



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
FONDAMENTAL

ACCOMPAGNER UN ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Une chance de progresser dans son métier !

*Si on veut faire pousser un bambou, on plante la semence, on l'arrose, on la fertilise.
La première année, rien ne se produit.
La deuxième année, on l'arrose et on la fertilise, et de nouveau, rien ne se produit.
On répète les mêmes opérations la troisième et la quatrième année, et il ne se produit toujours rien.
Au cours de la cinquième année, en moins de six semaines, le bambou pousse de quatre-vingt-dix pieds.
Le bambou a-t-il poussé de quatre-vingt-dix pieds en six semaines ou en cinq ans ?
Il faut répondre cinq ans ; parce que la semence serait morte, si n'importe quand pendant ces cinq ans, on avait cessé de l'arroser et de la fertiliser.*

Sylvie Fréchette, La leçon du bambou chinois

Sommaire

	Pages
Introduction	5
La démarche	7
 Etape 1. Identification du problème... parler de l'élève et de ses difficultés	8
 Etape 2. Observation sous divers angles : regarder la même situation que tout le monde, mais la voir sous un angle différent	9
 Etape 3. Analyse réflexive : expliquer les difficultés en dépassant les constats	16
 Etape 4. Etat des lieux de toutes les ressources	18
 Etape 5. Objectif : quel est le changement souhaité ?	19
 Etape 6. Recadrage du problème : parler de la difficulté autrement	21
 Etape 7. Recherche d'actions et planification	22
Etape 8. Evaluation et régulation	25
Conclusion	27
Bibliographie	29

*

Cahier des annexes

Les trois autres démarches

- La technique en 25 minutes
- L'intervision
- Le mur parlant

Le Plan Individuel d'Apprentissage (tableaux vierges)

- Le PIA de...
- Le tableau de bord de notre coopération pour relever ce défi

Les étapes de l'apprentissage normal

- Les étapes de l'apprentissage normal de la lecture
- Les étapes de l'apprentissage normal des nombres et opérations
- Les étapes de l'apprentissage normal de l'écriture (graphisme)
- Les étapes du développement normal du langage oral

La motivation

L'estime de soi

Les consignes

Attention, mémoire, concentration

*

Introduction

Derrière les mots existent des réalités bien différentes. Chaque enfant est singulier, par son histoire, par sa personne; chaque contexte est particulier, fait de relations tissées entre l'école, l'enfant et sa famille, les variables sont infinies. Un grand nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne présentent pas de troubles d'apprentissage, mais plutôt des difficultés liées aux stratégies d'apprentissage qu'ils n'utilisent pas de manière efficace. Souvent, les élèves manifestent d'abord des attitudes et des comportements inappropriés qui masquent la (les) difficulté(s) qu'ils révèlent.

Enseignants, nous nous sentons souvent aussi démunis que les élèves, submergés par le cortège de questions qui nous assaillent, en lien avec les compétences à développer :

- ↳ Comment évaluer un élève en difficulté ? Que mettre dans le bulletin ?
- ↳ Elle ne sait pas écrire correctement phrases et textes (majuscules, mise en forme). Que faire ?
- ↳ Comment faire pour qu'ils comprennent les consignes ?
- ↳ J'ai une petite fille qui est toujours pessimiste. Dans n'importe quelle activité de classe, elle commence toujours par dire : « De toute façon, je n'y arriverai pas. » Que lui dire ?
- ↳ Il est incapable de rester assis et de se concentrer plus de quelques minutes. Je ne sais plus comment m'y prendre ?
- ↳ En calcul, il ne parvient pas à comprendre le passage à la dizaine...
- ↳ Manque de fluidité en lecture en 6^e année.
- ↳ ...

Que pouvons-nous y faire ? ...

Accompagner un enfant en difficulté, c'est s'engager sur de nouveaux sentiers, mais aucune carte n'existant pour tracer le chemin avant de s'engager, poser les bons choix est difficile. Et il est tout aussi «... *difficile de comprendre comment un professionnel peut réussir à identifier, diagnostiquer, ordonner un traitement, enseigner ou rééduquer, motiver ou améliorer de manière générale la vie d'une personne qui présente des difficultés d'apprentissage sans avoir préalablement une idée claire et précise de la nature des difficultés d'apprentissage* ». (Hammill.)

Ce livret tend à dégager quelques lignes de force pour guider nos pas vers une école qui vise la réussite, qui diagnostique les difficultés et qui différencie les apprentissages.

Dans un métier encore largement exercé de manière solitaire, il est urgent de développer des stratégies collectives de recherche de solutions aux problèmes posés par les élèves en difficulté à l'école car ceux-ci génèrent souvent chez l'enseignant un sentiment d'incompétence et d'inquiétude.

Lorsqu'il s'agit d'accompagner un élève en difficulté, le travail de collaboration de toute une équipe s'avère riche en idées et en partage de pratiques. Il permet presque toujours de déboucher sur de vraies pistes de solutions, à moyen et à long terme.

Porter sur l'élève en difficulté un regard bienveillant peut être un premier vecteur de changement. Les mots utilisés pour parler de l'enfant en difficulté changent la perception qu'on en a, ils permettent de dépasser les constats d'échec pour envisager des pistes d'évolution.

Parler des difficultés de l'élève, c'est :

- ↩ Nommer les faits que l'on observe pour rester dans l'objectivité.
- ↩ Utiliser un vocabulaire professionnel.
- ↩ Enoncer ce que l'on sait, en échangeant les informations « juste » utiles pour comprendre et analyser le problème.
- ↩ Faire appel aux compétences professionnelles pour identifier précisément les difficultés.
- ↩ Se dégager des ressentis et des émotions pour se positionner en professionnel.
- ↩ Se dégager des préjugés et des croyances pour créer un projet avec l'enfant et pour lui.

Parler d'un élève en difficulté ou d'un élève difficile, ce n'est pas l'assimiler à ses difficultés et le réduire à celles-ci en généralisant des faits.

La démarche proposée ci-dessous est à la portée de chaque équipe qui souhaite aider les élèves en difficulté. En voici les principales caractéristiques :

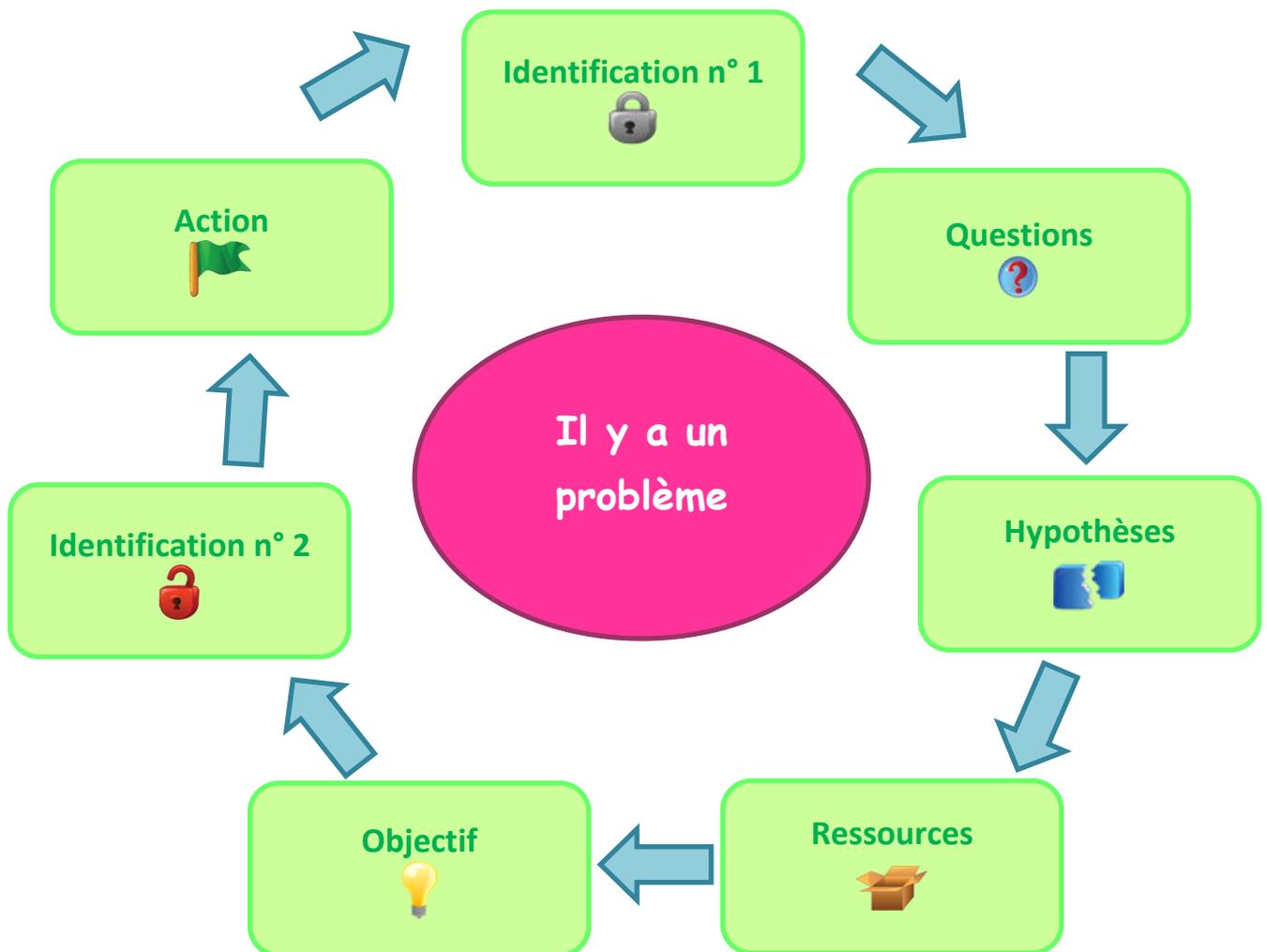
- ↩ Elle se déroule selon diverses étapes successives avec des temps de parole accordés à chacun dans le **respect** et la **confiance**.
- ↩ Elle **débouche toujours sur des pistes d'actions** que l'enseignant peut mettre en œuvre très vite dans sa classe.
- ↩ Elle nécessite **l'engagement de chaque partenaire**.
- ↩ Elle allie **rigueur** et **questionnement précis**.
- ↩ Elle requiert la **collaboration de tous** pour assurer le développement du potentiel de chaque élève.
- ↩ Elle favorise les échanges et permet à chaque enseignant de **sortir de son isolement** pour **partager**, avec ses collègues, ses **réussites** et ses **difficultés**.
- ↩ Elle aide les enseignants à **mettre en commun les perceptions** de chacun pour comprendre et analyser les difficultés de l'élève.
- ↩ Elle aide aussi à **identifier les forces qui vont être mobilisées** chez l'enfant pour surmonter l'obstacle.

Cette démarche, simple à comprendre, demande toutefois, aux enseignants, une **pratique régulière**, afin de forger leur expérience.

*

La démarche

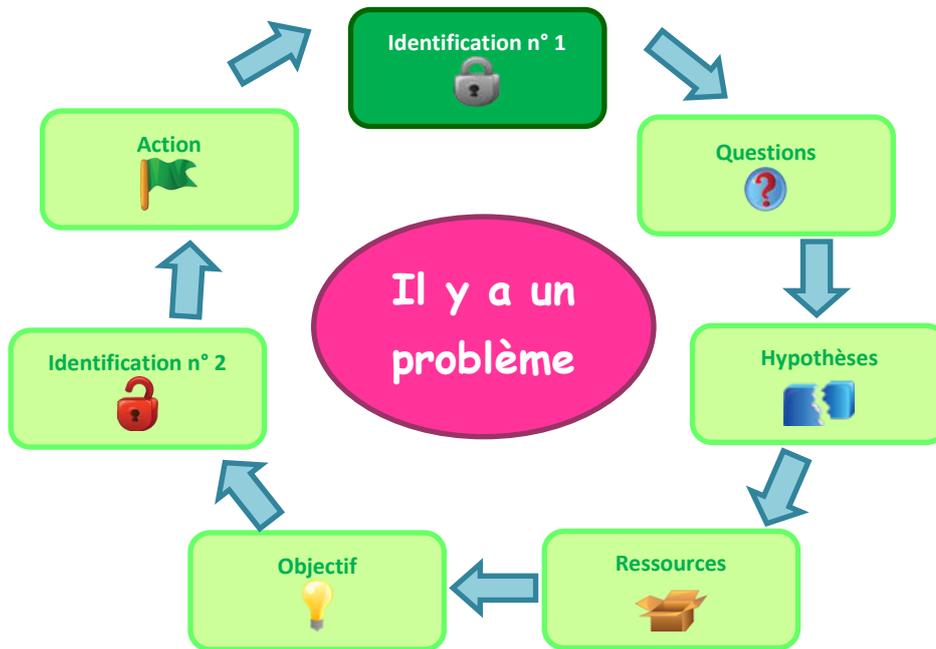
La démarche présentée se déploie comme suit, en adéquation avec les principales caractéristiques citées.



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck
Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

Etape 1

Identification du problème ou... parler de l'élève et de ses difficultés



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

Cette étape est favorisée par le **travail de toute une équipe** et elle nécessite d'y consacrer des temps de concertation utiles pour se soutenir mutuellement, partager les approches singulières de la prise en charge des difficultés identifiées.

Lors de ces concertations en équipe éducative, l'enseignant commence par donner SA définition spontanée du problème, souvent en termes négatifs, manques, échecs, limites, impossibilités.



Cette première présentation doit être accueillie et **acceptée telle quelle** ; elle est le point de départ de la réflexion. Cette étape requiert un climat d'écoute active, empreint de respect et de non-jugement de la part des collègues. Il est important, ensemble, d'ouvrir ce « paquet », de regarder avec attention les détails, les différences, les nuances, les petites choses positives...

ILLUSTRATION de la première étape¹

Institutrice : « J'en ai marre, je n'en sors plus, le CPMS ne fait rien ! »

Voici ce que l'enseignante dit de Jules, fin octobre.

Il a 6 ans depuis le 27 août, il est en P1, il a déjà changé d'école plusieurs fois, c'est un élève irrégulier, on a mis pas mal de choses en place pour lui, il est pris en remédiation, en individuel, depuis la mi-septembre.

Il vit en home sur décision judiciaire, il a été abandonné, il voit un membre de sa famille de temps à autre.

Jules fait du bruit tout le temps, il parle, il crie pour attirer l'attention, il ne sait pas rester en place.

Le PMS ne constate pas de problèmes d'apprentissage, mais relève des difficultés de concentration.

Des bilans socio-affectifs en hôpital ont été réalisés, personne n'en a les résultats.

¹ Illustrations fictives à partir de situations recueillies par des conseillers pédagogiques.

Etape 2

Observations sous divers angles : regarder la même situation que tout le monde, mais la voir sous un angle différent



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

L'observation en classe apporte à l'enseignant des renseignements précieux sur l'élève, sur lui-même et sur le fonctionnement de la classe. Ces informations servent de base pour planifier des interventions efficaces.

L'enseignant va réaliser **des observations dans tous les lieux de vie de l'élève**, en classe (dans les différentes disciplines), en cour de récréation, au cours d'éducation physique, à la piscine, au réfectoire, à la sortie de l'école ; elles pourront être complétées par des observations réalisées à la maison (quand la collaboration est possible).

En se donnant **l'exigence d'écrire** avec une grande précision les observations relevées, l'équipe garde des traces du travail réalisé pour mieux évaluer l'évolution de l'élève².

? **Quelques questions** pour cheminer en équipe, pour mieux comprendre et inviter les personnes concernées à affiner leurs observations :

- 👉 Que montre l'élève ?
- 👉 Quelles relations cet élève a-t-il avec les autres élèves de la classe ?
- 👉 Comment parle-t-il de lui ?
- 👉 A qui adresse-t-il des comportements problématiques ?
- 👉 Qui observe leur manifestation ? Quand ? Depuis quand ? Où ? Dans quel(s) contexte(s) ?
- 👉 Qui répond au problème de l'élève ? Comment ?

² Voir *Cahier des annexes*.

- ↩ Quelles sont les réponses et les réactions de l'adulte ? Des autres élèves ?
- ↩ Quels sont les effets de ces réponses ? Sur l'élève ? Sur le groupe ?
- ↩ A qui appartient la difficulté ? A l'élève ? A l'enseignant ?
- ↩ ...

L'intérêt pour ces questions permet **d'élargir la compréhension** de la problématique, **d'expliciter les informations implicites**. C'est à ce moment qu'il faut aider l'enseignant à reformuler le problème pour **faire la différence entre les faits et les ressentis**, dépasser le stade des constats, éviter les jugements.

Les participants à la concertation aident l'enseignant, grâce à leur questionnement, à prendre peu à peu conscience du « nœud » du problème. C'est aussi à ce moment que l'on peut découvrir que les solutions qui ont déjà été mises en place n'ont pas l'effet escompté et que parfois, même, elles renforcent le problème.

ILLUSTRATION

Observations de l'enseignante en début d'année

Le comportement de Jules en classe

- *Il ne sait pas rester longtemps assis, il bouge perpétuellement sur sa chaise, il se lève, il demande pour aller aux toilettes, il demande quelque chose à l'adulte, il cherche du matériel, il sort ce qu'il a dans sa poche, il perce une cartouche d'encre, il va boire.*
- *Il parle à tort et à travers, hors sujet, il coupe la parole à l'adulte pour parler d'un autre sujet.*
- *Il chipote avec tout ce qui lui tombe sous la main : son plumier, le crayon de la voisine, un papier.*
- *Il embête les élèves, il cache leurs affaires, il les bouscule quand ils écrivent.*
- *Il semble ne pas écouter, il ne regarde pas la personne qui parle, il joue avec sa gomme.*

Les comportements problématiques de Jules avec l'adulte et avec ses pairs s'inscrivent dans le registre de la provocation voire de l'agressivité. A qui s'adressent-ils ? Aux élèves ? A l'enseignante ? Qui y répond ? Avec quel effet ? Comment réagissent les élèves ?

En récréation

- *Jules fait des colères, il se dispute avec tout le monde et ça dégénère souvent en bagarre, il n'hésite pas à frapper l'adulte qui surveille.*
- *Il vole les collations.*
- *Il mange n'importe quand, n'importe quoi, met tout en bouche, et ça il le fait aussi au home.*

Lors des apprentissages

- *Jules éprouve des difficultés au niveau de la graphie : soin, grandeur des lettres, souplesse du geste.*
- *Il ne sait pas dire pourquoi il fait la plupart des activités.*
- *Il oublie les consignes, il fait semblant de les oublier pour pouvoir bénéficier d'un moment privilégié avec l'adulte qui lui réexplique.*
- *Parfois, il refuse de faire ce qui lui est demandé.*
- *Il copie sur son voisin dès qu'il en a l'occasion.*
- *Il attend des encouragements pour continuer à travailler ; en attendant, il embête les autres ou circule dans la classe.*
- *Quand on change d'activité, Jules ne parvient pas à remobiliser son attention.*
- *Les activités s'enchaînent sans transition (remarque formulée par l'enseignante).*
- *Il ne comprend pas les notions abstraites, il lui faut du matériel, par exemple pour effectuer des opérations comme $3 = 2 + \dots$*

 **Pour mieux observer...**

Afin de réaliser des observations précises et objectives, il peut s'avérer utile de se référer à des grilles, les plus intéressantes étant celles que l'on construit soi-même en fonction de ce que l'on veut observer.

Exemple de grille élaborée à partir du *Programme intégré* avec la colonne « Repères matières et repères didactiques »

Construction du nombre : Le dénombrement³

Éléments à observer : l'élève...	OUI/NON	Remarques
...a-t-il compris qu'il doit compter pour répondre à la question « Combien ? »		
...dispose-t-il de matériel pour pouvoir mieux compter ?		
...reconnait-il rapidement la quantité (Subitizing) ?		
...établit-il la correspondance terme à terme entre l'objet pointé et le mot-nombre dit ?		
...respecte-t-il l'ordre stable des mots-nombres ?		
...obtient-il le même résultat s'il commence le comptage par un autre élément ?		
...obtient-il le même résultat si on modifie la disposition des éléments dans l'espace ?		
...a-t-il compris la règle du dénombrement ? (Le dernier mot-nombre = le nom de la collection.)		
...obtient-il le même résultat quand il recompte plusieurs fois ?		
...a-t-il acquis la notion de conservation du nombre (invariance) ? (Le résultat est toujours le même quels que soient les objets comptés et quelle que soit leur disposition dans l'espace.)		
...regroupe-t-il les objets pour compter plus rapidement ?		
...dispose-t-il les objets comme un schème connu pour reconnaître plus facilement la quantité ? (Preuve d'une mentalisation du schème.)		
....		

Plus l'observation sera ciblée, plus efficace sera l'analyse des difficultés.

En fonction de la nature du problème identifié, on peut privilégier un domaine particulier à observer de manière détaillée en se référant, par exemple, aux **compétences transversales** (relationnelles, instrumentales, relatives à la prise de conscience de son fonctionnement)⁴.

Ce qui est important, lorsqu'on construit une grille d'observation, c'est de bien identifier ce que l'on veut observer et ensuite de décrire des comportements observables.

³ Extrait de la formation *Promenade au pays des nombres*, VANDECASTEELE Geneviève, 2005/2006, FédEFoC.

⁴ *Programme intégré*, 2003.

Exemple de grille pour observer l'autonomie

(D'après le document F. MOUCHAGUE CPAIEN AIS Ouest 2003/2004)

Ce qui est observable	Ce que j'observe	Commentaires
Autonomie par rapport aux objets	<p>L'élève peut-il prendre soin de lui-même ? L'élève peut-il exécuter les gestes de la vie quotidienne...</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre ses vêtements ? - mettre ses chaussures ? - utiliser les couverts lors des repas ? <p>L'élève a-t-il la maîtrise gestuelle par rapport aux objets...</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la vie courante ? - de la vie scolaire ? <p>L'élève peut-il choisir les outils et le matériel dont il a besoin pour effectuer une tâche donnée ?</p>	
Autonomie par rapport aux personnes	<p>L'élève est-il complètement dépendant de l'adulte ? L'élève a-t-il besoin de l'autorisation de l'adulte avant d'agir ? L'élève peut-il agir tout seul ?</p>	
Autonomie par rapport à la tâche	<p>L'élève peut-il faire ce qui lui est demandé (fait -ne fait pas)...</p> <ul style="list-style-type: none"> - seul ? - en relation avec l'adulte ? - en petits groupes ? <p>L'élève a-t-il besoin de l'autorisation de l'adulte pour démarrer une tâche donnée ? L'élève se précipite-t-il sur la tâche ? L'élève détruit-il ce qu'il vient de faire ?</p>	
Autonomie par rapport aux apprentissages	<p>L'élève peut-il comprendre une consigne donnée...</p> <ul style="list-style-type: none"> - simple ? - plus élaborée ? <p>L'élève peut-il se donner une consigne et la respecter ? L'élève peut-il respecter une consigne donnée ?</p>	

Une autre idée pour construire une grille est de partir d'un outil existant.

Exemple : « **Le métro, (complété par *ma loco*), des stratégies pour apprendre** »⁵.

L'apprentissage peut être conçu comme un processus cognitif, affectif et social. Sur base de ce postulat, Lise Desrosiers a élaboré un outil pour développer les compétences de l'élève et porter son attention sur la démarche d'apprentissage. Cet outil nous fait découvrir 18 stratégies correspondant aux compétences dites transversales.

Il pourrait donc utilement nous donner quelques indications pour mieux observer l'élève qui apprend et identifier les stratégies qu'il utilise pour traiter l'information, la mettre en mémoire et la transférer.

⁵ DESROSIERS Lise, BELLAVANCE Claudine, Editions l'Artichaut.

Exemples...

<p>La stratégie comparer est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ discriminer les lettres p, b, q, d ; ✓ identifier un phonème au début, au milieu et à la fin d'un mot ; ✓ reconnaître des structures de textes ; ✓ ... 	<p>La stratégie se situer dans l'espace est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ identifier la position des lettres ; ✓ reconnaître la silhouette des mots courants ; ✓ ranger le matériel, retrouver son classeur ; ✓ dénombrer ; ✓ reconnaître l'ordre des chiffres ; ✓ découvrir une carte géographique, reproduire un solide ; ✓ ...
<p>La stratégie explorer est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ trouver un livre dans la bibliothèque de la classe ; ✓ reproduire une construction ; ✓ retrouver ses effets personnels ; ✓ se repérer dans l'école ; ✓ élaborer des significations à partir d'un texte ; ✓ ... 	<p>La stratégie sélectionner est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ trouver la pièce du casse-tête qui va à tel endroit ; ✓ identifier le jour du mois ou la date ; ✓ affirmer le choix d'un livre ou d'une activité ; ✓ augmenter sa vitesse de lecture en reconnaissant plus de mots spontanément ; ✓ identifier l'opération mathématique adéquate ; ✓ ...
<p>La stratégie contrôler son impulsivité est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ réfléchir avant d'agir ; ✓ écouter la consigne jusqu'au bout ; ✓ estimer une longueur, une quantité ; ✓ résoudre un problème ; ✓ orthographier un mot ; ✓ vérifier un travail avant de le remettre ; ✓ ... 	<p>La stratégie maintenir sa concentration est mobilisée pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ observer minutieusement ; ✓ se centrer sur sa tâche ; ✓ écouter une histoire jusqu'à la fin ; ✓ reproduire un modèle ; ✓ lire un texte ; ✓ produire un texte ; ✓ mémoriser un poème ; ✓ ...

Toutes ces stratégies décrites dans l'outil de Madame Desrosiers peuvent être considérées comme autant de compétences à observer lorsqu'on se trouve face à un élève en difficulté d'apprentissage.

La difficulté sera ainsi mieux ciblée et permettra une intervention ajustée.

« Bien souvent, les erreurs commises ne sont pas la conséquence d'un manque de connaissances chez l'élève, mais d'un manque de stratégies pour réaliser la tâche proposée. »

Observer l'élève qui apprend

Apprendre c'est... s'impliquer personnellement dans le projet de grandir. Pour qu'apprendre ait du sens, l'élève en difficulté, comme chaque élève d'ailleurs, a besoin de vivre des activités d'apprentissage dans des situations vraies, de savoir pourquoi il vient à l'école, à quoi cela sert d'apprendre à lire, à écrire, à calculer.

Quel est le profil de cet élève en difficulté ? Comment fait-il dans sa tête pour être attentif, apprendre, comprendre, appliquer, retenir ... ?

Le « profil apprenant » de l'élève, outil issu de la recherche de Michelle Bourassa dans son ouvrage *Le Cerveau Nomade*⁶ peut s'avérer utile pour mieux connaître l'élève et lui offrir plus de choix dans l'acte d'apprendre. A l'aide d'un questionnaire comportant 42 items, l'intervenant scolaire peut agir auprès de l'élève, dans un mode dialogique, pour l'aider à découvrir quelles sont ses manières singulières d'apprendre, celles qui le servent et qu'il devrait utiliser davantage, et celles qui lui nuisent et qu'il pourrait apprendre à utiliser moins. Si l'enfant est trop jeune pour répondre à ces questions, le « profil apprenant » apporte également de l'éclairage à l'équipe éducative sur sa façon d'enseigner, d'accompagner en lien direct avec son profil collectif : on enseigne à partir de ce que

⁶ BOURASSA Michelle (2006). *Le Cerveau Nomade*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

l'on est. En prenant conscience de son profil apprenant, l'enseignant ou l'équipe d'enseignants peut tenter d'éviter de privilégier les élèves de la classe avec lesquels il se trouve en résonance et pénaliser ceux avec lesquels il serait en dissonance. La base neuroscientifique de l'outil « profil apprenant » éclaire sur ce qui se joue au niveau du cerveau dans les différentes postures apprenantes : attention, concentration, compréhension, mémorisation, etc. Le « profil apprenant », sous la lentille des neurosciences, apporte également aux membres du conseil de classe des éléments d'observation pertinents pour réviser un plan d'intervention.

Observer l'enseignant qui fait apprendre

L'observation de la manière d'apprendre d'un élève serait incomplète si l'enseignant ne questionnait pas aussi ses pratiques pédagogiques, sa manière d'enseigner, sa capacité à identifier les difficultés de ses élèves.

Exemple de grille d'observation et de régulation des pratiques de classe⁷

Ci-dessous : huit des vingt repères proposés dans la grille de Philippe Meirieu.

Repères pour la pratique de la classe	Questions pour aider à l'observation, à l'analyse et à la régulation de la classe
Repère n°1. Afin de permettre à chacun d'apprendre, la classe est organisée comme un « espace hors menace ».	Quelles garanties sont données aux élèves pour qu'ils puissent prendre le risque de chercher, de faire des hypothèses, de s'engager dans des activités qu'ils ignorent sans risquer la moquerie, une évaluation-sanction ou, simplement, de perdre la face ? Qu'est-ce qui matérialise concrètement, dans la gestion du cadre, que la classe est un « espace hors menace » ?
Repère n°2. Dans la classe, les temps et les lieux sont spécifiés et correspondent, à la fois, à des activités à mettre en œuvre et à des comportements attendus clairement identifiés.	Comment est géré et précisé aux élèves le déroulement de la classe par le maître ? Qu'est-ce qui rythme les journées ? Quels sont les rappels qui ponctuent et « vectorisent » le temps scolaire ?
Repère n°3. L'articulation des temps et des lieux fait l'objet de rituels qui permettent de faire émerger les postures mentales exigées des élèves.	Quels rituels précis sont mis en place en fonction des activités proposées et des attentes identifiées de l'enseignant ?
Repère n°9. Le travail demandé est explicité par des consignes dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés.	Les consignes font-elles l'objet d'une préparation minutieuse ? Y a-t-il des exercices systématiques de reformulation ? Leur compréhension est-elle toujours bien vérifiée ?
Repère n°10. Les consignes renvoient toujours, d'une part, à la représentation de la tâche à accomplir et, d'autre part, aux activités intellectuelles requises pour l'effectuer.	Les consignes distinguent-elles clairement ce qu'il faut faire (la tâche), ce qu'il faut apprendre (l'objectif) et les activités mentales à accomplir (le travail intellectuel proprement dit) ?
Repère n°12. La tâche à réaliser n'est pas, en elle-même, l'objectif à atteindre. C'est l'objectif qui doit être évalué à travers la tâche.	Evite-t-on systématiquement et exclusivement d'évaluer les tâches, en particulier quand il s'agit de tâches collectives, et insiste-t-on suffisamment sur les objectifs ?
Repère n°17. Afin de l'aider à progresser, le maître prend chaque élève là où il est, mais fait alliance avec lui pour l'aider à se dépasser.	Existe-t-il un système, implicite ou explicite, de « contrats » par lequel le maître s'engage à aider l'élève à progresser et suscite son propre engagement ?
Repère n°20. Les sanctions contribuent non à exclusion de la classe mais à y intégrer : elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu.	Les sanctions évitent-elles l'exclusion et sont-elles toujours présentées comme des épreuves nécessaires à la réintégration dans un groupe qui garantit la réussite de tous ?

⁷ Grille extraite de *Faire l'Ecole, faire la classe*. MEIRIEU Philippe, ESF 2004.

Cette auto-observation que l'enseignant peut réaliser par rapport à sa manière d'enseigner peut être complétée par le diagnostic pédagogique.

Le diagnostic pédagogique est utile lorsqu'un élève est en difficulté scolaire parce qu'il positionne l'enseignant et l'élève dans la difficulté évoquée : il convient de s'interroger sur les conditions d'apprentissage, les moyens d'enseignement, les outils didactiques et les aménagements pédagogiques capables d'aider les enseignants à mieux intervenir et les élèves à mieux apprendre. Le contexte scolaire a un rôle important dans la prise en compte des difficultés d'apprentissage.

L'enseignant devrait de même prendre conscience du type de pédagogie dans lequel s'inscrivent ses pratiques pédagogiques : pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie des compétences...

La croix de Claude Paquette, psychopédagogue québécois⁸, est un outil qui peut aider l'enseignant à analyser ses pratiques, à les situer dans un type de pédagogie et à prendre conscience de ses pratiques réelles.

L'objectif n'est pas de porter un jugement de valeur, mais de comprendre comment les élèves en difficulté peuvent se situer par rapport aux pratiques pédagogiques de l'enseignant et quelles sont les pratiques qui vont permettre aux élèves de mieux apprendre.

Les quatre types de pédagogie et leurs caractéristiques sont reprises dans le tableau ci-dessous, réalisé par C. Pepinster et inspiré de la croix de Claude Paquette.

<p style="text-align: center;">PEDAGOGIE ENCYCLOPEDIQUE</p> <p style="text-align: center;"><i>Centrée sur le professeur et l'objet de la connaissance</i></p> <p>Histoire : la plus répandue dans le monde (craie et salive). Principe : transmission collective. Classe auditoire : on répète, on espère avoir un bon professeur. Ecole traditionnelle : le maître enseigne frontalement, on étudie chez soi, réussite en courbe de Gauss, redoublements. Evaluation : erreur sanctionnée, dénoncée aux parents. Valeurs : individualisme, volonté, soumission à l'autorité, compétition, sélection (élitisme). Effets : stress, stratégies d'évitement, conformisme, promotion personnelle, révolte, recherche de la reconnaissance, le tout racheté par le charisme des professeurs.</p>	<p style="text-align: center;">PEDAGOGIE OUVERTE</p> <p style="text-align: center;"><i>Centrée sur l'interaction élève/environnement</i></p> <p>Histoire : école de demain, rare, vantée. Principe : construction du savoir par la recherche, seul et en groupe. Classe laboratoire : observation, hypothèses, vérification. Ecole citoyenne : auto-socio-construction, projets, conseil de la classe, chef-d'œuvre pédagogique, coopération. Evaluation : erreur-tremplin, abolition de la notation, des examens et des punitions. Valeurs : créativité, solidarité, rencontre, dialogue, non-violence, rigueur sans rigidité, courage. Effets : estime de soi, audace, engagement, foi dans une société meilleure, culture de la paix.</p>
<p style="text-align: center;">PEDAGOGIE FERMEE OU FORMELLE</p> <p style="text-align: center;"><i>Centrée sur le programme par objectifs fermés, échelonnés</i></p> <p>Histoire : recommandée pour le dépistage, remédiation individualisée. Principe : transmission individuelle adaptée. Classe programmée : stimulus/réponse, on suit la progression. Ecole du rendement calibré. Evaluation : erreur remédiée. Valeurs : performance, individualisme, ordre, vitesse. Effets : stress, compétition, isolement, réussite personnelle.</p>	<p style="text-align: center;">PEDAGOGIE LIBRE</p> <p style="text-align: center;"><i>Centrée sur l'apprenant</i></p> <p>Histoire : école très rare, réprimée, dénigrée, vantée. Principe : liberté d'apprendre ou non. Classe aléatoire : on décide de son emploi du temps. Ecole libertaire Evaluation : erreur admise. Valeurs : indépendance, contestation, créativité. Effets : positifs ou négatifs, solidarité ou loi de la jungle, anticonformisme, originalité, responsabilité. Neil , Rogers.</p>

⁸ Voir *La croix de Paquette* – Fiche 10 (document n° 6388 de la plateforme des conseillers pédagogiques). Edition NHP Québec (1985).

Etape 3

Analyse réflexive : expliquer les difficultés en dépassant les constats



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck
Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

La prise en charge des élèves en difficulté impose que les enseignants concernés se donnent les moyens de comprendre ce qui fait (la) difficulté. Cet effort de compréhension suppose de dépasser la stricte lecture des indices de difficulté pour tenter de mettre à jour leur sens profond.

L'équipe, accompagnée au besoin d'une personne ressource, peut aider l'enseignant à comprendre le problème dont il parle. Il faut veiller à décrire avec précision le problème :

- ↩ différencier ce qui est observable et ce qui est ressenti ;
- ↩ rester dans l'observable pour arriver à se dégager de ses croyances, et y chercher des détails.

Les convictions personnelles et professionnelles sont tellement ancrées qu'elles peuvent être des freins à toute évolution. Il ne s'agit pas de changer ses convictions, mais de les traduire autrement. Reconnaître la difficulté de l'enseignant sans jugement peut être un premier pas vers un changement ; l'élève en difficulté renvoie tellement l'enseignant à lui-même, que lorsqu'il parle d'un élève en difficulté, très vite, il ne parle plus de cet élève, mais il nomme sa propre difficulté avec celui-ci.

Par ailleurs, les freins au changement peuvent exister à d'autres niveaux (enfants, parents, institution...). Il s'agit, sur base de tous les éléments observés, de poser une hypothèse qui énonce une interprétation de la difficulté. Les actions mises en œuvre confirmeront ou infirmeront cette hypothèse.

ILLUSTRATION

Comment peut-on expliquer les difficultés de comportement de Jules ?

Les conditions familiales de Jules sont difficiles (abandon, placement) ; il cherche sans doute à combler un vide affectif ; il essaye, par tous les moyens, d'attirer l'attention sur lui.

Ses émotions (colères) l'envahissent peut-être au point de chercher à s'évader, à bouger, à entrer en contact avec ses pairs, quitte à les embêter, à les voler, à les frapper.

Les relations avec l'autre, adulte ou enfant, sont difficiles, mais sur quel modèle Jules a-t-il appris les relations ?

Comment expliquer les difficultés d'apprentissage ?

Le PMS ne relève pas de problèmes d'apprentissage : ce n'est pas si étonnant puisque Jules n'est qu'au tout début des apprentissages.

***La graphie :** on ne dispose pas d'éléments d'observation suffisants pour analyser les difficultés graphiques, mais on pourrait patienter un peu avant de parler de réelles difficultés. En effet, la maîtrise du graphisme est très lente et se fait en lien avec le développement neurologique de l'enfant.*

Pour affiner l'analyse de cette difficulté, on pourrait utilement compléter l'observation : schéma corporel, orientation des formes dans l'espace (ce que le PMS a noté), dominance motrice, main directrice. Il serait intéressant, d'une part, de voir aussi comment Jules se débrouille avec les jeux de construction, les puzzles, les tâches de découpage, pliage, collage, et, d'autre part, comment il dessine les formes géométriques. Entre autres, peut-il dessiner un losange ? En effet, pouvoir dessiner cette forme dans laquelle interviennent lignes obliques et symétrie est le signe d'une évolution neurologique suffisante pour aborder la lecture et l'écriture.

***Les consignes :** Jules les oublie "intentionnellement", personne ne peut le prouver, c'est possible mais on n'en sait rien. Il faudrait mieux observer et se baser sur des faits qui engageraient des pistes d'actions concrètes.*

***L'attention :** elle pose problème lors des changements d'activité. L'enseignante note cependant que les activités s'enchaînent sans transition, ce qui pourrait expliquer la difficulté de Jules à mobiliser son attention. Cela est à mettre en lien avec la difficulté de Jules à percevoir l'utilité des tâches qui lui sont demandées. Pourrait-on dire que si Jules trouvait de l'intérêt aux activités proposées, s'il en percevait le lien logique, il mobiliserait plus son attention ? On ne dispose pas là non plus d'observations suffisantes, notamment sur la concentration de Jules quand il doit effectuer une tâche qui rencontre son intérêt et qui correspond à ses capacités du moment. Mais on sait qu'il peut le faire lors des séances de remédiation individuelles.*

***Les notions abstraites :** la difficulté de Jules est signalée au niveau des opérations mathématiques. Or, les attendus des Socles de compétences indiquent que savoir opérer des additions et des soustractions sur les nombres n'est certifié qu'en fin de 2^e année. On pourrait donc dire que la difficulté de Jules est bien normale vu son âge et l'année dans laquelle il évolue. Il n'y a donc pas lieu de s'inquiéter.*

Formulation de l'hypothèse

Les difficultés majeures de Jules pourraient se situer au niveau de son comportement :

- ↳ il manifeste clairement à quel point ses émotions le trahissent ;
- ↳ il ne parvient pas à centrer son attention sur les activités d'apprentissage dont il ne comprend ni le sens ni l'utilité.

Pour analyser les difficultés de Jules, les enseignants en équipe ont eu recours à des connaissances acquises ou à des recherches d'informations complémentaires.

La compréhension de la situation d'un élève en difficulté suppose un travail d'élaboration intellectuelle qui vise à **construire du sens** à partir de la mise en relation dynamique des faits observés, des représentations qu'ils activent et de champs théoriques qui permettent de les comprendre.

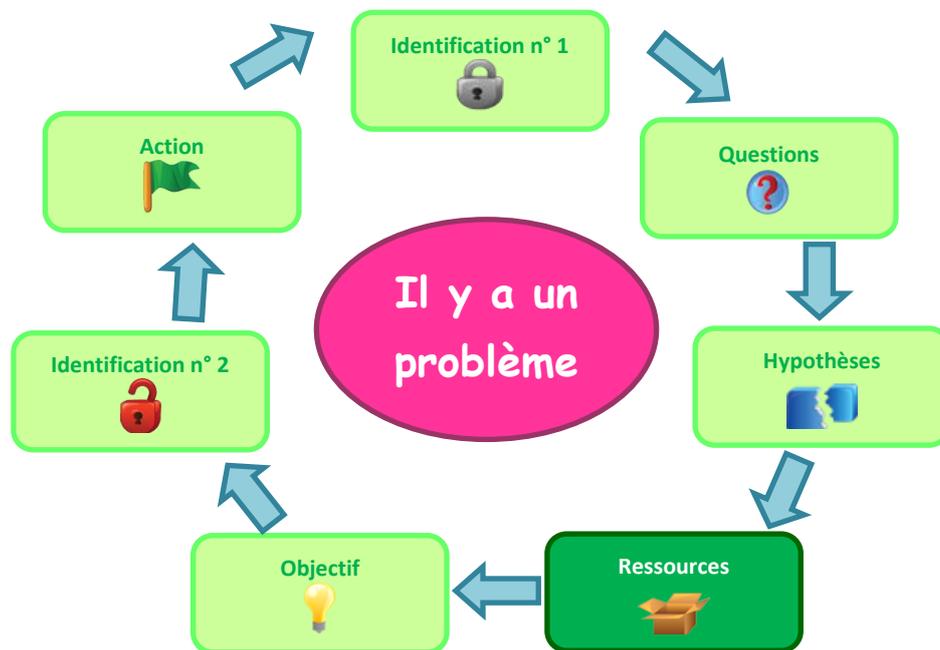
Comprendre une difficulté, même si elle se situe dans le champ scolaire, nécessite donc que l'on s'intéresse à d'autres champs.

Un bon moyen de comprendre et d'analyser des difficultés est d'établir des liens avec les connaissances théoriques au sujet du développement de l'enfant et de sa psychologie. Celles-ci aident à comprendre ce que des compétences comme la concentration, l'attention, la mémoire ou encore la compréhension d'une consigne⁹ requièrent comme aptitudes chez l'élève ; cela élargit le champ d'analyse des difficultés et permet de dépasser les constats affligeants.

La réalité se trouve alors confrontée à des références qui valident l'hypothèse.

⁹ Voir *Cahier des annexes*, p. 29 à 35.

Etape 4 Etat des lieux de toutes les ressources



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

« Enseigner avec talent, c'est aider l'élève à mettre le sien en valeur. » (Rebecca Duvallé¹⁰.)

- ↗ Quelles sont les forces de l'élève ? Ses atouts ? Que sait-il déjà faire ?
- ↗ Quelles sont les forces de l'enseignant ?
- ↗ Qu'a-t-on déjà fait pour essayer de changer la situation ?
- ↗ Quand cela se passe-t-il un peu mieux ?
- ↗ Qu'est-ce qui est différent quand cela se passe mieux ?
- ↗ A-t-on changé les modes de faire habituels à ces moments-là ?
- ↗ ...

En répondant à ces questions, l'équipe récupère ainsi tout l'aspect positif du problème, ce qui permet de rendre confiance tant à l'enseignant qu'à l'élève.

ILLUSTRATION

- *Même s'il SEMBLE distrait, Jules répond quand même très judicieusement à certaines questions.*
- *Il a de réelles capacités de mémorisation.*
- *Il a un assez bon niveau de langage (peu précis).*
- *Il montre une concentration plus importante dans les activités ludiques et les activités concrètes.*
- *L'enseignante se pose beaucoup de questions et cherche à aider Jules, c'est une force.*
- *Elle est très patiente et a pour lui un désir de réussite.*
- *Certaines interventions n'ont pas eu l'effet escompté : CPMS, SAJ, thérapie...*

¹⁰ DUVILLÉ Rebecca (2007). *Petit dyslexique*. Marabout.

Remarque : ces interventions ne concernent ni l'école, ni la classe, ni l'enseignante. Elles sont organisées dans un contexte extérieur à l'école, alors que les problèmes décrits sont internes à l'école.



Pourquoi réaliser un inventaire des ressources ?

Lister les forces de l'élève, repérer les aspects positifs du contexte et identifier les expériences positives permettent de percevoir différemment les difficultés et d'entrevoir des possibilités d'évolution. Ces ressources vont constituer des leviers importants pour atteindre les objectifs qui seront fixés.

Etape 5

Objectif : quel est le changement souhaité ?



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck
Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

Quel est, du point de vue de l'enseignant, le **changement prioritaire** ? C'est l'enseignant qui est, à ce stade, l'acteur principal du changement, c'est donc lui qui exprime ce qu'il souhaite améliorer. A ce moment, chaque participant à la concertation a une nouvelle manière de voir et de comprendre la situation, ce qui favorise la recherche de nouvelles solutions. De là se dégage une autre direction, avec d'autres moyens et d'autres mesures à mettre en place.

Fixer un objectif est tout le contraire d'un acte anodin. Celui qui le fixe engage sa responsabilité pleine et entière.

ILLUSTRATION

Le changement prioritaire souhaité est un changement de comportement et un changement d'attitude.

L'objectif est :

- *d'aider Jules à identifier ses émotions et à les maîtriser pour qu'elles ne débouchent plus sur des crises de colère difficiles à gérer ;*
- *d'aider Jules à comprendre l'utilité des activités d'apprentissage pour qu'il y porte plus d'attention.*

Pour être complet, un objectif doit répondre aux critères suivants (**SMART**) :

- ↪ **Spécifique** (il ne peut prêter à interprétation, il est précis et détaillé) : **oui**, parce qu'il cible un aspect précis du comportement de Jules, à savoir la gestion des émotions.
- ↪ **Mesurable** (l'atteinte de l'objectif ne peut prêter à interprétation) : **oui**, les crises de colère devraient diminuer et être anticipées.
- ↪ **Accessible** (à l'élève) (un objectif doit pouvoir être atteint dans l'effort, il doit se situer entre l'ennui et l'utopie) : **oui** à condition que les actions proposées soient adaptées à Jules.
- ↪ **Réalisable** (pas de gaspillage de moyens et d'énergie) : **oui** car la pratique et l'expérience montrent que le comportement peut être modifié, ajusté, moyennant quelques adaptations.
- ↪ **Inscrit dans le Temps** (le délai imparti pour atteindre l'objectif doit être déterminé au préalable) : **cette dimension n'est pas notifiée dans la formulation de l'objectif, car les actions définies ne sont pas planifiées. Quand et à quoi verra-t-on que l'objectif est atteint ? Combien de temps se donne-t-on ?**

Il est possible de se référer également aux critères de la PNL pour définir un objectif :

- ↪ Défini en termes **positifs** : que veut-on au juste ? (Au lieu de « que veut-on éviter ? »). *Formuler affirmativement ne suffit pas...*
- ↪ Sous **contrôle** : est-ce que cela dépend bien de l'enseignant, de l'élève ? *Formuler l'objectif en « je ».*
- ↪ Contextualisé : **Quoi ? Qui ? Où ? Comment ? Quand ? Pour Quand ?(QQOCQQ)**
- ↪ Concret, testable, **vérifiable** : comment saura-t-on que l'objectif est atteint ? Que verra-t-on ? Qu'entendra-t-on ? Comment se verra-t-on ?
- ↪ Ecologique : que se passera-t-il quand l'objectif sera atteint ? Pour l'enseignant ? Pour l'élève ? *Evaluer les bénéfices pour la personne.*

Etape 6

Recadrage du problème : parler de la difficulté autrement



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

En mettant en mots une nouvelle manière de voir et de comprendre la situation, on constitue une définition du problème qui favorise la recherche de nouvelles solutions.

ILLUSTRATION

Les échanges entre les enseignants et la conseillère pédagogique ont permis de définir le problème de Jules différemment. Les difficultés d'apprentissage ne sont plus considérées comme prioritaires car on a compris qu'elles étaient liées au jeune âge et à la motivation de Jules. Elles sont expliquées en partie par le fait qu'il ne comprend pas à quoi servent les activités qui lui sont proposées, elles ne mobilisent pas son attention car elles dépassent probablement le niveau des compétences attendues. De plus, l'enseignante a réalisé combien le vécu personnel de Jules est lourd pour un jeune enfant, qu'il est donc submergé par des émotions impossibles à exprimer autrement que par des crises de colère. Des pistes de solutions étant ébauchées, l'étape suivante consiste à envisager des actions destinées à atteindre l'objectif fixé.

Etape 7 Recherche d'actions et planification



Source : Des difficultés scolaires aux ressources de l'école (Curonici, Joliat, Mc Culloch). De Boeck
Janine Gobiet et Mylène Menot – Février 2011 – Formation PIA CECAFOC

Les actions découlent de l'analyse, de l'hypothèse ciblée et de l'identification des ressources. Elles doivent être **concrètes**, directement **utilisables**, donc **réalistes**.

Lorsque, au sein d'une classe, quelques élèves rencontrent des difficultés importantes, la tentation est grande de les prendre en charge individuellement. Cependant, retirer les élèves en difficulté du groupe-classe, c'est les éloigner de leur enseignant, celui qui les connaît le mieux ; c'est aussi prendre le risque d'aboutir à une forme de ségrégation où, à la longue, les élèves en difficulté bénéficient de moins d'attention de la part de leur enseignant. C'est plutôt par la mise en œuvre de dispositifs adaptés à l'intérieur du groupe-classe que les élèves ont le plus de chances de surmonter leurs difficultés. Les autres élèves retirent également un bénéfice non négligeable de ces aménagements pédagogiques.

Quelques exemples...

Lucie, 6^e année.

Elle manque d'organisation sur son banc, dans sa mallette ; elle ne comprend pas les consignes, commet des erreurs, ne termine jamais son travail, se laisse facilement distraire.

Pour répondre aux difficultés de Lucie, l'enseignant a mis en place différentes actions dont tous les élèves bénéficient :

- 👉 Le menu de la journée (www.segec.be/SalledesProfs) est affiché chaque matin et l'enseignant s'y réfère régulièrement.
- 👉 Chaque consigne est expliquée oralement, est écrite au tableau avec des couleurs, reformulée par plusieurs élèves et rappelée en cours de travail. Des verbes d'action sont

utilisés, afin de stimuler les élèves et de les aider à se concentrer : surligner, colorier, encadrer, barrer...

- ↪ Des grilles de procédure à suivre sont construites progressivement avec tous les élèves et sont utilisées pour la réalisation des travaux. Ces grilles sont organisées clairement, avec des verbes d'action :
 - *pour écrire un texte injonctif, informatif, je dois...* (les procédures proposées tiennent compte du type et/ou du genre du texte à écrire) ;
 - *pour présenter un devoir, je respecte la démarche qui suit...* ;
 - *voici les petites idées qui vont t'aider à mémoriser ta poésie...* ;
 - *afin de corriger ta dictée, voici les consignes à suivre...*
- ↪ Pour Lucie, les consignes sont écrites sur un post-it, collé sur son bureau (une consigne par post-it). Quand une consigne est achevée, le post-it est retourné sur le banc.
- ↪ Le travail est bien cadré dans le temps, une minuterie est utilisée à certains moments de la journée.
- ↪ Sur le banc de chaque élève se trouve une boîte contenant tout le matériel dont il a besoin pour travailler. Le plumier de Lucie contient des élastiques pour faciliter le rangement.
- ↪ Les fardes sont rangées sur une étagère par discipline et par couleur.
- ↪ De petites activités très courtes sont organisées pour faire la transition entre les leçons : jeux, gestes de relaxation, mandalas...
- ↪ Une ligne du temps comprenant les étapes des projets en cours est affichée et permet de se situer rapidement.
- ↪ Un cahier de bord est donné en début d'année : les enfants y notent leurs projets personnels, leurs points forts, les points à améliorer...
Chaque semaine, chacun choisit un défi, le communique aux autres et l'évalue en fin de semaine.
- ↪ Lucie range son banc, sa mallette... chaque jour avec « sa marraine » ou « son parrain ».

Il est important de trouver des actions pratiques que **l'enseignant ET l'élève** peuvent mettre en œuvre en devenant alors partenaires. Les actions définies et décidées par l'équipe le sont pour une durée déterminée. Les intervenants autres que l'enseignant sont identifiés.

Afin qu'il soit partenaire et acteur du projet que l'on met en place pour l'aider, l'enfant a besoin, lui aussi, de mettre des mots sur ses difficultés et de les comprendre pour les accepter. Il est nécessaire de parler avec lui de sa (ses) difficulté(s).

Etre à l'écoute de l'enfant, c'est lui donner la chance d'être reconnu aussi avec ses difficultés. Les messages adressés à l'enfant doivent contribuer à conserver chez lui une bonne estime de soi. Il doit sentir toute la confiance que l'enseignant met en ses capacités. Dès lors, l'enseignant va veiller à utiliser un langage adéquat en :

- ↪ s'interdisant les phrases « assassines » qui génèrent la violence de l'enfant (souvent aussi malheureusement contre lui-même) ;
- ↪ se centrant sur les difficultés réelles ;
- ↪ évitant d'accuser l'enfant (tu es...) ;
- ↪ choisissant des mots adaptés au niveau de langage de l'enfant ;
- ↪ objectivant tant les forces de l'enfant que ses difficultés.

ILLUSTRATION

Rappel de l'objectif pour Jules

- *L'aider à identifier ses émotions et à les maîtriser pour qu'elles ne débouchent plus sur des crises de colère difficiles à gérer.*
- *L'aider à comprendre l'utilité des activités d'apprentissage pour qu'il y porte plus d'attention. Les ressources mobilisables.*

Chez Jules

- *Capacité de mémorisation.*
- *Bon niveau de langage.*
- *Concentration pour les activités ludiques.*

Chez l'enseignante

- *Patience.*
- *Affection pour Jules et désir de l'aider.*

Actions proposées :

👉 Le thermomètre pour communiquer avec son enseignante et avec les élèves de la classe. Jules dispose sur son banc d'une tablette verticale représentant une échelle dont les échelons sont des carrés de couleur allant du vert en haut au rouge en bas. A gauche de l'échelle on dispose un petit curseur que Jules peut déplacer pour communiquer son émotion à l'enseignante. Chaque couleur correspond à une émotion, la couleur du haut traduisant un grand bien-être, celle du bas, la colère qui va exploser. Il faut que Jules se familiarise d'abord avec le fait d'exprimer son ressenti (très bien à pas bien du tout) avant de pouvoir identifier et nommer l'émotion qui correspond. Exemple : le curseur montrant la couleur jaune peut vouloir dire plusieurs choses, Jules peut exprimer son ressenti en mots. Je voudrais bouger un peu, j'ai peur de ne pas y arriver, je ne comprends pas ce que je dois faire, je n'ai pas le matériel nécessaire, etc. L'aspect ludique de ce petit outil devrait plaire à Jules. Chaque couleur prendra sens petit à petit grâce à l'expression verbale et pourra alors être associée à une émotion ou à un sentiment.

👉 Pour aider Jules à identifier ses sentiments, l'enseignante lui propose une petite collection de smileys collés sur des cartons. S'il le souhaite, il peut mettre en évidence sur son banc le smiley qui correspond à son ressenti. Son enseignante peut alors lui signifier qu'elle a compris et l'inviter à s'exprimer. De nombreux sites internet proposent des collections de smileys. (Exemple : plan-te.smiley.over-blog.com/pages/Banque_de...)

👉 Et d'autres idées encore...

Les systèmes d'**économie des jetons** sont destinés à modifier des comportements. Le principe de l'économie de jetons consiste à donner des petits jetons à titre de renforçateurs du comportement. Ils peuvent être échangés contre une gratification (accès PC, autocollants, accès aux jeux, câlin, félicitations, contact, privilège...).

Pour en savoir plus : http://www.aba-sd.info/documents/cours_aba_methodo_2.pdf

Pour Jules, il faudrait identifier clairement le comportement attendu, donc l'utilisation d'un moyen d'exprimer son ressenti autrement que par la crise de colère.

Il faudrait aussi établir avec lui les règles d'obtention et d'échanges des jetons (des billes dans un pot ou des jetons de comptage) : x jetons pour le comportement attendu.

On ne retire pas des jetons, on ne s'extasie pas sur le nombre de jetons obtenus, mais on épingle le bon comportement. Autant de jetons obtenus correspondent à la gratification, par exemple, un quart d'heure sur l'ordinateur.

Le **cahier des émotions** : demander aux élèves de faire le cahier de la peur, de la joie, de colère... Ou, un livret/imagier illustrant des paires de sentiments (joie/tristesse).

À chaque émotion un cahier, illustré en couleurs, en mots, en photos... Une jolie manière, pour un enfant, d'exorciser ses craintes et de se décharger de ses soucis¹¹.

Le **conseil de coopération** : c'est la réunion hebdomadaire de tous les enfants et de l'enseignant pour élaborer les règles de vie, planifier les projets collectifs et trouver des solutions aux problèmes. C'est un moyen de responsabiliser les enfants, de leur permettre de faire des apprentissages en français, en sciences humaines et en formation personnelle et sociale, et de les faire vivre dans un véritable climat de respect, de démocratie et de coopération. Un des effets à long terme est la réduction de la violence physique et verbale¹¹.

Etape 8

Evaluation et régulation

Au terme du processus, à l'échéance fixée, les partenaires font le point et **évaluent les progrès de l'enfant** en vue de réguler et d'ajuster les actions. Soit l'objectif de départ est poursuivi et les actions sont étendues voire complexifiées, soit un nouvel objectif est fixé par l'équipe.

A toutes les étapes du processus, **l'enfant sera nécessairement informé** du projet que les adultes ont pour lui afin qu'il en **devienne aussi l'acteur**.

Des exemples de feuilles de route pour aider les élèves à progresser sont proposés dans le *Cahier des annexes*.

*

¹¹ Voir bibliographie.

Conclusion

Accompagner, aider, enseigner, intéresser, motiver, remédier, soutenir, chercher, gérer...

Les élèves en difficulté dans les classes causent bien du souci aux enseignants ; ils génèrent souvent l'incompréhension, le découragement, voire le rejet. Combien d'enseignants d'aujourd'hui sont mal à l'aise face à ces enfants différents, qui ont des rythmes d'apprentissage différents, qui n'entrent pas dans le « moule » normalisé – et rassurant – de l'école. Au sein d'une même classe, les écarts sont parfois énormes. Cette hétérogénéité est souvent source d'anxiété et de découragement chez l'enseignant. Comment les faire grandir, comment les faire réussir ? La plupart des enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour cela. Ils ont souvent l'impression d'être les seuls à devoir apporter une aide active, mais le risque est grand que leurs efforts restent vains et que l'aide apportée à ces élèves soit inadaptée. Pour que le soutien soit efficace, il est fondamental de comprendre l'élève dans sa globalité, en tant qu'enfant doté de compétences pour révéler qui il est dans ses différences, dans ses limites et ses difficultés. Pour effectuer ce travail, il est indispensable que les enseignants cherchent ensemble à comprendre, à analyser, à agir. La démarche qui est proposée dans ce livret répond à cette dimension collective du travail de l'enseignant. Elle est simple à comprendre, mais elle nécessite un peu d'entraînement pour être pratiquée. Après quelques concertations, la réflexion s'automatise et les étapes ne sont plus « zappées ». En effet, mettre en place des dispositifs de soutien aux élèves en difficulté, c'est faire sienne la politique des petits pas : une chose à la fois ! Il faudra **prendre le temps de se questionner** sur l'enfant en difficulté et d'essayer de le comprendre, afin d'échapper aux stéréotypes faciles, **accepter de « perdre » du temps** avec les enfants pour en **gagner** bien plus **ultérieurement**, se permettre de **s'écarter du « programme », de ne pas pousser trop vite les enfants à grandir** et de leur donner le temps de vivre leur enfance autour de jeux, de rêves, de fantaisie.

Ouvrons-leur un **chemin vers l'école** qui ne soit pas un labyrinthe inextricable et osons faire une **pause sur notre chemin d'enseignants**.

Pour envisager la situation d'un élève en difficulté, d'autres démarches, d'autres dispositifs peuvent aider les enseignants à faire émerger les éléments qui vont aider à l'analyse et à la compréhension des difficultés et les aiguiller vers des pistes d'action. Ces méthodes, simples à utiliser, nécessitent un peu d'entraînement, car il n'est pas aisé de s'improviser animateur de groupe.

A titre d'exemple...

- **La technique d'étude de cas** (EDA Namur-Luxembourg – Janvier 2000).
Quatre personnes, un narrateur et trois interlocuteurs dont un sera gardien du temps.
Durée : 25'.
Descriptif dans le *Cahier des annexes*.

➤ **L'intervision**

L'intervision est un temps et un espace de parole structuré par une méthodologie éthique, pour des personnes ayant la même fonction et qui permet d'analyser et de faire évoluer une problématique professionnelle déposée par l'une des personnes.

Descriptif dans le *Cahier des annexes*.

➤ **Le mur parlant¹²**

C'est une technique efficace qui permet de faire émerger à la conscience les représentations qui se sont formées inconsciemment à partir des expériences de chacun.

La technique a été adaptée par des conseillers pédagogiques pour aider les équipes à élaborer des plans individuels d'apprentissage (PIA).

Dans ce contexte, il est utilisé afin de construire une carte globale de l'enfant.

*

¹² MOINET Anne (adapté par les CP Liège).

Bibliographie

BÉLAIR F. *Ma Classe-Qualité : des outils pratiques de gestion de classe inspirés par la Théorie du Choix*. Chenelière Éducation.

DROUIN C., HUPPÉ A. *Plan d'intervention pour les difficultés d'attention*. Chenelière Didactique.

DUCLOS G. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Editions de l'hôpital Sainte-Justine.

GIANESA F. *Mémoriser pour... comprendre, réfléchir, créer*. Chenelière Didactique.

HAMMILL Donald D. (1990). « On defining Learning Disabilities : An Emerging Consensus », cité par Philippe TREMBLAY, *Enquête longitudinale sur l'orientation des élèves sortant de l'enseignement spécial primaire de type 8*. ULB 2003.

JASMIN D. *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière Éducation.

LILYGINN S. (2011). *J'me sens bizarre, un cahier d'activités autour des émotions enfantines*. Actes Sud.

PAQUETTE C. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Edition NHP Québec.

SAUVÉ C. *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit de l'attention*. Editions de l'hôpital Sainte-Justine.

WINEBRENNER S. *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Chenelière Didactique (traduit et adapté).

Psychologie des apprentissages scolaires, Sous la direction de Marcel Crahay et Marion Dutrévis (Edition De Boeck 2010).

Un véritable coffre à outils pour consolider le groupe-classe, tout au long de l'année scolaire !

*



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

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