que cela ne pouvait se faire que par l'appropriation des connaissances et non par la confession, le repentir, et tout autre dépendance d'un chef de « croyance » ; les révolutionnaires ont pensé que seule une « école publique » « instituée » par l'état, pourrait transmettre à tous la culture qui allait leur permettre d'être des hommes libres pour être citoyens défenseurs des valeurs républicaines, et que pour cela, cette école serait « libre » de toute croyance c'est-à-dire laïque (même si le mot n'existait pas encore).

Alors, lorsque, dans une volonté éducative à l'école, on commence par dire qu'il faut « renoncer aux contenus » et que les maîtres doivent « renoncer à être des maîtres »... je suis très inquiète ; ce serait comme dire aux parents qu'ils doivent renoncer à être des parents pour mieux réussir à éduquer leurs enfants (ceux qui se plaignent de cette perte de responsabilité éducative sont de plus en plus nombreux !). Les reproches faits à la psychologie comportementaliste – conditionnante et plus soucieuse d'efficacité et d'utilité que de finalité et de

valeur - reproches que je partage, risquent fort de se retourner contre ces mêmes démarches qui veulent elles aussi, ignorer la médiation des connaissances.

Cette question est d'autant plus cruciale que nous vivons une période de (néo-)libéralisme, explicite dans le monde économique, rampant et le plus souvent inconscient, (mais pas pour tout le monde), dans le monde éducatif et scolaire, qui, toujours au nom de plus de liberté individuelle (de qui ?), en appelle, soit directement à la *privatisation* pure et simple, soit plus indirectement, inconsciemment et donc insidieusement, à des pratiques et des démarches qui ne se donnent nullement comme libérales, « privatisantes », encore moins aliénantes, bien au contraire, mais vont cependant dans ce sens sans le savoir ni le vouloir ; elles en appellent de façon différente selon les « écoles » de pensée pédagogiques ou rééducatives :

- à la nécessité que ce soit les maîtres (qui, sans l'autorité des savoirs qu'ils représentent et qui légitime leur pouvoir, sont devenus des personnes privées) *soient* « à l'écoute » des élèves (devenus des enfants çàd eux aussi des personnes privées) plutôt que l'inverse -les *enfants* sont alors « livrés » à des *adultes* dans une relation « privée » et incontrôlable, à moins que ce ne soit l'inverse ?...)

- au « *contrat* » entre maître et élèves qui égalise ainsi leur rapport (et les « dé-légalise »), plutôt qu'à l'*obligation scolaire* (qui coûte plus cher),

- aux « *débats* » de tous ordres à l'école plutôt qu'aux exigences des apprentissages ;

- à l'apprentissage de « langues de communication » (plus « utile ») plutôt que de « langues de culture » (pour l'élite, qui pourra toujours l'apprendre ailleurs),

- à la motivation par les *projets* plutôt que par les « apprentissages cognitifs » (les connaissances) comme disent Bautier et Rochex (cf texte plus haut),

- à la *tolérance* (qui confond les moyens -tolérer toutes les croyances- avec la fin : apprendre la liberté de conscience et qui fait dépendre la liberté des uns de la bonne volonté tolérante des autres) plutôt qu'à la *laïcité*,

- et en effet, à l'abandon de l'apprentissage des *connaissances*, au profit de *compétences* pour les uns ou de *comportements* -plus « adaptés », plus épanouissants, plus créatifs, etc.- ou pour les autres.

Par ces temps marqués aussi et du même coup, par une perte d'*autorité* (en même temps que par un gain de *pouvoirs* de tous ordres,-d'autant qu'ils ne sont plus « contrôlés » par aucun *autorité*-, au sens d'H Arendt) ç'est à dire, des significations et des valeurs qui sont ce qui permet aux hommes de conduire leurs vies et leurs sociétés et d'éviter que ne s'installe, dans le vide ainsi créé, un totalitarisme toujours d'abord confondu – c'est pourquoi, il s'installe avec l'aval de la majorité- avec une possibilité offert de mieux vivre, de mieux faire, de mieux être.

Je sais bien que l'AIS est dans une situation médiate et ambiguë entre rééducation, éducation et instruction, entre pédagogie et thérapeutique et que la « relation d'aide » est bien difficile à définir et que plusieurs options -thérapeutiques ou pédagogiques- peuvent être proposées mon propos ne vise qu'un vrai débat entre chercheurs-praticiens. Je sais aussi, que l'école, égalitaire dans ses principes, l'est beaucoup moins dans ses résultats (et ma réflexion sur la métacognition à l'école a dit mon souci démocratisation). Mais ma conviction est que, lorsque c'est l'école qui s'occupe de rééducation, ce ne peut être de la même façon que dans n'importe quel lieu privé. Je crois qu'il est possible de concevoir une relation maître-élève de type « aide éducative » *dans l'école*, la métacognition pouvant être une aide intéressante de mon point de vue (parmi d'autres), sans qu'il soit nécessaire d'abandonner ce qui fait que l'école est l'école, les maîtres des maîtres, les élèves des élèves. Ce n'est pas parce que les élèves sont plus heureux, parlent davantage, expriment leur mal être, etc., le temps de la relation à l'éducateur, qu'ils sont promis à plus d'intelligence et de liberté, ç'est à dire éduqués : le rejet des contenus qui font l'autorité de l'école en même temps que sa capacité d'égalité, c'est le risque de « gouroutisation » (dépendance, aliénation et inégalité) des enfants à la place d'une « éducation à la raison » par les savoirs universels comme dit H. Arendt pour définir le travail que seule l'école peut faire et pour tous.

Courrier des associations

Les difficultés à l'école Propositions de réflexions...

*Document réalisé par le RASED de Fraisans - Orchamps :
circonscription de Dole 2 : D. Delmon - F. Lallemand - L. Rêche*

		
Louis est trop vif	Anne est désordonnée	Pierre est aboulique
		
Henry est sous-doué	Charles est caractériel	Louise est trop timide
		
Marie est mal élevée	Seul Joseph est normal	Signé : la maîtresse

Sommaire

Paroles d'enfants

- 1) Apprendre: - nos définitions
 - quelques définitions
 - 2) De la difficulté d'apprendre
 - 3) Repérer et analyser la difficulté
 - 4) Difficultés scolaires et Échec
 - 5) Difficulté ou échec: quelques repères
 - 6) Les facteurs et variables liés aux difficultés scolaires
 - 7) les réactions psychologiques à l'échec
 - 8) Nature des difficultés scolaires
 - difficultés instrumentales
 - difficultés psychologiques
 - 9) Les composantes des difficultés d'apprentissage
 - Deux résultantes: - difficultés procédurales
 - difficultés structurales
 - 10) Les options éducatives à privilégier
 - 11) De l'observation de ces enfants en difficulté
 - 12) Comment accompagner l'enfant dans la solitude d'apprendre
-

Paroles d'enfants

"Ce que j'attends de maman, c'est qu'elle me fasse travailler vraiment beaucoup, car moi, je veux réussir à l'école.

Je discute avec maman et ça me fait du bien.

Moi, je suis très triste quand je travaille mal. Je m'amuse car je voudrais oublier les problèmes que j'ai. Je travaille plus ou moins mal, car je pense au problème de vie."

"Elle me dit rien, même si je fais rien à l'école. C'est jamais elle qui m'aide, c'est toujours sa copine. Moi, quand je suis dans un contrôle et que je ne sais pas, ça m'énerve. J'ai peur de prendre des avertissements pour rien. J'en ai marre de prendre des avertissements."

"J'essaie de résoudre mes difficultés.

J'essaie d'avoir des compliments sur mes cahiers"

J'essaie d'avoir des compliments de mes parents.

Je viens à l'école pour arriver à faire des progrès.

Je me fais disputer par mes parents quand j'arrive pas quelquefois.

Je viens à l'école pour apprendre.

J'attends qu'ils m'aident.

J'attends des compliments.

J'attends mes progrès.

J'attends des gens qui apprécient mon travail."

"Quand j'ai des difficultés, j'essaie de comprendre mais je n'y arrive pas, et quand je ne comprends plus, après je ressens de la colère et je n'ai plus envie de faire quelque chose.

J'aimerais de mon maître et de mes parents qu'ils m'encouragent et qu'ils m'aident dans mes difficultés. Et qu'ils ne mettent pas des avertissements pour rien ou me punissent."

"Je pense que d'abord, on ne comprend pas une chose. Puis comme on n'a pas compris, ça nous embête, ça nous tracasse et on reste bloqué sur ça. Alors, après, on a peur de ne pas comprendre ; et cette peur augmente jusqu'à abandonner et ne plus vouloir comprendre.

A chaque fois que l'on fait des exercices sur ce qu'on ne comprend pas, on se dit qu'on n'y arrivera pas.

J'attends de mes parents de l'aide, qu'ils me fassent faire des exercices et m'expliquer clairement.

J'attends de mon maître qu'il me ré explique jusqu'à ce que je comprenne"

Apprendre: des définitions:

"Apprendre c'est sélectionner les informations, élaborer des stratégies, s'ajuster aux autres, organiser les informations. Apprendre, c'est tisser des liens entre le nouveau et l'ancien.

définition donnée à la cité des sciences et de l'industrie de la Villette dans le cadre de son exposition

"Apprendre": Mars 2001

"Apprendre, c'est d'abord reconnaître des limites et des règles. C'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans être le leader, c'est accepté d'être comparé, jugé; c'est accepter de se soumettre. C'est une confrontation avec le doute, la solitude, le manque."

Serge BOIMARE: "L'enfant et la peur d'apprendre"

Apprendre nécessite d'avoir la capacité psychologique de se séparer à la fois de ce que l'on a appris et de qui nous l'a appris. Un enfant n'arrive pas à apprendre non parce qu'il est trop faible, inattentif ou non concentré, mais parce qu'il n'arrive pas à se séparer."

Apprendre c'est intérioriser, c'est prendre quelque chose de l'extérieur et le faire sien dans une rencontre avec quelqu'un qui vous fait le don de vous transmettre ce que vous ne savez pas."

Yves de la Monneraie (colloque sur la relation d'aide)

"Apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs (d'un concept), de sélectionner ce qu'on retient."

Brith Mary BARTH (l'apprentissage de l'abstraction)

"Il n'y a d'apprentissage, c'est à dire de construction de connaissances, que parce qu'il y a déjà interaction entre des informations et un projet. On n'a donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les "travaille pas", au sens où un potier travaille la terre, c'est à dire non pour lui substituer autre chose mais pour la transformer.....Un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle.

Philippe MEIRIEU : "Apprendre oui mais comment"

De la difficulté d'apprendre:

La difficulté est tout d'abord une étape normale de l'apprentissage. Elle fait partie des étapes ordinaires dans la construction de l'individu. Etudier la difficulté scolaire signifie qu'on la considère comme un moment ordinaire de l'apprentissage qu'il ne s'agit pas de sanctionner mais de prendre comme indicateur de l'activité de l'élève.

"On peut considérer comme en difficulté" tout sujet en décalage ou en conflit avec les exigences de son entourage ou tout sujet qui ne trouve pas dans son entourage des réponses adéquates à ses besoins, désirs, ou souffrances.....On peut être bon élève et en difficulté..."

M.J BOMEY inspecteur , professeur au CNEFEI de Suresnes . Cahiers de Beaumont N°69/70 nov 1995

« Chez tous les enfants en difficulté il y a souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école. Cette souffrance se traduit souvent par des problèmes de comportement qui viennent alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au monde scolaire. »

"Le concept d'échec scolaire nous entraîne dans le constat définitif et négatif. La difficulté est réversible, ce sont les difficultés non résolues qui aboutissent à l'échec?"

des élèves en difficulté. G. CHABERT-MENAGER

« La difficulté scolaire est réversible, l'échec lui, ne l'est que rarement. Ce sont effectivement les difficultés de l'enfant à l'école non traitées, non résolues, qui accumulées, aboutissent à la situation d'échec ».

PH. MEIRIEU "Apprendre oui mais comment"

III. Repérer et analyser la difficulté

- La difficulté scolaire se traduit la plupart du temps par des notes insuffisantes. Elle s'accompagne souvent de comportements jugés inadaptés : passivité, inactivité ou au contraire agitation, agressivité voire violence.
- Une démarche globale permet l'approche de problèmes reconnus comme trop complexes pour pouvoir être abordés de façon linéaire (cause à effet). La difficulté scolaire persistante est étudiée dans le cadre d'un système, c'est à dire un ensemble d'éléments en interactions dynamiques (élève - maître - savoir - classe - école - famille - environnement - intervenants...) organisées en fonction d'un but (acquisition des compétences prévues dans le programme).

"Aux pratiques de délégation (au spécialiste de réparer l'échec) , se substituent celles d'implication de tous les personnels : enseignant de la classe, directeur d'école, conseils des maîtres, membres du RASED, équipe de circonscription, inspecteur départemental".

La logique d'aide cesse d'être isolée et compartimentée : elle passe idéalement de l'état d'oignon à la germination. D'une structure en pelures successives, elle devient dynamisme vital, force instituant, "construit social viable parce que négocié et fondé sur des finalités assumées par tous". Cette transformation ne peut s'opérer que dans une mise en synergie de toutes les compétences professionnelles, autrement dit dans une collaboration effective.

Marie- France CROUZIER

article tiré des Cahiers Pédagogiques: N° 436 : Dossier Aider les élèves

Démarche d'analyse de la difficulté :

La démarche de compréhension d'une situation de difficulté requiert l'élaboration d'un problème et réclame une approche complexe et plurielle de la situation considérée.

Analyser la difficulté d'un élève, c'est « construire le sens » de la situation de difficulté ; ce qui nécessite une prise de distance suffisante visant en premier lieu une description de la situation considérée qui soit la plus objective possible : la recherche d'un seuil suffisant d'objectivité suppose que les enseignants acceptent de prendre du temps pour élargir la description à un nombre suffisamment grand et varié de situations scolaires.

Et si les éléments de réponses à apporter aux élèves se situent le plus souvent, assez naturellement dans le champ scolaire (choix pédagogique et didactique), la compréhension de la situation de difficulté nécessite une approche systémique qui prend en compte d'autres champs (psychologique, sociologique...).

Cette démarche gagne à se poser en tension, voire à s'opposer, à l'idée qu'il existerait pour chaque élève en difficulté une réponse immédiate qui serait disponible dans une typologie de réponses étroitement associée à une typologie de difficultés.

Les approches ou différents points de vue possibles des enseignants dépendent du choix des indices qu'ils se donnent et de la posture adoptée pour observer et comprendre les situations.

Chacun, du fait de son histoire personnelle et de son parcours professionnel privilégie naturellement certains regards et certaines postures, nécessairement au détriment d'autres angles de lecture.

Ainsi, certains enseignants privilégient spontanément une lecture exclusivement pédagogique des faits observés : complexité des options ou de la discipline concernée, manque de pré-requis, rythme trop soutenu imposé par les programmes...

D'autres mobiliseront des grilles de lecture à dominante psychologique : immaturité du sujet, motivation pour les études.

La lecture de la difficulté se trouve dans le domaine du relatif.

Betty MYARA Formatrice UFAIS . IUFM LYON
Conférence 01/10/03

	élèves en difficulté	élèves en échec
Comportement	Pas de dominante. Le contexte scolaire est déterminant.	Agitation. Retrait. Fatigabilité.
Gestion du temps	L'élève manque de temps pour faire son travail. Il ne parvient pas à suivre le rythme collectif, mais continue à s'accrocher pour peu que l'enseignant lui accorde une attention particulière et adapte ses demandes. L'élève sature devant l'ampleur du travail, il a le sentiment qu'il y a trop à assimiler en une séquence.	L'élève a trop de temps ! Parfois il ne parvient pas à entrer dans la tâche, ou il y entre trop vite. Il est vite dépassé. Il expédie son travail afin de s'en débarrasser et finir le plus vite possible. Il éprouve un sentiment d'ennui et il souhaite que les cours se terminent le plus tôt possible.
Relation à l'enseignant.	L'élève ne comprend pas toujours ce que dit le maître, mais il demande de l'aide s'il est suffisamment en confiance. Il (re) connaît ses erreurs et a envie de les corriger. Il cherche l'approbation du maître et a souvent besoin d'être rassuré, encouragé.	Il ne cherche pas à comprendre et ne demande pas d'aide alors qu'il aurait besoin d'être guidé pas à pas. Il ne parvient pas à s'évaluer et ne se sent pas concerné par les corrections. Il ne décrypte pas les implicites. Il ne cherche pas à créer une alliance avec le maître.
Relation au groupe classe.	L'élève participe au travail collectif. Il prend la parole mais ces interventions sont parfois décalées, et ses réponses peuvent être inadéquates. Il travaille volontiers avec les autres et bénéficie des interactions entre pairs. Il participe au travail de groupe et accepte volontiers le principe du tutorat.	Le groupe gêne l'élève qui ne sait pas en tirer parti ou l'élève gêne le groupe par un comportement déviant. Il ne décrypte pas les règles sociales ou ne leur donne pas de sens, et ne sait pas ce qu'on attend de lui.
Relation à l'apprentissage.	L'élève est en projet d'apprendre. Il voudrait être un bon élève mais ne sait pas comment s'y prendre. Il est tolérant à l'incertitude, à la nouveauté, à la recherche mais ses stratégies sont souvent laborieuses et il se décourage lorsqu'il est seul face à l'obstacle. Sa compréhension est partielle, ses travaux sont souvent incomplets. Il obtient souvent des résultats insatisfaisants mais il peut intégrer la correction de ses erreurs et améliorer un peu ses performances. Il accepte volontiers des alternatives de travail.	L'élève ne perçoit pas l'enjeu du travail, il ne se sent pas concerné. Il n'est pas motivé. Il ne sait pas ou plus comment agir et se laisse porter par les événements. Il supporte mal ou pas l'incertitude. Son incompréhension peut être totale, ses travaux vides, illogiques ou complètement décentrés par rapport à la consigne. Il fonctionne par oppositions binaires (vrai/faux ; bon/méchant ; bien/nul) qui gêne l'appréhension de la réalité. Il dévalorise son travail.

Les facteurs liés aux difficultés : plusieurs variables à prendre en compte (d'après J. M. GILLIN)

*l'aide aux enfants
en difficulté à l'école.*

- **Variables liées à l'enfant** : troubles et déficiences, manifestation de réaction contre l'environnement éducatif, familial, scolaire.

- **Variables liées au milieu social et familial** :

- les catégories les plus touchées sont souvent les enfants de familles modestes les plus défavorisées sur le plan socio-culturel,

- poids de la défaillance éducative précoce : (quelque soit le milieu social de la famille);

- Il provoque un cadre de vie insécurisant, marqué par la désorganisation et la dispersion, provoquée parfois par l'incapacité des parents à pouvoir initier ou imposer l'épreuve de la frustration à leur enfant.

- **Variables liées à l'institution scolaire** :

- l'école ne prend pas assez en compte les valeurs des milieux défavorisés. Elle reproduit les rapports de classe et légitime les inégalités sociales en utilisant les normes culturelles de la classe dominante.

- un handicap linguistique pour certains, lié à l'utilisation d'un code élaboré que ne possèdent pas tous les enfants,

- un caractère normatif de l'enseignement qui exclut ceux qui ne sont pas dans les normes,

- le travail en cycle qui ne fonctionne pas encore au mieux,

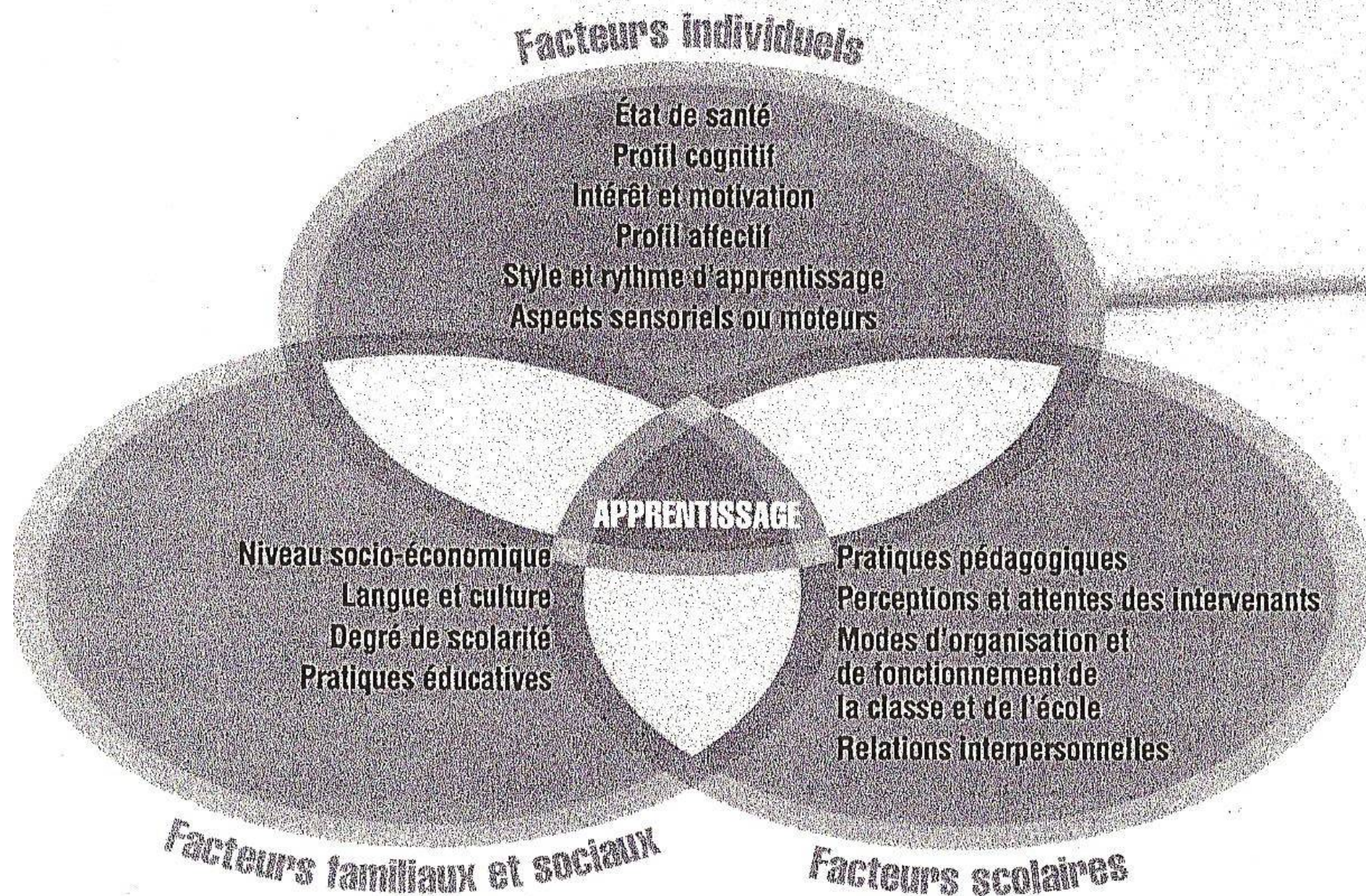
- la fragilité de certains enseignants,

- certaines pratiques pédagogiques qui ne correspondent pas à l'hétérogénéité des élèves,

- la formation des enseignants jusqu'alors peu confrontés à la pédagogie différenciée.

Ces variables peuvent être un facteur de plus pour augmenter les petites difficultés de certains élèves qui viendront s'accroître au fil des années.

TABEAU 1 FACTEURS POUVANT AVOIR UNE INCIDENCE SUR L'APPRENTISSAGE

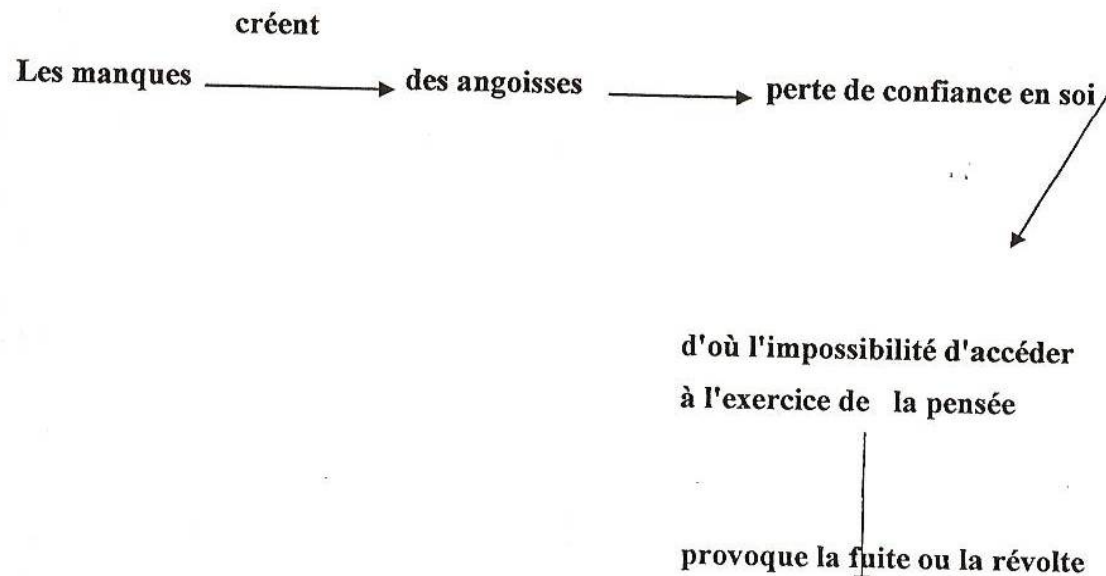


V. Les réactions psychologiques à l'échec

L'école est au cœur des valorisations des enfants. On demande avant tout à un enfant de « bien travailler à l'école ». Le plus souvent on ne lui demande que cela. Le travail scolaire est devenu sa plus importante source de reconnaissance, sinon la seule. L'échec scolaire touche ainsi la source essentielle de gratifications narcissiques des enfants. Priver un enfant de réussite à l'école c'est le priver de la reconnaissance des autres.

L'échec scolaire inflige à l'enfant une **blessure narcissique** de son MOI (de son « estime de soi ») contre laquelle l'enfant doit nécessairement développer des « **mécanismes de défense** » (régression, déplacement en trouvant des gratifications dans des domaines détournés de l'activité scolaire, dénégation et comportement hostile vis à vis du maître mais aussi projection sur autrui, inhibition de la fonction intellectuelle ou /et inhibition de la relation)) sous peine d'effondrement grave de la personnalité (dépression, débilisation...).

Pour présenter "le savoir" il faut d'abord assainir le climat de confiance, et diminuer l'inquiétude; faire en sorte que les émotions et les peurs soient tamisées pour intégrer la réflexion sans la mettre en pièce.



Natures des difficultés scolaires:

Selon S. BOIMARE: les difficultés scolaires sont de deux natures possibles:

-des difficultés instrumentales: il s'agit d'une limite de l'outil intellectuel lui-même. Ces difficultés se manifestent dans plusieurs domaines:

- instabilité psychomotrice (c'est ce qui est le plus visible par l'enseignant)
- **déficit des repères identitaires:** méconnaissance des bases culturelles élémentaires (environnement proche, histoire personnelle, racines, filiation, maîtrise de la langue et des règles de communication simples.)
- manque de repères spatio-temporel: lorsque ces repères ne sont pas correctement perçus par l'enfant, l'inscription des savoirs de base se fait sur du sable mouvant. Ces déficits des repères provoquent et alimentent également une mauvaise évaluation des capacités. Ce qui veut dire qu'un enfant qui n'a pas de repères ne pourra pas inscrire ses apprentissages dans son histoire. Il y a peu de liens qui lui permettent d'utiliser sa mémoire, de pouvoir également anticiper sur ce qu'il apprend.
- **pauvreté des stratégies cognitives:** elle se traduit souvent par l'évitement, voire la fuite devant toute activité d'élaboration intellectuelle dès qu'elle entraîne réflexion ou retour sur soi, ce qui appauvrit considérablement les stratégies utilisées pour accéder à la connaissance.

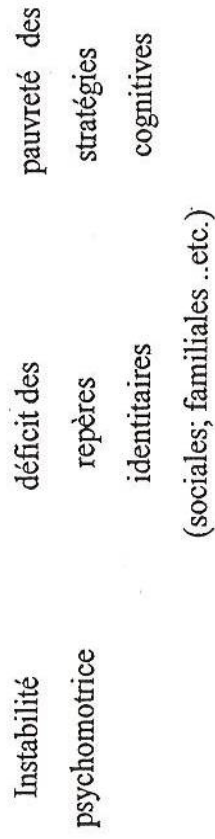
- des difficultés psychologiques:

celles-ci se manifestent par:

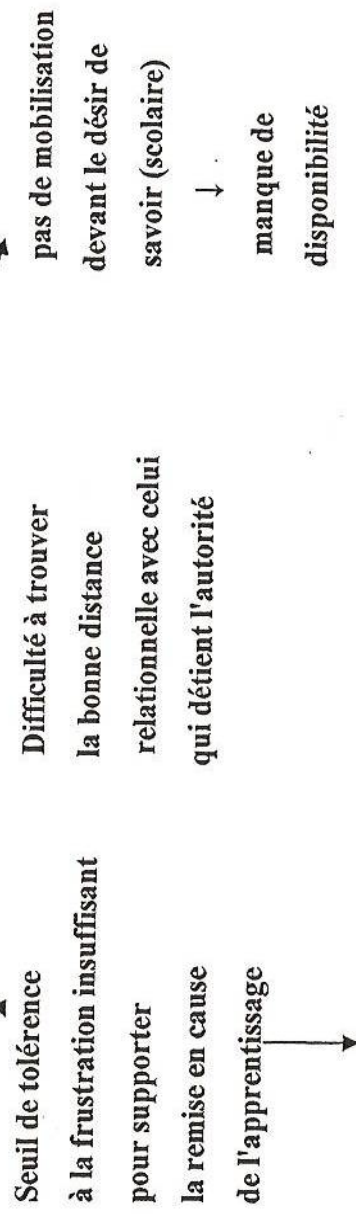
un seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause de l'apprentissage des difficultés à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a charge de transmettre le savoir et qui détient l'autorité

pas ou peu de mobilisation devant le désir de savoir, qui se traduit par un manque de motivation, de disponibilité liée quelquefois à des représentations personnelles trop chargées en affect pour pouvoir faire librement le saut dans l'abstraction.

- Difficulté instrumentale : → limite de l'outil intellectuel



- Difficultés psychologiques :



Apprendre c'est d'abord
rencontrer des limites et des règles.
C'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances.
C'est accepter d'abandonner ses certitudes.
C'est être capable d'intégrer un groupe sans être le leader.
C'est accepté d'être comparé, jugé.
C'est accepter de se soumettre.
C'est une confrontation avec le doute, la solitude, le manque.

Poids de la défaillance éducative précoce:

- Provoqué par un cadre de vie insécurisant, marqué par la désorganisation et la dispersion
- Provoqué par l'incapacité des parents à pouvoir initier ou imposer l'épreuve de la frustration à leur enfant.

Les composantes des difficultés d'apprentissage:

La difficulté survient lors de la complexification des situations : (lecture, écriture, résolution de problème...etc)

Composante didactique:

Il s'agit d'identifier la structure de la situation proposée à l'élève. Celui-ci maîtrise –t-il les connaissances, préalables, les savoirs antérieurs lui permettant d'agir sur la situation proposée.

composante logique:

Il s'agit des structures de classe (complémentarité, inclusion; des structures de relation (sériation); du lien cause-conséquence (si.....alors), . Toutes ces structures regroupent les opérations logiques de la pensée qu'il faut mobiliser: identifier, ranger, classer, mettre en correspondance, comparer , déduire.

composante cognitive :

Il s'agit de la capacité à traiter l'information : anticiper l'activité, sélectionner les données utiles, planifier les divers moments de l'activité qui s'engage; utiliser la mémoire à long terme si nécessaire; mobiliser l'attention; contrôler la validité des résultats obtenus.

composante langagière :

Cette compétence concerne la compréhension dans les différents aspects: l'énoncé; la question posée; le vocabulaire plus ou moins spécifique utilisé. L'absence de maîtrise langagière est dans tous les domaines d'apprentissage, une des sources de difficultés.

composante sociale :

Il s'agit de la situation en elle-même, de sa proximité avec le vécu de l'enfant. Il s'agit aussi de la capacité d'échanger entre pairs, de confronter, de négocier, de s'écouter, de justifier. Ces compétences se travaillent car leur maîtrise ne va pas de soi.

Il en résulte pour l'élève deux formes différentes: des difficultés procédurales et ou des difficultés structurales.

La difficulté procédurale :

Face à une activité de quelle façon l'élève s'y prend. C'est son cheminement qui nous intéresse. L'élève ne s'attache qu'à une partie de la tâche, et laisse de côté le traitement d'une partie de l'activité : la centration cognitive sur un aspect l'empêche de partager son attention. Il s'agit d'un comportement fréquemment rencontré, l'énergie cognitive est totalement mobilisée par ce qui pose problème à l'élève. Faire la moitié du travail demandé n'indique pas l'incapacité à traiter toute l'activité mais peut-être le signe de la difficulté à gérer son attention. Les outils cognitifs, logiques, langagiers existent mais l'élève n'utilise pas les bonnes procédures, ou pas entièrement pour résoudre la situation. Une sollicitation amenant l'élève à la mise en mots de son activité peut constituer un accompagnement, parmi d'autres possibles, susceptibles de l'aider à dépasser les difficultés rencontrées.

La difficulté procédurale paraît la plus accessible à la mise en place d'un accompagnement. Pour aider l'élève, il est souhaitable de partir de la tâche réalisée et ayant posé problème. La mise en place d'une verbalisation est un dispositif pertinent qui amène l'élève à mettre en mots les procédures successives qu'il a utilisées. L'objectif est de lui faire prendre conscience de son activité afin qu'il la fasse évoluer.

La difficulté structurale :

La difficulté structurale est plus complexe à accompagner. Aider l'élève nécessite d'identifier les structures intellectuelles mal ou non construites et il faut souvent "oublier" les tâches scolaires" pour proposer d'autres situations de travail, transversales, concrètes, déscolarisées, décontextualisées. Il est nécessaire de trouver des outils permettant à l'enfant l'utilisation d'opérations logiques spécifiques afin de lui permettre de construire ce qui lui manque, de construire du sens à partir de ce qu'il connaît et de ses acquis , tout en l'aidant à reprendre confiance, à rebâtir une estime de soi et à redonner du sens à son activité.

VIII. Les options éducatives qu'il faut privilégier

- Un élève en difficulté est d'abord un enfant : donc il doit pouvoir bénéficier d'un ensemble de droits que la convention internationale des droits de l'enfant lui a donnés.
- Un élève en difficulté est aussi un élève donc il doit pouvoir bénéficier d'un ensemble de droits accordés à tout enfant dans l'exercice de son métier d'élève.
- L'élève en difficulté est enfin un élève particulier. Il devrait donc bénéficier d'un ensemble de droits spécifiques.

Le droit :

- de ne pas correspondre à l'image du « bon élève ».
- de ne pas être »jugé coupable » de ses échecs.
- à une aide personnalisée inscrite dans un projet individuel.
- à être pris en charge par l'ensemble des maîtres du cycle.
- à être encouragé et aidé par ses camarades.
- à être évalué en terme de progrès plutôt qu'en terme de résultats.
- de régresser parfois sans être abandonné à son sort.
- à l'optimisme, la patience et la bienveillance des adultes.
- De considérer que l'école est avant tout faite pour ceux qui, sans elle, ne réussiront pas.

En priorité :

- **nécessité de préserver l'estime de soi des élèves, condition d'un retour à la réussite.**
- Le redoublement doit rester une solution exceptionnelle sachant que d'après les dernières études il est inefficace et d'autant plus dévastateur qu'il intervient précocement .
- Il est important de se donner les conditions pour pouvoir diversifier pour promouvoir.

De l'observation de ces enfants en difficulté:

Des certitudes nous n'en avons jamais dans nos pratiques et c'est tant mieux. Néanmoins, par le travail réalisé depuis plusieurs années avec ces enfants en difficulté, je m'aperçois que reviennent souvent les caractéristiques suivantes. Ce n'est pas une liste exhaustive, c'est peut-être aujourd'hui les remarques sur lesquelles j'essaie de porter mon attention, mes actions, afin que les prises de conscience qui me semblent importantes et nécessaires à la remise en route d'une dynamique de progrès, puissent petit à petit voir le jour.

- Ce sont des enfants qui ont peu de représentations mentales. L'incapacité à se représenter les situations les empêchent d'accéder à la compréhension d'une façon générale.
- Ils sont souvent dans l'incapacité à anticiper ce qui a pour conséquence du point de vue de l'enfant de ne pas comprendre pourquoi il apprend et comment il pourra utiliser ce qu'il apprend. Il leur est aussi difficile d'inscrire leurs apprentissages par rapport à leur vie présente futur et par rapport au passé. De ce fait, ils ne se mettent pas dans la situation de projet et d'acteur de projet.
- Du point de vue de l'élève cette incapacité à anticiper gêne pour entrevoir, imaginer, inventer.....une démarche d'actions et des priorités. Ils ont aussi beaucoup de mal à élaborer une stratégie.
- Cette incapacité à anticiper met l'élève, l'enfant dans une situation d'insécurité affective pouvant aller jusqu'au blocage devant l'activité intellectuelle. Envahissement et "parasitage" du stress. L'enfant se sent perdu.
- Ces enfants ont de grandes difficultés à créer des liens entre ce qu'ils apprennent et se mettent dans l'incapacité à utiliser et réinvestir les connaissances "empilées", juxtaposées, non replacées dans leur contexte.
- Ce sont souvent des enfants qui manquent de distanciation et qui sont envahis par leur histoire personnelle. Se rendre disponible pour apprendre, c'est être capable de rentrer dans "la peau de l'élève" en arrivant à l'école. Il en résulte un manque de disponibilité intellectuelle pour être réceptif.
- Ils se sentent dévalorisés consciemment ou inconsciemment par le groupe parce qu'ils ne peuvent pas partager le bénéfice des apprentissages avec les autres. "Ils rament" quand les autres sont satisfaits d'avoir réussi.
- Quelle place se sentent – ils autoriser à prendre dans la classe ?
- Ils ont souvent des difficultés de mémorisation qui entraînent un rythme d'apprentissage très lent et beaucoup d'énergie utilisée pour peu d'acquisition installée.
- Ils ont envie de réussir mais "la barre" est si haute, qu'elle ne leur semble pas pour eux, qu'ils se mettent "hors jeu" dès le départ.
- Ils ne se font pas plaisir dans les apprentissages parce qu'ils ne réussissent pas à pouvoir s'investir avec ce qu'ils sont. Ils essaient alors de se conforter à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Ils répondent au contrat didactique.

Ils ont beaucoup de mal à opérer à des comparaisons, à généraliser des critères, à ordonner, classer, ranger. De ce fait, on peut s'imaginer "le bazar" dans leur tête ou vraisemblablement beaucoup d'acquisitions sont là, mais où ?

Damienne DELMON-CHARNIER

De l'observation de ces enfants en difficulté, j'ai remarqué :

- Qu'ils sont conscients de leurs difficultés mais sans vraiment les cerner. De l'ordre du ressenti, ce qu'ils croient voir dans le regard des autres (camarade - enseignants - parents...)
- L'expression d'une souffrance sous diverses formes.
- Que la difficulté scolaire est au centre de la relation parents-enfants.
- Un sentiment de culpabilité.
- Qu'ils ne donnent pas de sens aux apprentissages. Pas de projection dans l'avenir.
- Une dépréciation de soi importante. Le sentiment d'être « un mauvais élève » glisse vers le sentiment d'être « un mauvais sujet ».
- Que les mauvais résultats sont souvent ressentis en terme de « désamour » et qu'ils n'apprennent pas pour eux mais pour faire plaisir et donc pour créer du lien et de la reconnaissance.

Fredérique Hallemand

... A propos des élèves en difficulté

Voici quelques uns des éléments et caractéristiques qui reviennent de façon récurrente quand on fait l'analyse de la situation de difficulté des élèves pris en charge :

- difficulté à mettre en liens leurs différents savoirs
- difficulté à se représenter les différentes situations scolaires
- difficulté à anticiper et à planifier une démarche face à une tâche scolaire
- difficulté de mémorisation
- difficulté à exercer une activité de contrôle sur leur travail (en résolution de problèmes / en production d'écrits)
- difficulté à mettre en œuvre les opérations logiques de la pensée (déduire, classer, comparer)
- difficulté à se concentrer
- manque de confiance en eux

Laurence RECHE. maître E - RASED de FRAISANS.

Comment accompagner l'enfant dans la solitude d'apprendre ?

Emmanuelle YANNI, *psychologue clinicienne*
Docteur en sciences de l'éducation

Pour l'enfant à l'école, chaque situation d'apprentissage (et non d'acquisition) entraîne un fonctionnement chaotique de la pensée, avec du doute et de la frustration face à l'inconnu.

Il lui faudra accepter ce moment de dépression, de frustration et le dépasser donc réfléchir, donner du sens pour qu'il y ait un air de déjà vu en faisant appel à ses expériences passées positives (illusion de savoir) qui vont permettre à l'enfant d'explorer ses pensées pour se donner un équilibre. Cette confiance intérieure évitera l'éclatement de son intégrité psychique.

Protégé de la crainte archaïque de perte, il pourra alors surmonter ce moment de dépression en acceptant sa dépendance à l'autre.

La capacité de se référer à une réponse illusoire va permettre l'accès à sa pensée puis à la pensée de l'autre. A partir de ce moment seulement il pourra accéder à la connaissance.

L'apprentissage scolaire est basé sur le fait que tous les enfants ont une intégrité et des bases psychiques nécessaires pour penser et s'autonomiser.

L'instant d'apprendre fragilise le sujet. Il est très important que l'enseignant prenne conscience de cette fragilisation en étant attentif aux signes de malaise que l'enfant donne à voir et aux stratégies utilisées pour ne pas apprendre :

- *Stratégie d'évitement* : « image du pont », l'enfant refuse de s'engager sur le pont, il reste sur la rive. Le comportement va alors servir de mur, l'enfant sort de cours, s'endort, tourne le dos, pleure....L'insécurité psychique est très importante.
- *Stratégie de contournement* : l'enfant trouve ses solutions pour rester sur la rive. Il est dans l'illusion que ce qui lui manque peut provenir de lui : il bricole, parle d'autre chose....

Dans les trois cas, c'est lorsque la connaissance de l'autre (l'accès à l'autre rive) est nécessaire que tout se gâte et que le conflit élève/maître commence.

Il faut aider l'enseignant à se décentrer pour faire exister l'enfant : la description de ce qu'il se passe est plus utile au moment de l'apprentissage qu'au moment de la correction.

En notant le comportement de l'élève, l'enseignant devient observateur, il prend de la distance, il est apaisé tout en restant actif. Il va pouvoir chercher à partir de ses notes quelles modifications apporter.

Le maître sera en mesure d'accompagner l'élève et de lui montrer ce qu'il donne à voir,

* Mise en mots de ce que vit l'élève : « tu sembles en colère ce matin... tu sembles avoir du mal... ».

* Mise en place de travaux de groupe : création d'une dynamique de l'apprendre, étayage par les pairs.

* Pratiques de rituels contenant offrant une possibilité de réassurance.

* Accordage normalement aléatoire entre maître et élève : construction d'un espace entre questions et réponses où cohabitent réponses illusoires (de l'élève) et connaissances (de l'enseignant).

N B : Il n'est pas nécessaire pour le maître d'expliquer plusieurs fois, il risque de renforcer la dépendance. Il est préférable de :

Faire confiance à l'élève, lui faire dire ce qu'il a compris.

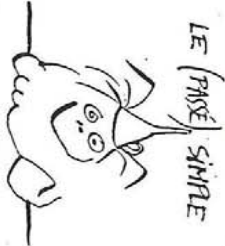
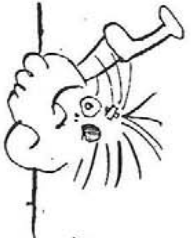
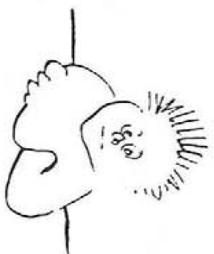
Lui demander de faire son travail dans sa tête.

A ce moment, l'enseignant sera une enveloppe garantissant un espace de sécurité dans lequel pourra se développer la pensée de l'élève.

Référence bibliographique : Emmanuelle YANNI ; Comprendre et aider les élèves en échec. L'instant d'apprendre. Pédagogie. Recherche. E S F.

Un peu d'humour!

CLASSIFICATION NOSOGRAPHIQUE (EXHIBITIVE) DES DIFFÉRENTES FORMES D'INADAPTATION SCOLAIRE

L'ABSENT	LE BOUDEUR	LE BOURÉ
		
LE (TROP) PRÉSENT	LE (PARÉ) SIMPLE	L'INAPPRAIT
		
LE CAS SOCIAL	L'INHABITUE	L'INHIBÉ
		
LE TROP	LE PAS ASSEZ	L'AUTRE
		

Liste de "Pacôme et al." - CRAP 2005

Courrier des associations

Relations Famille – Aide spécialisée

Par le groupe MAITEOR

INTRODUCTION

MAITEOR, réunit des maîtres E de Côte d'or et de Saône et Loire. En continuité avec les travaux de 2004-2005, nous avons formalisé ci-dessous quelques propositions sur le sujet des relations Famille – Aide Spécialisée. A aucun moment nous ne pensons ces réflexions définitives ; elles sont un point d'étape qui, avec l'expérience, demandera à évoluer. La diversité des propositions montre la diversité des pratiques professionnelles mais s'appuie sur des options de départ qui font largement consensus au sein de l'association. L'Aide Spécialisée constitue un système de relations : chacun des éléments de ce système est important et le système lui-même doit rechercher son propre équilibre dynamique. Chaque situation est particulière et c'est une réponse adaptée, à chaque fois, qui doit être recherchée.

Novembre 2005.

La place des parents (mai – novembre 2005)

Est-ce qu'on demande l'autorisation ou est-ce qu'on informe les parents pour une prise en charge ?

- Nous ne pensons pas qu'il soit formellement obligatoire de demander une autorisation aux parents puisque nous sommes des enseignants dans l'école, mais nous faisons généralement une information écrite aux parents. L'autorisation permet tout de même de se protéger lors d'une prise en charge individuelle ou lorsqu'il faut sortir de l'école. De plus, sans autorisation et seulement avec une lettre d'information, certains parents peuvent être réticents et le manifester. Nous ne pouvons pas travailler sans l'adhésion des parents, il est indispensable de l'avoir même si parfois nous faisons sans. Il nous arrive parfois de ne pas pouvoir faire autrement ! Si les parents refusent une prise en charge, on peut difficilement faire un travail efficace auprès de l'enfant.
- Attention à la blessure narcissique des parents : c'est souvent très douloureux pour des parents d'entendre les difficultés de leur enfant. Il faut donc bien choisir ses mots pour apaiser et ne pas trop blesser.

Entretien de parents : avec les collègues ou non ?

- C'est souvent difficile de faire l'entretien de parents avec le collègue enseignant car nous n'avons pas forcément la même vision que lui. Mais quand il y a une bonne communication avec l'enseignant, cela est possible : nous sommes alors complémentaires et des éléments différents peuvent être apportés. Cela permet aussi, parfois, de recréer un lien entre les parents et l'enseignant. Mais il faut étudier l'entretien de parents au cas par cas, cela dépend de nos rapports avec l'enseignant, du moment, de la situation...

La rencontre : Pourquoi ? Faut-il la systématiser ?

- Nous ne pensons pas qu'il soit indispensable de systématiser la rencontre avec les parents, nous ne pouvons pas, matériellement, rencontrer tous les parents. Mais ce moment permet de considérer l'enfant dans son ensemble. Après quelques séances avec l'enfant, cela peut permettre de voir si la problématique est familiale ou s'il s'agit seulement du travail de l'enfant dans sa classe. De plus, les parents ont souvent une attente forte, ils ont envie de rencontrer le Maître E pour situer la personne physiquement et savoir ce qui est fait avec leur enfant.

Qui ?

- « L'enfant doit être sujet et non objet » La présence de l'enfant est souvent très utile. C'est la vraie place de l'enfant, il doit entendre ce que l'on dit de et sur lui. Tout ce que l'enfant ne doit pas entendre, nous n'avons pas à l'entendre non plus !

Quand ?

- « Instituer une rencontre au moment où elle est utile ! » Même si une autre personne du RASED a déjà rencontré les parents, que cela n'est pas indispensable d'en rajouter sur les difficultés, il est important que nous aussi rencontrions les parents. Nous n'avons pas le même rôle, notre entretien permet de présenter au moins notre travail avec l'enfant. Cela permet aussi de dédramatiser la situation.

Où ?

- Il nous arrive de rencontrer les parents à la sortie de l'école, sur le trottoir, de parfois faire des entretiens rapides en dehors de l'école. Cela peut enlever certaines appréhensions des parents et « délier » les langues. Sinon nous accueillons les parents dans notre salle de travail. Il est important de préparer la salle à l'avance mais tout n'est pas toujours prévisible !

Comment ?

- La rencontre est majoritairement individuelle mais il peut arriver de présenter une manière de travailler précise en collectif, avec plusieurs parents en même temps.

L'entretien de parents est donc une rencontre importante à instituer et à préparer. Mais il faut tout de même faire très attention aux nuances entre alliance et connivence. Il faut faire attention aux jeux de rôles qui créent une opposition entre les parents et l'enseignant alors que notre but est de faire le lien entre les différents partenaires autour de l'enfant.

Créer du lien

- Un élève, c'est d'abord un enfant. Les parents, les enseignants, les autres élèves doivent lui permettre de s'autoriser à apprendre à l'école.
- Nous devons rechercher l'adhésion des parents au projet élaboré avec l'enseignant et l'élève. Nous ne pouvons pas travailler en opposition aux parents, car l'enfant a besoin de repères et de cohésion.
- Pour organiser cette relation, on peut utiliser différents moyens adaptés au cas par cas. Le but doit être la mise en place d'une réelle collaboration afin que le temps de l'aide soit reconnu comme un vrai temps de vie de l'enfant à l'école.

Pourquoi rencontrer les parents ?

- pour se connaître physiquement et mutuellement
- pour présenter le RASED, le maître E, son travail
- pour les associer au projet de leur enfant
- pour leur présenter ce projet de manière "adaptée" (simplement à l'oral ou par

écrit)

- pour leur donner la parole et les écouter et ce en premier lieu ou non, si la parole est difficile

Les modalités

- Elles sont variables et adaptées au cas par cas
- Avec l'enfant ? Sans l'enfant ?
- Avec puis sans l'enfant (ou inversement) ?
- Avec l'enseignant (attention alors à qui mène l'entretien)? Sans l'enseignant ?
- Avec puis sans l'enseignant (ou inversement) ?

Des moyens (qui ne s'excluent pas les uns les autres)

- Rencontre systématique avec les parents, après quelques séances, pour leur présenter le Projet d'Aide Spécialisée.
- Transmission systématique aux parents du Projet d'Aide Spécialisée, visé par l'enseignant de la classe, par écrit : projet et bilans périodiques.
- Rencontres au cas par cas, avec ou sans l'enseignant de la classe.
- Laisser naître le besoin de la rencontre, à l'initiative des parents, en leur donnant des moyens, chaleureux et concrets, de nous contacter.
- Hors temps scolaire souvent, mais aussi possible pendant le temps scolaire ou à l'improviste ...

Comment vivre et préparer cet entretien ?

("comment" envisagé sur plusieurs plans sans véritable organisation, en vrac : attitudes, préparation, déroulement "chronologique"...))

- Avec le sourire
- Après en avoir informé l'enseignant s'il n'est pas présent
- Après avoir fait le point avec l'enseignant
- En rappelant tout d'abord le « pourquoi » de la réunion et ses limites horaires
- En donnant la parole aux parents (à différer en cas de prise de parole difficile)
- En prenant des notes en présence des parents ou tout de suite après pour être plus disponible ou en cas de gêne des parents
- Avec possibilité d'une "grille" d'entretien qui permet de ne pas oublier les points essentiels

Le contenu

Le contenu de l'entretien doit prendre en compte la parole et les représentations des parents. Il s'agit de leur permettre de dépasser leurs inquiétudes et l'éventuelle blessure narcissique dont ils pourraient souffrir, afin de pouvoir, ensemble, apporter une aide adaptée.

Bilan : alors...concrètement...

Après l'entretien, il est important de faire un retour (partiel ou complet) à l'enseignant, à l'équipe de RASED.

*MAITEOR, association de maîtres E de Côte d'Or et de Saône et Loire
Site INTER*