



fédération nationale des associations de maîtres E

I
N
T
E
R
A
C
T
I
O
N
S

n° 41



14ème colloque FNAME

Tours 2016
17, 18 et 19 novembre

Quelles médiations pour apprendre ?

*Les interactions dans la relation
pédagogique.*



SOMMAIRE

La commission colloque	p. 4
La Commission Départementale	p. 5
Edit'tours	p. 6
Textes d'ouverture du colloque	
Najat Vallaud-Belkacem	p. 9
Alain Terentjew / Commission Départementale	p. 10
Thérèse Ouzou Caillemet / Présidente FNAME	p. 12
Les conférences du colloque	
Jean-Michel Zakhartchouk	p. 17
André Tricot	p. 22
Sophie Benkemoun et Nadège Larcher	p. 27
Martine Lacour	p. 32
José Puig	p. 37
Laurent Lescouarch	p. 41
Maël Virat	p. 46
Le colloque vu par les cahiers pédagogiques	p. 51
Textes de clôture du colloque	
Thérèse Ouzou Caillemet / Présidente FNAME	p. 56
Texte de passation TOURS / PARIS	p. 58
Le temps FNAME+	
Présentation et introduction	p. 62
Le compte rendu	p. 64
Et maintenant, direction l'Ile de France	p. 79

La commission colloque



Auzou Caillemet Thérèse (AME76)
Baudron Annette (AME37)
Bechu Betty (AME72)
Bourse Claude (AME72)
Delmaere Pascale (AME27)
Honorez Courtois Marie (AME53)
Ibert Christelle (AME44)
Javoy Lise (AME45)
Ledus Dominique (AME95)
Loret Marc (AME77)
Terentjew Alain (AME37)

De la remontée de vos demandes jusqu'au colloque de Tours 2016, ce sont 2 années de travail qui se sont écoulées.

Deux années qui ont débutées par les échanges au cours du CA de janvier 2014. A compter de cette date, les premières pistes de recherches de conférenciers ont été lancées. Le vote pour le thème s'est effectué en mai, toujours au CA.

Ensuite, les recherches s'accélérent, les visionnages, les contacts à prendre ou ne pas prendre, les refus... et tout ça dans la bonne humeur, le plaisir et la richesse du travail collectif. Le temps passe et enfin, un jour, nous pouvons bâtir le programme, programme que l'on pense toujours définitif jusqu'à un changement de dernière minute, histoire de pimenter la chose.

Rien que du plaisir donc, pour que vous ayez du plaisir à nous retrouver comme nous avons du plaisir à vous retrouver.

Un grand merci aux membres de la « ComColl », un petit clin d'œil à ceux qui en sortent et bienvenue à celles qui y entrent.



Claude BOURSE
 Coordinateur de la Commission Colloque

La Commission Départementale

Une commission départementale de 15 enseignants spécialisés,
motivés et engagés !!!



Anne-Marie Barcat	circonscription de Tours Nord/Tours Sud
Annette Baudron	circonscription de Saint Pierre des Corps
Nicole Bihan	jeune retraitée de la circonscription de Saint Pierre des Corps
Odile Calet	circonscription de Tours Nord/Tours Sud
Bruno Chêne	circonscription de Chinon
Dominique Cinq	circonscription de Joué les Tours
Fabienne Cotin	circonscription de Chinon
Kristel Corbel	circonscription de Saint Avertin
Nathalie Durand	circonscription de Chinon
Catherine Lebelleguy	circonscription de Langeais
Gaëlle Letourneux	circonscription d'Amboise
Frédéric Louis	circonscription d'Amboise
Jean-Louis Pantaleon	circonscription de Tours Nord/ Tours Sud
Sidonie Robert	circonscription de Joué les Tours
Alain Terentjew	circonscription de Langeais



direction des services
départementaux
de l'éducation nationale
Indre-et-Loire



Cécile LEQUART

Inspectrice de l'Éducation nationale d'Indre-et-Loire
Circonscription de Joué les Tours

Recevez mes plus vives félicitations pour l'organisation
du colloque national de la FNAME. Vous avez su allier
accueil, convivialité et professionnalisme avec une équipe
de bénévoles très dynamique. J'ai pu apprécier la qualité
des interventions sur le temps où j'ai pu me rendre disponible.
Soyez assurés de mon soutien pour toutes ces initiatives.

Cordialement

267 rue Giraudeau CS 74212 - 37042 TOURS cedex 1
☎ 02 38 83 49 30 - ☎ 02 47 60 77 79 - ✉ ce.iensjoue37@ac-orleans-tours.fr



Edit'tours

A l'occasion de son périple sur les routes de France et de Navarre, le vaisseau FNAME, après avoir quitté le port du Mans en 2015, a rejoint la ville de Tours où il a jeté l'ancre pour 2 jours, 2 jours intenses, de partages, d'échanges, de remises en cause, de réflexions...

À son arrivée, il fut accueilli par toute l'équipe de l'AME 37, rassemblée sur les docks et qui malgré son « âge » avancé est restée un « équip'âge » plein d'entrain, d'un dynamisme discret mais efficient, toujours disponible, garant de la bienséance...

Ils ont à ce propos, face à quelques "grincheux", su conserver un regard de tolérance, stable et sécurisant.

Vous avez bien entendu avec vos yeux... Des grincheux colloquistes qui oublient les bonnes manières!!... ça existe.

Mais fort heureusement une majorité d'heureux colloquistes en contre-point a conservé des bonnes manières.

Un croisement de regard, un sourire, un mot, une phrase... Un message simple de reconnaissance, un message d'amour.

Ce n'est souvent rien qu'un tout petit rien mais mis bout à bout, ils représentent beaucoup.

Car gardons- nous d'oublier que dans nos colloques FNAME, l'AME départementale locale, la commission colloque et le BN, se placent au service des colloquistes en toute transparence avec une bonne dose d'abnégation.

Savez-vous que même les conférenciers interviennent bénévolement sans aucune rémunération et produisent un texte dont ils cèdent les droits d'auteur à la FNAME.

Dans la vie, chacun est amené à donner et à recevoir sachant que l'on ne donne pas dans le but de recevoir mais dans celui de donner. C'est parce que l'on donne que l'on reçoit.

La nuance est subtile mais ô combien baignée de bon sens.

Je n'ai pu assister à toutes les conférences comme bon nombre de bénévoles occupés à leur mission. Néanmoins, en tant que référent, j'ai pu suivre celle de Martine Lacour. Dans son discours, il y a un mot qui résume ces 2 jours de colloque, un mot qui résonne et fait écho en permanence, symbolisant la pleine conscience de soi et des autres.

Ce mot vous l'aurez deviné, c'est le mot empathie, un simple mot qui pourrait changer la face de son monde et plus largement celle du Monde en général. L'empathie ne s'adresse pas seulement à l'autre mais aussi à soi. Il faut être en empathie avec soi-même pour l'être mieux avec les autres et inversement.

Les maîtres E, je l'ai constaté et ressenti lors de mon premier CA il y a des années, possèdent cette faculté.

Nous ne sommes ni meilleurs, ni pires que les autres, mais nous sommes portés par la force d'un regard positif, bienveillant, altruiste.

Est-ce peut-être là que se situe la différence?

Accueillir, Comprendre et Agir. Y'ACA

Après cette digression philanthropique, rejoignons le Vinci où les colloquistes au terme de ces deux jours, ont pu bénéficier de l'érudition des porteurs de mots, de sens, de réflexion que sont les intervenants Jean Michel Zakhartchouk, André Tricot, Sophie Benkemoun, Nadège Larcher, Martine Lacour, José Puig, Laurent Lescouarch et Maël Virat.

Ils nous ont appris à travers la médiation, à réfléchir "aux médiations pour apprendre".

Déjà la nuit tombe sur Tours tandis que de nouvelles lumières s'allument en direction de Paris Ile de France et sa "CAME idf"

Rendez-vous dans un an...

Marc Loret



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



Tours, le 9 décembre 2016

L'Inspecteur d'académie
Directeur des services départementaux
de l'Education nationale

à

Monsieur le Président de l'Association
des Maîtres « E » d'Indre et Loire

Circonscription ASH37

Dominique SOUVENT
IENASH

N°35/12/2016

Tél 0247607710
ienash37@ac-orleans-
tours.fr

INSPECTION
ACADEMIQUE D'INDRE
ET LOIRE
267 RUE GIRAudeau
CS 74212
37042 TOURS CEDEX 1

Je tenais à vous exprimer toute ma satisfaction quant au déroulement de votre récent colloque annuel à Tours. Le succès de cette manifestation est indéniable. Il conforte à la fois la place des « maîtres E » au sein des dispositifs d'aide de l'E.N. et illustre la volonté de la Nation d'une Ecole la plus inclusive possible. Parmi les participants, on a pu dénombrer plus d'une centaine de personnels de l'Education nationale du département (enseignants spécialisés, Inspecteurs de l'Education Nationale, conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, formateurs ESPE...) qui ont assisté à tout ou partie du colloque. Les apports des intervenants invités, servis par une parfaite organisation, ont fait de cette manifestation une totale réussite. Le comité départemental d'organisation, que vous avez piloté durant de longs mois, doit être remercié pour son engagement au service de la formation des enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique et plus largement dans la prise en compte de la difficulté scolaire au sein de notre département.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma considération distinguée.

François BOULAY



La Nouvelle République d'Indre et Loire

**« Les maîtres E, enseignants aidants
réunis au Vinci à Tours »**

Jeudi 16 novembre 2016

La FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) organise un colloque à partir de demain jeudi, dès 9 h, au Vinci à Tours. « Quelles médiations pour apprendre ? Les interactions dans la relation pédagogique », c'est le thème choisi pour ce quatorzième colloque qui réunira de nombreux conférenciers. Pour débiter ce jeudi, à 10 h 30, Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant honoraire, formateur, membre de la rédaction des Cahiers pédagogiques, donnera une conférence sur « Apprendre à apprendre, une composante essentielle de la médiation ». A 13 h 30, le professeur de psychologie à l'université de Toulouse et directeur de laboratoire travail et cognition André Tricot donnera des pistes de réflexion sur « Apprendre avec le numérique : une médiation sans médiateur ? ». A 15 h 30, le docteur en médecine et fondatrice des Ateliers parents, Sophie Benkémoun, et la psychologue et formatrice Nadège Larcher répondront à la question « Comment la communication peut-elle bloquer les apprentissages scolaires ? ». Une visite de la ville et une soirée festive clôtureront cette première journée. Vendredi, à 9 h, le professeur à l'université du Québec à Montréal, département d'éducation et formation spécialisées Jean Belanger ouvrira les débats. A 9 h 15, Martine Lacour, docteur en psychologie et animatrice de groupes de soutien au soutien, donnera son point de vue sur « Les professionnels face au risque de l'empathie ». A 11 h, le directeur de l'INS HEA José Puig évoquera « Le maître E acteur-clé de l'école inclusive ». A 14h, Laurent Lescouarch, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, s'exprimera sur « Médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages ». A 16 h, le chercheur en psychologie pour l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse Maël Virat sera au programme pour « La relation affective entre les enseignants et les élèves en difficulté ». Samedi, à 9 h, pour FNAME +, une table ronde du comité scientifique de la FNAME autour des aides spécialisées dans l'espace francophone se tiendra à l'université François-Rabelais, sur le site des Tanneurs.

La clôture du colloque est prévue pour 12 heures.

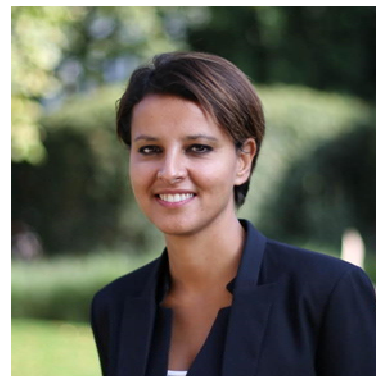
Sébastien Bourcier



Mesdames et messieurs,

Chers amis,

La citation d'Edgar Morin qui accompagne la présentation de votre colloque va, comme souvent avec ce grand penseur, à l'essentiel : « *Relier, relier, c'est sans doute le grand problème qui va se poser à l'Education* ». Un problème qui se pose avec d'autant plus d'acuité, que nous sommes dans une société où se multiplient, en apparence, les liens et les médiations, en particulier avec le développement des nouvelles technologies, mais où paradoxalement la solitude peut être d'autant plus douloureuse qu'elle s'accompagne d'une hyper-connexion de surface.



Pour être connectés, nous n'en sommes pas pour autant reliés.

Oui, il y a liens et liens. Oui, il y a des liens qui entravent et il y a des liens qui soutiennent et libèrent. Ce sont ces derniers que vous contribuez, en tant que maîtres E, à renforcer jour après jour au sein de l'institution scolaire. S'interroger, comme vous allez le faire pendant ces deux journées, sur les médiations, sur les liens que l'enfant-apprenant fait avec les apprentissages, avec les autres, et avec lui-même, c'est se donner les moyens de consolider ces liens sans lesquels aucun apprentissage n'est possible. Des liens qui s'établissent naît du sens. Personne ne peut, sans dommage, en faire l'économie. Voici justement ce dont un enfant a profondément besoin : pouvoir donner du sens à ce qu'il fait à l'Ecole, à ce qu'on lui enseigne, et à ce qu'il y apprend. Pouvoir aussi inscrire son existence dans ce sens : exister par rapport aux autres, et, surtout, avec les autres, se sentir, en un mot, inclus dans la communauté éducative, voilà ce que à quoi nous travaillons au quotidien, et voilà pourquoi le rôle des maîtres E, votre rôle, est si précieux. Vous savez, en effet, vous adapter à la diversité des situations des enfants, et respecter, pour chacun d'eux, leur singularité. Vous faites de celle-ci un atout pour sa réussite future. Vous permettez aux enfants de redécouvrir les savoirs, et de nouer avec eux de nouveaux rapports, pour donner aux apprentissages futurs une fondation solide et adaptée à leurs besoins. Vous prenez soin, enfin, de nouer des liens avec la famille de l'enfant et avec l'ensemble des acteurs impliqués dans sa réussite.

En somme, vous permettez à l'Ecole de prendre compte, en son sein, les besoins de chaque élève. Les RASED sont essentiels si nous voulons, ensemble, rendre l'Ecole véritablement inclusive, à même de répondre aux difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer des élèves.

C'est parce que nous sommes conscients de l'importance des RASED, que nous leur avons attribué de nouveaux moyens depuis 2012. Et j'ai voulu qu'un effort important soit réalisé quant aux moyens attribués aux écoles les plus en difficultés : ce sont, en 2016, 3 556 emplois qui ont été consacrés au dispositif « plus de maîtres que de classes ». En outre, le travail mené sur la nouvelle certification, le Certificat d'aptitude professionnel aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), est l'occasion de réaffirmer et de conforter l'identité professionnelle des enseignants du RASED.

Je veux aussi souligner le soin que vous prenez à articuler sans cesse action et réflexion. Ce n'est pas le moindre des liens que vous établissez. Je suis à cet égard particulièrement heureuse de voir que nous partageons un même souci : prendre appui sur la science et la recherche pour mieux avancer, jour après jour, dans nos pratiques professionnelles. L'action et la pensée s'enrichissent l'une l'autre. Ce lien, cette interaction, il est essentiel de les préserver. Ils sont au cœur du colloque qui vous rassemble aujourd'hui, et auquel j'ai le regret de ne pouvoir assister. Je tenais cependant à préserver, entre nous, un lien, dont ce message témoigne. L'Ecole de la République n'existe pas en dehors des liens qui se tissent entre les femmes et les hommes qui la font vivre, et qui consacrent leur vie à enseigner, et à transmettre, à chaque élève, ces connaissances, ces compétences et cette culture, grâce auxquelles ils pourront dessiner leur propre voie.

Je vous souhaite donc, mesdames et messieurs, un excellent colloque, et vous pouvez être sûrs que je serai attentive aux résultats de vos travaux.

Merci à vous !

Najat Vallaud-Belkacem

Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Textes d'ouverture du colloque

Alain Terentjew

Commission Départementale



Bonjour à tous et bienvenue en Touraine. Au gré de vos détours, votre chemin vous aura mené à Tours.

Voici environ deux ans, l'Association des Maîtres E d'Indre et Loire proposait sa candidature à la FNAME pour l'organisation du colloque 2016. Nul besoin de primaire pour qu'elle soit retenue.

Depuis deux ans, l'équipe du 37 a œuvré pour mettre en place l'organisation nécessaire à l'accueil de ce rendez-vous annuel. Nous espérons que la cuvée 2016 du colloque de la FNAME sera à la hauteur de vos attentes. Mais seul, ce projet de colloque ne pourrait pas aboutir. L'AME37 n'est que l'un des maillons de cette organisation.

- Merci à nos prédécesseurs (Le Mans, Brest, Orléans et bien d'autres) Ils ont su nous donner l'envie, l'audace de nous lancer à notre tour dans cette aventure.
- Merci au Bureau National qui nous apporte sa légitimité, son cadre rassurant, sa confiance, son expérience et son dynamisme communicatif.
- Merci à la Commission Colloque Nationale qui élabore, construit et met en place le programme proposé autour du thème choisi, travail de fourmi et de longue haleine
- Merci aux membres du Groupe de Travail avec le Comité Scientifique, dit GTCS. Leur précieuse contribution permettra de vous proposer samedi matin une Table Ronde à l'Université François Rabelais de Tours en présence de différents chercheurs qui nous font l'amitié de partager leurs réflexions. Le thème sera : « *Quels gestes professionnels faut-il privilégier pour aider et inclure les élèves à l'école ? Apports de pays francophones : formes, contenus, évaluations* »
- Merci à nos partenaires financiers qui permettent de proposer un tarif d'inscription raisonnable : le Conseil Régional Centre Val de Loire, le Conseil Départemental d'Indre et Loire, Tours Plus, la municipalité de Nazelle-Négren, Monsieur le Député de Tours qui a toujours témoigné son soutien actif aux Maîtres E et aux RASED.
- Merci à la MGEN et à la MAIF qui nous accompagnent fidèlement depuis des années
- Merci au Crédit Mutuel, aux Editions Retz qui publient régulièrement nos ouvrages, et merci à notre nouveau partenaire, AB Ludis Editions, société fondée par une enseignante spécialisée, Mme Costantini ici présente.

Nous avons l'honneur et le plaisir d'accueillir M. Boulay, Directeur Académique des Services de l'Education Nationale. Je le remercie ainsi que pour le temps qui a pu nous être accordé. Sa présence et la présence de très nombreux IEN de l'Indre et Loire dans la salle témoignent de l'attention et de l'intérêt que l'Education Nationale apporte dans ce département aux Maîtres E et aux RASED. Au fur et à mesure des années, des relations constructives ont été tissées. Je souhaite à chaque AME présente de pouvoir travailler dans des conditions au moins similaires.

Chacun sa participation pour apporter sa contribution à la relation, aux interactions, à la communication, à la coopération, à la construction, à la progression des élèves que nous avons en charge.

Merci à tous de votre présence.

L'équipe du 37 vous souhaite un excellent colloque 2016 et un très bon séjour en Touraine.





Thérèse Ouzou Caillemet Présidente FNAME

Nous vous remercions Monsieur le directeur académique des services de l'éducation Nationale, d'ouvrir avec nous ce 14ème colloque de la FNAME.

Merci à tous vos Inspecteurs d'être venus pour symboliquement nous prouver leur soutien au dispositif RASED.

C'est un grand merci que nous adressons aux collectivités territoriales qui ont répondu positivement à notre appel en nous apportant des aides financières et/ ou logistiques :

- la Région Centre Val de Loire,
- le Conseil Départemental d'Indre et Loire,
- Tours plus....

- ainsi que nos précieux partenaires financiers que sont la MAIF, la MGEN et le Crédit Mutuel Enseignants.

- sans oublier notre nouveau partenaire, la société AbLudis des jeux TamTam qui a largement contribué à l'investissement en matériel d'organisation et qui vous offre le café de bienvenue.

Et Merci enfin à nos fidèles partenaires associatifs AGSAS, AFPEN, FCPE, FNAREN et le CRAP qui se sont rendus disponibles ces deux jours, pour être parmi nous.

La tenue de ce colloque est rendue possible grâce au travail assidu et à l'investissement indéfectible de l'équipe courageuse et dynamique de l'AME37.

Nous n'oublierons pas de citer le Bureau national, la Commission colloque et le Conseil d'administration de la FNAME pour leur coordination efficace.

Ce 14ème colloque de la FNAME s'ouvre sous le haut patronage du Ministère de l'Éducation Nationale.

Nous remercions Madame la Ministre de nous accorder une nouvelle fois sa confiance et de nous avoir adressé son éditorial d'ouverture, éditorial que j'ai l'honneur de vous lire. (CF Texte en p **X**)

Quelles médiations pour apprendre ?

Empruntons un instant les mots d'Edgar Morin

Comment relier, comment faire du lien au sein de l'école ?

Maître E un tisseur de lien ?

Maître E un médiateur pédagogique ?

Maître E un expert en médiation, lui qui pratique la re-médiation ?

Ou plus simplement un maître E facilitateur d'apprentissage ?

La Médiation - du latin médiare - ne signifie-t-elle que :

être au milieu, s'interposer pour servir d'intermédiaire entre deux êtres, deux objets, un être et un objet ?

Hégel situait la médiation comme la relation entre la conscience et l'objet pensé.

L'immédiateté non réfléchie devient pensée, médiate, réfléchie et par là même accessible par le pouvoir médiateur de la réflexion.

Et si cette médiation "en dehors de soi" représentait une partie de notre travail en tant que vecteur de liaison entre l'enfant et l'objet d'apprentissage avec une mise en mot de la pensée. Cette posture spécifique de Maître E, ce type d'interaction, tend à déclencher des processus de changement internes, structurels, touchant au regard sur soi, sur l'autre, sur l'environnement ou le contexte, sur ce que l'on en comprend et surtout sur ce que l'on fait à l'école.

Les maîtres E seraient-ils hégéliens sans le savoir !

Et ce n'est pas notre grand maître Vigotski qui nous contredira ! Lui qui est un des précurseurs de la médiation pédagogique. Nous pourrions évoquer également Célestin Freinet dont c'était le mois dernier le cinquantième de la disparition. Nous profitons de ce colloque pour lui rendre hommage.

Ce colloque s'inscrit aussi sous le double signe de la médiation et du Québec, le Québec qui sera représenté par notre invité d'honneur Jean Bélanger originaire de l'université de Québec à Montréal.

Il interviendra dès demain (son avion vient tout juste d'atterrir à Paris) pour nous dévoiler une vision un peu décalée, un peu....outre atlantique... une réflexion en miroir !



La médiation, c'est pourtant pas compliqué ! La preuve en est avec cette vidéo où nos amis québécois des "Beaux malaises" nous interpellent pour nous montrer combien il est simple de faire penser pour faciliter les apprentissages....en particulier en orthographe.

https://www.youtube.com/watch?v=ioUK6I73_bk

C'est vrai que ce n'est pas compliqué !

Tellement simple et pas compliqué que nous avons prévu deux jours de colloque pour y réfléchir.

Nous ouvrirons ce temps d'échange avec Jean Michel Zakartchouk : l'apprendre à apprendre : quel cahier des charges pour les enseignants et les élèves ?

André Tricot nous questionnera cet après midi sur les outils numériques qui permettraient de passer du triangle au rectangle pédagogique.

Sophie Benkemoun et Nadège Larcher nous expliqueront comment la communication peut entraver les apprentissages.

Notre temps partenaires de ce soir (juste après les conférences) reste un temps militant incontournable et indispensable qui tentera de répondre à la question :

Comment le Maître E, avec les autres membres du RASED, peut-il faire du pôle ressource un outil de lutte efficace contre la difficulté scolaire ?

Demain nous reprendrons notre cycle de conférence avec Martine Lacour qui nous parlera de la médiation intime, celle qui fleure l'empathie :

Ne serait-elle pas une prise de risque pour les enseignants ?

José Puig recentrera notre place de maître E acteur clef de l'école inclusive.

Laurent Lescouarch nous interrogera sur les postures spécifiques de ce maître E pour étayer les apprentissages.

Maël Virat confluera sur la relation affective entre les enseignants et les élèves en difficulté....

Après ces deux jours intenses, des chercheurs nous apporteront samedi matin sur le temps du FNAME+ leur regard sur les aides spécialisées dans l'espace éducatif francophone, Suisse, Belgique, Québec, Sénégal, quels points communs, quels différences dans l'aide apportée aux élèves en difficulté.

Quel programme !

Vos crayons sont bien taillés? Les batteries de vos tablettes bien chargées?....

Vous êtes prêts pour deux jours d'immersion formative?



Alors c'est parti, Bon colloque à tous.

Jeudi 17 novembre 2016

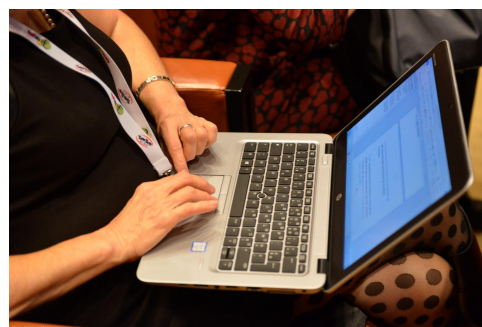
La FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) organise son colloque annuel à partir d'aujourd'hui, au Vinci, à Tours. Profitant de la présence de nombreux adhérents venus de toute la France (le colloque affiche complet et 700 personnes sont attendues), la fédération organisait hier son assemblée générale à l'hôtel de ville. Le maître E est l'un des trois intervenants des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Il vient en soutien des enseignants, en maternelle et primaire, et aide les enfants qui en ont besoin en dehors de la classe. « On milite pour une posture très particulière, avec une observation très fine de l'enfant », explique Thérèse Auzou-Caillemet, présidente de la FNAME. Au menu de ces deux jours, de nombreuses conférences autour des interactions dans la relation pédagogique auxquelles assisteront des maîtres E mais aussi des orthophonistes, des psychologues, des formateurs...

Sébastien Bourcier


Les conférences du colloque

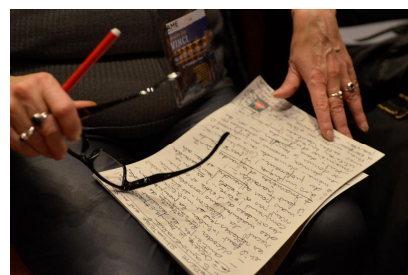
La revue interactions spécial colloque se constitue en amont de la publication RETZ (publication qui regroupe les textes des conférences écrits par les conférenciers de deux colloques). Elle a pour objectif de jouer un rôle de mémoire en reprenant, les compte-rendu des intervenants, les discours... tout un panel de documents. En dehors des écrits produits par les membres du Bureau national, commission colloque, comité local, il reste la prise de notes des conférences. Cette prise de notes s'avère indispensable à la réalisation de notre revue. Sans elle, il nous serait impossible de vous fournir des textes de qualité. Heureusement, nous pouvons vous faire confiance. Chaque année, certains d'entre vous nous fournissent leurs notes que nous compulsons pour en faire émerger un texte.

Cette année, nous tenons à remercier Pereira Nunes Audrey (AME 27), Thorat Orion Geneviève (AME70) et Vedel Jean François (AME07) pour les prises de notes et la rédaction des comptes-rendus....



Pour chacune de ces conférences, vous trouverez :

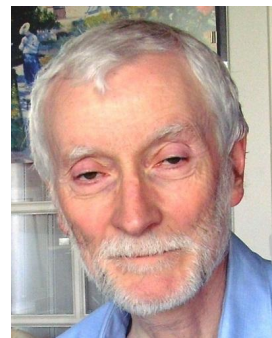
- Le texte de présentation écrit par le conférencier
- L'introduction à la conférence par un membre de la commission colloque
- Le compte rendu de la conférences



Jean-Michel Zakhartchouk

enseignant honoraire, formateur, membre de la rédaction des Cahiers pédagogiques

« Apprendre à apprendre, une composante essentielle à la médiation »



Au-delà de la formule choc que l'on peut discuter, la notion d' « apprendre à apprendre » fixe une sorte de cahier des charges pour l'enseignement. On peut se féliciter d'ailleurs qu'elle ait fait une entrée officielle dans les textes, et notamment dans le domaine 2 du socle commun.

Il est essentiel d'en avoir une vision large, qui ne se limite pas à ce qu'on appelle « méthodes de travail ». On peut dégager diverses composantes :

- des techniques que tout pédagogue doit pouvoir maîtriser (pour mémoriser, porter son attention sur les objets d'apprentissage, comprendre les consignes....),
- des stratégies pour mieux accomplir son « métier d'élève » (gérer le temps, s'autoévaluer, planifier, anticiper sur le résultat, etc., savoir en fait décoder les attentes de l'école et aller voir dans le « back office »),
- la capacité à réfléchir sur sa manière d'apprendre et de travailler.

Dans tout cela, quel doit être le rôle de l'enseignant ? Comment peut-il « aider à se passer d'aide », anticiper sur le désétayage, ne pas sacrifier le long terme au court terme, la réussite immédiate et reconfortante à la compréhension nécessaire à un apprentissage durable ? Comment faire pour qu'il comprenne qu'il n'a pas le monopole de la médiation qui passe par les outils (de plus en plus numériques) mais aussi par les pairs (tutorat, entraide, coopération).

Ces considérations générales trouvent un champ particulier d'application dans le cas d'enfants en difficulté. Comment leur assurer un accompagnement personnalisé sur les chemins de l'apprendre et de l'apprendre à apprendre ?

- En articulant « je dois » et « je peux ».
- En affrontant les paradoxes et tensions (trop d'aide, trop d'autonomie, une explicitation qui ne soit pas une explication descendante, une personnalisation qui ne soit pas une individualisation, etc.) au lieu d'entrer dans une logique binaire du « ou...ou ».
- En refusant les simplismes, les dogmatismes (« tout se passe en classe », « les compétences transversales sont un leurre... »).
- En articulant les aspects cognitif et psychologique, la pédagogie et la didactique, l'activité réflexive et les nécessaires automatisations...



La conférence s'appuiera sur l'expérience du formateur, longtemps enseignant en éducation prioritaire, mais qui a aussi créé une association d'aide aux devoirs et est actuellement élu responsable de la réussite éducative et scolaire dans une ville moyenne de l'Oise. Et sur quelques séquences vidéo d'élèves.

Texte d'introduction à la conférence de Michel Zakhartchouk



Vous avez accepté, Monsieur Zakhartchouk, de participer à notre 14^{ème} colloque de la FNAME « Quelles médiations pour apprendre ? Les interactions dans la relation pédagogique ».

Vous avez la tâche difficile d'introduire ce colloque. Votre intervention va, me semble-t-il, répondre à de nombreuses questions pratiques concernant notre métier de maître E.

« Apprendre à apprendre », c'est bien le maître mot du maître E.

Or, si la circulaire de 2014 nous engage dans cette voie, qu'entend-on de l'injonction suivante : *« Dans le cadre des projets d'aide, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe. »* Oui..mais...

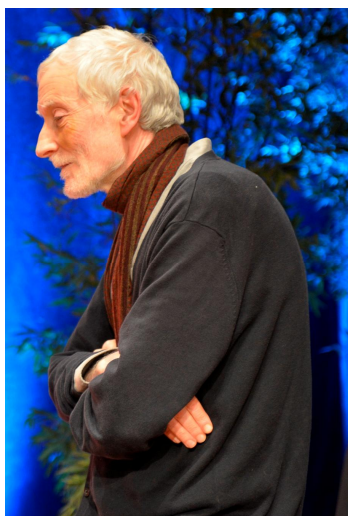
Je dois préciser que, nous avons déjà réfléchi collectivement à cette question lors de l'écriture de notre charte du maître E. Nous avons en effet décliné cette préconisation en démarches de travail.

« Le maître E propose à l'élève des dispositifs ajustés à ses besoins : en prenant appui sur une pédagogie du détour, il l'aide à mettre du sens sur les tâches scolaires, à expliciter ses procédures et ses stratégies d'apprentissage, à mobiliser ses savoirs et ses capacités de mémorisation, de concentration, d'abstraction, à mettre en œuvre des méthodes de travail plus efficaces, à reconsidérer le statut de l'erreur. » Oui... mais pourrait-on être plus précis...

Vous nous proposez ce matin votre regard particulier d'enseignant honoraire, formateur, membre de la rédaction des Cahiers pédagogiques. Vous avez en effet durant de longues années expérimenter et théoriser des démarches qui permettent, aux élèves les plus en difficultés, d'apprendre en apprenant à apprendre. Nous vous remercions aujourd'hui de bien vouloir nous transmettre vos « trouvailles » afin qu'on remplisse notre sac à dos de maître E, comme l'appelle Laurent Lescouarch, d'approches, de techniques pour permettre à nos élèves de réussir à l'Ecole.

Je vous laisse la parole.

Christelle Ibert



Compte rendu de la conférence

Selon son expérience en collège ZEP, la difficulté principale de l'élève en difficulté tient dans le fait de savoir **décoder les codes de l'école**.

L'expression « apprendre à apprendre » figure dans le nouveau socle commun, cette officialisation montre que cette tâche incombe à tous les acteurs de la communauté éducative.

Le volet 2 des programmes relie les disciplines au socle et doit constituer un appui.

Cette expression sans COD constitue une ambiguïté, d'autant plus du fait du double sens du verbe *apprendre* (enseigner + être enseigné).

Pas de nuance dans la langue française concernant le verbe *apprendre*, contrairement à la langue anglaise : *learn / teach*.

L'attention

Il s'agit d'un ensemble de techniques (regroupées dans son ouvrage du même nom).

Il s'agit pour l'enfant d'acquérir une vision **stratégique** des choses.

La posture d'attention pose problème (ne pas demander à un élève d'être attentif mais de *poser son attention sur ...*, d'être *inattentif à d'autres choses*).

Ecouter le professeur ... ou se créer des images mentales efficaces ? De nombreux élèves se trompent d'objet de focalisation.

Ne pas confondre perception et attention (travaux de LACHAUDE).

La mémoire n'est pas un appareil photo ni un magnétophone!

Ex : vidéo de l'équipe qui se fait des passes tandis qu'un gorille apparaît au milieu, et cependant invisible pour l'observateur concentré à compter le nombre de passes! (mise en évidence de l'attention sélective). (Edition du Pommier en ouvrage)

Il est essentiel de se souvenir que la mémoire n'est pas un enregistrement mais une perception.

Attention aux conseils pernicioeux « *si tu écoutes en classe, tu sauras déjà à moitié ta leçon* ».

Pour travailler la mémorisation, **travailler sur la structuration des informations**.

Ex : créer des images mentales pour apprendre une leçon, une poésie.

Comprendre le sens des consignes

L'activité de **justification** montre la compréhension du contrat didactique.

Différencier consigne non solaire et consigne scolaire : **la consigne en classe vise l'appropriation du savoir par l'élève et non la réalisation de l'exercice ! (malentendu fréquent)**

Travailler sur plusieurs exemples et pas un seul.

Travailler sur les contre-exemples

Le climat fait que les erreurs peuvent être perçues comme une chance (considérer les ratures comme **intelligentes**).

Oralisation des consignes, relecture de consignes plusieurs fois... attention , il faut viser **l'autonomie** de l'élève.

- **Etre capable de se redire une consigne sans la regarder**
- **se créer des images mentales des consignes**
- **retrouver une consigne manquante**
- **inventer des consignes d'exercices d'orthographe, des questions par les élèves faibles pour les élèves forts est très formatrice.**
- **Apprendre à se créer des images mentales autour des consignes** : AVANT la consigne (l'anticipation), PENDANT la consigne (transformer une consigne à l'impératif en consigne indirecte...) l'APRES consigne (représentation du produit final).

L'élève est la plupart du temps mis en situation de se débrouiller avec de mauvaises consignes. Une bonne consigne n'est pas forcément une consigne qui permet aux élèves de faire.

- **Travailler collectivement autour de l'analyse critique d'une mauvaise consigne.**

L'élève devrait pouvoir être félicité pour une belle erreur.

- **Former l'élève à accueillir les erreurs provisoires.**

Former des élèves stratégiques : cf travaux de Sylvie Cèbe

- Comment comprendre ce qu'on lit ?
- Comment choisir la bonne stratégie ? (ce qu'il faut inhiber, ce qu'il faut mobiliser).
- S'autoévaluer, se co-évaluer , l'évaluation permanente par les retours de l'adulte.
- Gérer le temps (aujourd'hui on demande aux élèves de faire vite et bien, se méfier de la lenteur des élèves les plus lents, tout comme des élèves les plus rapides qui sont souvent en refus → varier les tempos).
- Anticiper sur le résultat (attention aux malentendus, fréquents, sur les attentes).
- Décoder les attentes de l'école.

Resituer la représentation de l'école : travailler est un moyen, apprendre est la finalité ! (malentendu fréquent).

Attention à ne pas passer du temps sur les complications de la langue française, les subtilités qui posent problème à tout le monde !

Favoriser le travail de la langue sur l'abstraction de la langue de l'école :

faire travailler les élèves sur une définition de LIRE (une image..), ECRIRE, EVALUER, COMPETENCE, CRITERE, OBSERVER, COMPARER (en fonction des matières)...

Faire réfléchir sur ses manières d'apprendre, inciter à s'impliquer, à ne pas tout attendre du professeur !

On peut bien sûr demander au professeur, mais pas systématiquement :

il faut apprendre à ne pas comprendre du premier coup ! (l'école, ce n'est pas facile!!!)

Les intelligences multiples :

Attention, comme la médecine, c'est une pratique, pas une science !

Ne pas catégoriser les élèves mais garder en tête qu'on peut varier les approches.

Cela aide l'élève à comprendre comment il fonctionne mais il ne doit pas oublier d'utiliser ses compétences « cachées » (hors école).

AIDER L'ELEVE, C'EST AIDER L'ELEVE A SE PASSER D'AIDE !

- **Proposer d'autres médiations que soi-même**
- **Ne pas sacrifier le long terme au court terme**
- **travailler sur l'auto-explicitation**
- **refuser le simplisme, qui n'est pas la simplification**
- **articulation perpétuelle étayage-désétayage**
- **ne pas perdre de vue ni la pédagogie ni la didactique (Yves de Reuter)**
ex : la systématisation ne permet que de dégager de l'espace pour des choses plus intéressantes
- **gérer tous les paradoxes des règles (suivre mais s'en passer aussi)**
- **rechercher les compétences dormantes, en promesse**

Complémentarité classe / regroupement

- Miser davantage sur l'**anticipation** de ce qui va se faire en classe, et pas seulement sur la remédiation.
- **créer un bon PPRE avant d'externaliser le problème.**
Mais des relais doivent être possibles, des échanges , de l'**observation formative (davantage d'allers et retours).**
- aller observer plus souvent d'autres collègues face aux élèves.
- **Le rapport au savoir est déterminant pour l'élève (le savoir ne tombe pas du ciel).**
- **Combattre la pensée dialectique, binaire qui refuse la complexité du réel.**

NB : Les conseils doivent être positifs, pas négatifs.



André Tricot

*Professeur de psychologie à l'Université de Toulouse - ESPE
Directeur du Laboratoire Travail & Cognition - CNRS*

« Apprendre avec le numérique : une médiation sans médiateur ? »



L'apprentissage avec des outils numériques, informatiques, multimédias, présente un paradoxe intéressant.

D'une part, il s'agit clairement d'un appauvrissement de la médiation entre un élève et les connaissances qu'il ou elle apprend. Toute l'informatique pédagogique qui a voulu concevoir ce type d'outil comme une médiation a abouti à une longue liste de déceptions. Les machines à enseigner imaginées dans les années 1970 ou 1980 n'ont jamais vu le jour. Les logiciels capables d'évaluer les connaissances d'un élève, la réussite à une tâche, pour contribuer à une définition de son « profil », n'ont pas eu beaucoup plus de succès. Cette longue liste d'échecs a conduit les chercheurs du domaine à complètement repenser la question du numérique pour l'apprentissage à partir des années 1990. L'outil numérique n'était plus conçu comme un outil de médiation entre l'élève et les connaissances, excluant en quelque sorte l'enseignant, mais comme un outil de médiation entre l'élève, l'enseignant et les connaissances.

D'autre part donc, avec une ambition beaucoup plus modeste, on a commencé à percevoir concrètement l'intérêt des outils numériques pour l'apprentissage, non pas à la place mais au sein d'une médiation humaine, enrichissant celle-ci.

L'objectif de cette conférence est de tenter d'identifier ces intérêts, ces plus-values du numérique pour les apprentissages scolaires. Il faut donc distinguer le numérique comme outil de présentation, de communication, de diffusion, et enfin de régulation.

Comme outil de présentation de l'information, le numérique présente bien des avantages quand on le compare au support papier. Il permet d'agencer les images, fixes ou animées, des sons, des textes, d'une manière extrêmement riche. Cependant les travaux dans le domaine montrent que cette richesse agit parfois au détriment des élèves, submergés par trop d'information à la fois. Si on veut utiliser le numérique pour cette fonction, alors il faut bien connaître les conditions d'efficacité de cet outil comme média.

Comme outil de communication, le numérique présente un enrichissement de la relation à distance, permettant à certains élèves (hospitalisés par d'exemple) d'accéder à des situations d'enseignement moins dégradées qu'à l'époque du papier crayon ou de l'audio-visuel. Mais, de façon évidente, ces outils entraînent un appauvrissement de la relation quand on la compare avec une situation d'enseignement en présence.

Comme outil de diffusion de la connaissance, le numérique représente une révolution dans l'histoire de la culture comparable à celle de l'invention de l'écriture ou de l'imprimerie. Mais l'ampleur de cette révolution a parfois fait oublier que diffuser des connaissances, les mettre à disposition, même gratuitement, n'a à peu près rien à voir avec l'enseignement. En améliorant la diffusion, on n'améliore en rien les apprentissages scolaires.

Comme outil de régulation des apprentissages enfin, le numérique présente des plus-values intéressantes à condition d'être très peu ambitieux : en l'état actuel, ces outils ne peuvent réguler que la réalisation de tâches bien définies, appelant un nombre limité de réponses... et à condition qu'elles soient univoques.

Cette conférence sera donc une occasion de faire le point sur les promesses tenues et non-tenues du numérique pour les apprentissages au cours de ces 30 dernières années.

Référence : Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Paris : Retz.

Texte d'introduction à la conférence de André Tricot

Monsieur Tricot, André,

Nous possédons plusieurs points communs savez vous ?

En premier lieu, le même âge mais cela restera entre nous !

Le même lieu de naissance, oui bon : à 975 kms près !

Le même prénom ; non en fait, je ne m'appelle pas Andrée mais je souhaitais rendre hommage à mon maître à penser pédagogique, André Ouzoulias, avec qui j'ai eu l'honneur de coordonner une recherche-action grâce à la FNAME. Il nous a laissé orphelins bien trop tôt, il y a 2 ans déjà, et nous retrouvons fréquemment dans nos pratiques professionnelles le témoignage de toute la richesse qu'il nous a apportée.

La même maladie : comme vous, devant une nouveauté numérique ou pédagogique, je m'exclame « ça c'est génial ! Cela va apporter beaucoup » et puis après nous sommes déçus, déçus par ce que vous appelez l'effet de mode dans votre conférence intitulée « **L'innovation technologique au service de la pédagogie : oui, mais comment ?** ». J'en profite, chers collègues, pour vous conseiller de l'écouter sur canal-u.tv.

La comparaison s'arrête là car :

- Vous, Vous êtes professeur de psychologie à l'ESPE de Toulouse, directeur du laboratoire Travail et Cognition du CNRS de Toulouse.
- Votre travail de recherche concerne les apprentissages et la recherche d'information avec des documents numériques, selon une approche cognitive et ergonomique.
- Vous vous intéressez à la théorie de la charge cognitive.
- Vous avez écrit, en autres publications, en 2014 avec Franck Amadiou « *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités* » chez Retz
- Vous pouvez développer le sujet que vous avez accepté de nous présenter ce jour « apprendre avec le numérique : une médiation sans médiateur ? »

Pour cela, au nom de la FNAME, je vous remercie et je vous laisse la parole.

Marie Honorez Courtois



Compte rendu de la conférence



Illusion des supports. Les années 70 – 80 étaient dans une attente excessive du rapport entre la machine, élèves et le savoir.

Qu'est-ce que le numérique ?

Les TICE relèvent d'une longue histoire.

Il faut se rappeler que l'imprimerie a profondément transformé l'espèce humaine.

Toute innovation, induit des régulations : l'orthographe est apparue après l'écriture.

Ex : On s'aperçoit notamment qu'on communique moins bien donc on crée des règles.

La technologie doit respecter la manière de penser et de concevoir les connaissances. Notre pensée n'est pas alphabétique mais par association d'idées, ces liens associatifs entre connaissances doivent pouvoir guider l'organisation des fonds documentaires !

Le numérique a envahi nos vies. C'est la 1^{ère} fois que notre quotidien est à ce point envahi par des outils qui ne datent pas de plus de 20ans !

La conséquence de ce phénomène montre que jamais les humains n'ont autant lu qu'aujourd'hui.

En 2010, nous en étions en 4h30 par jour, 1h46 début 70 (USA)

Qu'est-ce que ça change pour la pédagogie ?

Sur le point de vue des apprentissages des élèves et des pratiques des enseignants, les résultats restent difficiles à objectiver.

Une enquête a été réalisée sur un panel de 850 jeunes, âgés de 12 à 25ans. Ils accordent peu de confiance à wikipedia.

On a donc confronté un certain nombre d'affirmations/ mythes avec l'état actuel des connaissances.

- + motivé quand on apprend avec le numérique
 - ⇒ Oui ... mais ça dépend de la tâche → exemple : lire sur tablette, mais pas / écrire
- On apprend mieux en jouant grâce au numérique ("serious game")
 - ⇒ On n'apprend pas forcément +
 - ⇒ Difficile de transférer en dehors du jeu
- Le numérique favorise l'autonomie des apprenants
 - ⇒ + l'inverse : pour être autonome, il faut en avoir les moyens
- Le numérique permet apprentissage + actif
 - ⇒ Oui quand propose de produire du contenu
 - ⇒ Mais ...
- Lecture / écran réduit compétences de lecteur : +tôt non, notamment depuis progrès de la qualité lumineuse des écrans

- Les élèves savent utiliser : c'est leur génération (digital native)
 - ⇒ Oui mais pour leur usage perso
 - exemple : souvent peu efficace / traitement de texte
 - ⇒ Exemple d'un discours écouté avec lecteur Mp3 : seuls les élèves ayant déjà des compétences élevées pratiquent des arrêts & allers / retours lors de l'écoute
- Le numérique va modifier le statut des savoirs, des élèves et des enseignants → Non
- Le numérique permet de s'adapter aux besoins particuliers des apprenants
 - ⇒ Travaux prometteurs pour TSA et TSA... mais effets négatifs / méconnaissance des outils de la part des enseignants voire des élèves

Dyslexie : enseignement de la ← → p

utiliser le numérique sans oublier les bases

* Quels sont les apports généraux du numérique ?

- ⇒ Motivation
- ⇒ Compréhension
- ⇒ Acquisition de savoir-faire
- ⇒ Formation à distance
- ⇒ Des supports nouveaux
- ⇒ Des dispositifs de régulation (aide à l'autorégulation) frustes mais inépuisables
- ⇒ Des situations d'échanges à distance
- ⇒ Des économies (pour 10 ou 10 000 élèves = même coût)

➤ Quels sont les apports spécifiques du numérique ?

- ⇒ Accessibilité
- ⇒ Des effets + / compensation, contournement et rééducation
- ⇒ Des questions anciennes qu'on a oublié de se poser
- ⇒ Efficacité des outils liés à la formation des enseignants et des élèves

➤ Le scénario pédagogique : **4 apports du numérique** :

- ⇒ Un but d'apprentissage
- ⇒ Une progression
- ⇒ Des tâches
- ⇒ **Un engagement dans les tâches**
- ⇒ **Des supports pour les tâches**
- ⇒ **Un dispositif de régulation des apprentissages**
- ⇒ **Un dispositif d'évaluation des apprentissages**

Le numérique n'affecte pas les trois premiers points. Par contre les 4 autres peuvent être influencés par le numérique ?

Le numérique est envisageable comme médiation oui mais pas comme visée d'apprentissage en soi-même s'il n'y a pas compatibilité avec la mise en œuvre des apprentissages là où il est appliqué, pas de résultat !

Il doit être perçu utile et utilisable pour être efficace avec la mise en jeu de la compatibilité avec les contraintes matériels, spatio-temporelles ...

Conclusion

- Le numérique envahit nos vies
- Il facilite notre accès aux supports de connaissance, et à certaines tâches

- Il permet de présenter aux élèves des supports plus riches (pas forcément plus efficaces)
- Il requiert de nouvelles compétences
- Il ne modifie pas les tâches ni la nature même des apprentissages
- effet possible surmotivation avec des limites

Il peut améliorer la régulation pour les élèves qui ont un rapport compliqué à l'erreur et au retour par l'enseignant (quand il fait peur)

QUESTIONS

Partenariat = quelle relations peuvent être inhérentes à ce travail avec le numérique collaboratif notamment ?

Les enseignants recherchent des informations par le numérique, très peu comme outil de collaboration ! Surprenant.

Québec, la collaboration entre enseignants est obligatoire une demi-journée par semaine. Du côté des élèves, il est intéressant de voir que le numérique enrichit la collaboration quand ce qui sert de référence se trouve à distance ! La résolution de problème, enregistrement vidéo, modélisation, via une machine: on tente de faire travailler les élèves de manière collaborative, cela ne fonctionne pas ... la communication implicite fait défaut.

Il faut essayer de comprendre pourquoi toute notre société change sous l'impact du numérique. Discours faciles de survente du numérique = mais c'est le même discours sur le cinéma ou sur la télévision qu'il faut mettre à jour!

Parler de compétences de lecture demanderait de parler de compétences informationnelles avec la nécessité d'avoir une approche moins réductrice sur la globalité des supports d'information.

La capacité attentionnelle est certainement identique depuis l'origine de l'espèce humaine. Elle est beaucoup plus forte chez les chimpanzés. C'est parce que notre attention est faible que nous avons à utiliser nos connaissances pour aborder le monde. Sur un plan évolutionniste, il n'est pas si inintéressant d'avoir peu de capacité d'attention. Et les connaissances permettent de faire des économies de capacité attentionnelle !

Les supports numériques sont mal conçus car ils mobilisent trop l'attention (problème de conception uniquement) ... évolution à attendre

La fracture numérique d'il y a 15 ans était claire. Elle est réduite aujourd'hui mais catastrophique pour ceux qui sont concernés. Mais cette exclusion n'est rien à côté de l'inégalité scolaire du point de vue des connaissances.





Sophie Benkemoun

*Docteure en médecine,
fondatrice des Ateliers Parents*

Nadège Larcher

Psychologue, formatrice

« Comment la communication peut bloquer ou favoriser les apprentissages »

Sophie Benkemoun a créé l'Atelier des Parents en 2006 afin de permettre aux parents, aux professionnels de l'enfance et de l'adolescence d'avoir accès à de nouveaux outils de communication. Ces outils permettent de mettre en place une relation adulte-enfant (ou adolescent) basée sur une autorité bienveillante.

Nadège Larcher est psychologue, spécialisée dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle est également formatrice en communication bienveillante depuis 2009 et est associée avec Sophie Benkemoun.

Elles interviennent régulièrement auprès des familles et des professionnels de l'enfance et de l'adolescence dans différentes structures : établissements scolaires, CAF, crèches, entreprises sous forme de conférences et de formations sur la communication bienveillante entre adulte et enfant. Lors de ces journées, elles expliquent de façon simple et ludique comment notre communication et nos comportements impactent notre relation quotidienne avec les enfants.

Depuis plusieurs décennies, les recherches en neurosciences et en psychologie permettent de mieux comprendre le rôle du cerveau dans les apprentissages et dans les relations adultes enfants. Face à la difficulté d'apprentissage, la façon de communiquer avec les enfants devient primordiale et peut favoriser ou freiner leur capacité d'apprendre. L'utilisation de certains outils de communication bienveillante permet de placer l'enfant dans une meilleure disposition pour apprendre, de le rassurer, et de lui faire prendre conscience de ses acquis. L'élève peut alors se percevoir différemment et investir ses apprentissages.

Bibliographie :

Haim Ginott : « *Entre parent et enfant* »
Haim Ginott : « *Entre parent et adolescent* »
Nicole Prieur : « *Grandir avec ses enfants* »
Sylvie Dube : « *La gestion des comportements de classe* »
Danièle Siegel : « *Le cerveau de votre enfant* »
Martin Seligman : « *L'école de l'optimisme* »

Texte d'introduction à la conférence de Sophie Benkemoun et Nadège Larcher

« J'étais une excellente enseignante avant d'avoir des élèves »

Savoir parler ne veut pas dire Savoir communiquer

Alors que nous avons appris à maîtriser notre langue maternelle (et d'autres peut-être), peu d'entre nous ont réellement été formés à la communication, particulièrement à une communication efficace et respectueuse.

Savoir communiquer est pourtant un enjeu crucial, dans notre vie professionnelle, sociétale et plus précisément familiale.

Aucun parent ne se lève le matin en pensant qu'il sera heureux aujourd'hui s'il crie ou punit son enfant ; aucun enfant ne se réveille avec l'idée de gâcher la journée de son père ou de sa maîtresse. Néanmoins, au cours de la journée, incompréhensions, malentendus, frustrations et déceptions risquent de venir s'accumuler et déclencher de possibles crises et conflits dont la grande majorité pourrait être évitée avec et par une meilleure communication.

Madame Benkemoun, vous êtes docteure en médecine et vous avez travaillé comme médecin scolaire et en PMI durant plusieurs années. En 2006, vous avez fondé l'Atelier des Parents afin de diffuser le travail du Dr Haim Ginott. Vous avez permis au public francophone de découvrir les ateliers d'Adèle Faber et Elaine Mazlish, qui avaient elles mêmes travaillé auprès du Dr Ginott.

Madame Larcher, vous êtes psychologue spécialisée dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Vous êtes chargée de conférence à l'université François Rabelais de Tours. Depuis 2009, vous êtes associée à Madame Benkemoun. Vous intervenez plus particulièrement en structures d'accueil Petite enfance et dans le secondaire.

Vous animez, toutes les deux, des conférences, des formations et des ateliers, à travers l'Europe, pour les parents et les professionnels afin de diffuser ces approches et ces modes de communication bienveillants et respectueux.

Au nom de la FNAME, je vous remercie d'avoir accepté notre invitation et je vous laisse la parole.

Marie Honorez Courtois



Compte rendu de la conférence

M. Haim Ginott, 1922 – 1973, a été le premier psychologue à prôner la communication bienveillante. C'était un visionnaire, la science nous dit aujourd'hui qu'il avait raison. Pour le développement harmonieux du cerveau, rien ne vaut la communication bienveillante ! Il était dans la même mouvance que Thomas Gordon, Adèle Faber et Elaine Mazlish.

Les questions à se poser :

Est-ce que l'enfant ne veut pas ou ne peut pas apprendre ? Est-ce qu'il ne veut ou ne peut pas écouter et comprendre ? Il a appris à marcher, à parler = tout s'apprend, il dispose des clés qu'il faut. Mais à certains âges, ça se complique et on oublie comment faire pour encourager !

On a tous appris à parler, mais pas forcément à communiquer ! Comment parler pour que nos messages soient entendus ?

La neuropsychologie nous permet de mieux comprendre le développement du cerveau au regard des grands processus d'apprentissage : Daniel Siegel, un neuropsychiatre américain, propose un modèle du cerveau dans la main très utile pour permettre de comprendre ce qui se passe dans notre cerveau de façon physiologique. Il présente 3 cerveaux :

Le cerveau archaïque, primitif.

Le cerveau émotionnel.

Le cerveau supérieur.

Ils passent leur temps à communiquer ensemble.

Le cerveau archaïque, reptilien est en lien direct avec notre colonne vertébrale, responsable de tous nos automatismes (respirer, marcher, conduire, ouvrir une porte, ...). L'objectif constant de notre cerveau est d'économiser toujours nos dépenses énergétiques (25%). Il est mature vers les deux ans = je cours, j'attrape, je lance, je crie, je tape = automatismes de survie. Ça correspond à l'âge le plus agressif de l'enfance.

1 seule fonction = assurer notre survie physique et psychologique. Pour cela, il a besoin de réagir vite, rapidement donc sans opérations complexes.

Pour pouvoir agir en une fraction de seconde, il a 3 pré-programmes en réponse :

Fuir - Combattre - Se cacher

En situation de grand stress, ce cerveau peut prendre le dessus pour nous amener à réagir.

Le cerveau émotionnel est en lien direct avec nos yeux, nos oreilles et notre nez (cf : film vice versa), sens qui servent à traiter l'essentiel des informations. C'est lui qui trie les infos, oriente et traite avec un fond émotionnel. Sur les 48 nerfs faciaux, 36 permettent d'exprimer nos émotions. Il est en lien direct avec notre Mémoire à Long Terme. Elle est teintée d'émotions et va se constituer de souvenirs que nous allons revisiter.

Quasi mûre vers 6-7ans, connecté à 90 %, c'est l'âge de raison ! Il se stabilise pour quelques années jusqu'à l'adolescence où 1/3 de ce cerveau émotionnel se réorganise. L'adolescence est de ce fait une période de risque mais aussi de potentiel où un grand nombre d'apprentissages peut se remettre en œuvre. Il se stabilise vers 17-18 ans, âge de plein potentiel

Le cerveau supérieur (cortex, néocortex), se développe dès la petite enfance. Il est le centre de l'analyse, de l'attention, des fonctions supérieures exécutives (inhibition, planification, mise à jour de données et info, capacités d'attention divisées)

Il sera mûre vers 25-27ans, même s'il continue d'évoluer toute la vie.

La jonction entre le cerveau supérieur et le cerveau émotionnel est le lieu de l'empathie. C'est la partie qui sera mûre en dernier.

On peut représenter comme une maison (de bas en haut) le développement du cerveau :

Rez de chaussée (survie) : émotions, stress, traitement de la menace. On Y placerait le cerveau archaïque et le cerveau émotionnel.

Au 1er étage se situerait le cerveau supérieur : apprentissage, langage, compréhension des nombres

Les escaliers qui se construisent ne sont pas toujours très opérationnels ou écologiques.

Souvent, l'adulte est au premier étage, avec ses messages sensés, et l'enfant au RDC : « *Ce n'est pas grave... / pourquoi tu .../ il faut.... tu devrais .../ moi, si j'étais toi, .../ c'est normal, relativise../ je t'ai déjà dit... / tu as peut-être qqch à régler / moi, ça me rappelle que je ...* »

Cela entraîne :

→ le sentiment que ce que l'on **ressent** n'a pas de **valeur**, d'**humiliation**.

→ une **asphyxie** par les conseils, les explications, l'impossibilité de pouvoir répondre.

→ dans le monde naturellement égocentré de l'enfant, la **relativisation**, l'**empathie** sont **inefficaces** pendant une crise émotionnelle.

→ le **besoin d'être écouté** n'est pas respecté (l'enfant disparaît mentalement).

Si l'enfant est dans ses émotions, la disponibilité, l'écoute, le raisonnement et les apprentissages ne sont pas possibles !

L'adulte doit être lui-même conscient « d'où » il est = ne pas se situer dans l'émotionnel. Il faut aider l'enfant à remonter au 1^{er} étage et ne pas y descendre nous-même. L'adulte peut aussi rester au RDC, dans l'émotionnel aussi, alors le conflit peut se produire.

L'empathie doit servir à l'adulte à aider l'enfant à remonter au 1^{er} étage, à traverser ses émotions, en accédant à l'étage du raisonnement.

Les émotions : il existe 6 émotions de base : joie, colère, tristesse, peur, surprise, dégoût. Elles ont toutes un rôle, notamment de protection (peur), frustration devant obstacle (colère) ...

Au niveau du cerveau, les émotions sont comme des radars qui nous renseignent. Elles permettent de lancer des changements physiques nécessaires (hormones, dilatation des pupilles...).

L'adulte a pu perfectionner sa capacité à réguler ses émotions, à la différence de l'enfant.

L'enfant est moins équipé pour se réguler, se calmer. Il a besoin d'aide et il apprend ainsi à le faire.

L'Empathie n'est pas automatique, il est nécessaire d'être disponible. On ne peut pas faire semblant.

1) empathie émotionnelle du petit enfant qui pleure quand un autre enfant pleure

2) empathie cognitive à partir de 4 ans (se mettre à la place de l'autre)

3) empathie morale à partir de 11 ans

→ FORMER L'ENFANT A L'EMPATHIE (jeu de rôles des 3 figures de Serge Tisseron)

Un outil : Le miroir émotionnel : refléter à l'enfant ce qu'il ressent, s'accrocher à ce qu'il ressent et lui permettre de l'exprimer. Cela entraîne un effet apaisant qui donne accès à la recherche de solution (1^{er} étage). On peut utiliser, par exemple, les cartes de météo intérieure pour savoir où en est un enfant émotionnellement ... indicateur pour repérer un besoin d'empathie (chat va ...)

L'adulte doit juste refléter comment l'enfant se sent : « *c'est difficile, je vois que c'est important pour toi* »

Faire verbaliser, refléter, reformuler, donner forme aux messages corporels, reprendre les termes de l'enfant, discuter jusqu'à ouvrir une porte progressivement vers le 1er étage pour chercher une solution.

Questionner : « *qu'est-ce qui pourrait t'aider, de quoi aurais-tu besoin ?* » (En se basant sur l'enfant avec le « tu », non pas « je » !)

Le sens du traitement de l'info dans le cerveau se fait toujours de bas en haut :

Survie Emotions Apprentissages

Les apprentissages formels ne sont pas une question de survie pour le cerveau.

L'apprentissage de la lecture ne relève pas de la survie. Ce 1er étage, nous voulons tous y accéder mais apprendre c'est se mettre en danger : ce que je sais aujourd'hui pourra ne plus être vrai demain. Quand un enfant est en difficulté émotionnelle, l'accès au 1er est bloqué. En lui permettant d'exprimer ces émotions, on lui permet d'accéder au 1er, via le langage.

Notre discours peut être bienveillant, mais maladroit, maintenant l'enfant ou l'autre au rez de chaussée.

Obstacles :

Menaces, jugements, comparaisons, humiliations, coercition, attaquer la personne (l'enfant qui a oublié son cahier, l'enfant DEVIENT le problème, problème posé sur la tête de l'enfant), complimenter l'enfant avec des superlatifs, l'enfant est mis sur un piédestal = dépendance de l'adulte pour avoir conscience de sa valeur, s'avancer vers l'autre (menace), se contenter de relever un comportement inadéquat

Pour faciliter la communication :

Parler du problème (le cahier oublié, le comportement fautif)

Respecter la valeur humaine de façon inconditionnelle

Poser le problème entre l'adulte et l'enfant, qui peuvent en parler

Préserver l'estime de soi (= s'accepter avec ses forces et ses faiblesses)

Décrire de façon factuelle le problème / les réussites, évoquer ses émotions. La description sert à éviter les superlatifs généraux « *il te reste encore à faire quelques efforts* » = je sais faire et je sais persévérer

Différencier la personne et son comportement, le problème et l'enfant

Utiliser le ET plutôt que le MAIS qui annule le positif « *tu as réussi ... ET il te reste à* »

Mettre en valeur ce qui est bien réussi, permet de dé-corréler l'évaluation, la note de sa valeur personnelle = cette acquisition est seule à avoir une véritable valeur et l'enfant lui-même est en mesure de se complimenter, de s'auto-évaluer = permettre à l'enfant de cerner ce qu'il a acquis en capacité. Féliciter l'enfant de manière à ce qu'il apprenne à se féliciter lui-même, qu'il soit indépendant de l'adulte pour se donner de la valeur.

Redonner le bon modèle (« *on ne parle pas comme ça, mais on parle comme ça* » ...)

Dire quand ça ne va pas = des outils à acquérir.

Si on respecte la personne-élève, elle sera plus disposée à coopérer. Une bonne estime de soi nous rend plus résistant aux agressions de l'environnement. La préservation de l'estime de soi permet à l'enfant de reconnaître ses torts, ses erreurs sans s'écrouler. Le compliment permet d'expliquer ça à l'enfant « *ce n'est pas le résultat que tu espérais mais ça reste un résultat !* »

L'enfant sait qu'il a su faire une fois et peut s'appuyer sur cette expérience

L'erreur est nécessaire pour apprendre : « Apprenez à échouer ou vous échouerez à apprendre ».

Martine Lacour

*Docteur en psychologie, animatrice de groupes de soutien au soutien,
membre du CA de l'AGSAS*

« Les professionnels au risque de l'empathie »

En choisissant ce titre « les professionnels au risque de l'empathie », je prends moi-même un risque : celui d'explorer un concept complexe et tellement saturé de sens qu'il en perd de sa signification. Cependant ce concept, à définir pour un usage heureux dans sa pratique professionnelle, me semble approprié à tout professionnel d'éducation qu'il soit enseignant en classe, enseignant spécialisé auprès de groupes d'élèves, petits ou grands. L'empathie, en référence au courant de la psychanalyse contemporaine, permet de rendre compte de la première des médiations : celle de la relation que tout adulte se doit d'initier, d'inaugurer, d'installer entre lui et l'enfant ou l'adolescent. Nous verrons pourquoi et comment cette médiation intime qu'est l'empathie, au fondement de toute rencontre est proche du positionnement psychique énoncé par Winnicott lorsqu'il évoque la relation de la mère à son nourrisson « First being and after doing but first being »

Cette médiation intime présente dans toutes les médiations humaines s'inscrit dans une relation a-symétrique, singulière, inter-psychique et intersubjective et elle place le professionnel en artisan du « dire » et du « faire ». Certains de ces outils sont disponibles à tout moment et en tout lieu tels le regard, la parole et l'écoute. Au travers d'exemples cliniques, je montrerai en quoi cette gestuelle, sorte de *caresse éthique*, permet d'instaurer le lien qui initie la rencontre et crée les conditions de médiations psycho-cognitives singulières.

Dans ces métiers d'éducation appelés aussi « métier du lien » nous interrogerons pourquoi l'empathie est une prise de risque psychique. Comme tout risque, faut-il le prévenir, l'éviter ou s'y préparer ? Est-ce que l'empathie peut s'enseigner, se transmettre et donc s'apprendre ? De quelle manière les GSAS et les ateliers psycho-Lévine peuvent-ils y contribuer ?



Texte d'introduction à la conférence de Martine Lacour

En premier lieu, je vous remercie Martine Lacour, au nom de la FNAME pour avoir accepté d'intervenir sur ce colloque.

C'est un grand honneur pour moi que de vous présenter. J'ai eu le privilège de vous rencontrer et suivre vos cours lorsque vous étiez formatrice CAPSAIS dans le feu IUFM de Melun. Il y a de cela plus de 10 ans aujourd'hui et pourtant quelques souvenirs vivaces, anecdotiques restent encore suspendus aux fils de ma mémoire.

C'est grâce à vous par exemple que je me suis procuré " Pensée et langage" de notre cher Vigotsky. Je vous avoue humblement que je n'ai pas réussi à le lire en totalité non pas qu'il fut indigeste, loin de là mais plutôt parce que son contenu nécessite du temps, de la réflexion et de la maturité. Et je suis encore en apprentissage. Néanmoins, j'ai retenu une phrase que vous répétiez expressément, comme une litanie " le langage structure la pensée". Le langage, structure, la pensée.

- Vous avez trois heures.

Cette phrase a constitué pour moi en écho, l'un des points d'appui essentiels sur lesquels j'ai bâti mes remédiations de maître E. Elle rejoint pour faire le lien, l'enrôlement de Bruner que vous mettiez en situation concrète en débutant toujours vos cours par une mise en écoute, d'une poésie, d'une citation ou bien encore d'un extrait de texte...

Cette mise en partage, cette mise en relation portait déjà les prémices de votre thèse, présentée et soutenue en 2012 "**empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves**" en développant ce 1^{er} mouvement intérieur, que vous nommez si justement *intime* pour être en empathie, en accueil avec l'autre.

Je vous laisse nous présenter à travers la médiation de la parole:

« La médiation intime au fondement de toutes les médiations humaines »

Je terminerai en vous citant: Si écrire renvoie à l'étymologie de « tisser », lire nous renvoie à «cueillir » Je rajouterai alors que parler renvoie à « offrir ».

Marc Loret



Compte rendu de la conférence

Thèse: L'empathie des enseignants et la souffrance des élèves

Le terme "d'empathie" souffre d'un abus de langage.

On est en empathie ou on ne l'est pas !

Jacques HochmannOchmann dans son ouvrage 'Une histoire de l'empathie' nous met en garde face à une représentation que l'empathie serait une bonne-à-tout-faire.

2 illustrations:

Obama avait promis de remédier au manque d'empathie

La presse reprochait à Sarkozy un excès d'empathie vis-à-vis des victimes...

Pour que ce concept devienne heureux pour nos pratiques, il est nécessaire de le définir précisément.

On pourra qualifier cette "empathie", de médiation intime, au fondement de toute rencontre avec une référence à Winnicott dans le positionnement psychique de la mère vis-à-vis de son nourrisson.

Après être, FAIRE, mais d'abord être !

L'empathie se veut être régulière, particulière, interpsychique, présente dans toute relation...

Qu'en est-il de l'empathie du maître E ?

Définition Empathie = en allemand *entrer de tout son être dans le ressenti d'autrui*.

. Le Mystère Jérôme Bosch, film sur l'empathie esthétique. Chacun, pour voir le tableau, se projette avec ce qu'il est, sachant que toutes les scènes de notre époque actuelle peuvent s'y trouver.

. Freud : nul ne peut être éducateur que s'il peut sentir de l'intérieur le ressenti de l'élève

. Régine Celle, Paris Diderot insiste sur le fait "qu'être en empathie, ce n'est pas se mettre à la place de l'autre mais **c'est se mettre en position de RÉFLÉCHIR à ce que l'autre pense, à ce qu'il dit, à ce qu'il fait.**

Etre en empathie, c'est partager de façon partielle et sectorielle mais vécue par l'expérience d'autrui, en parvenant à se la représenter. L'empathie n'est pas fusion ni collage mais identification passagère. Ça sert à comprendre ce qui est étranger à nous.

C'est l'exemple de Dimitri, présenté par une enseignante dans un groupe de soutien où le professionnel se retrouve dans la situation d'être placé en artisan du dire et du faire.

En cour de récréation, Dimitri vient se plaindre auprès de l'enseignant. l'adulte bien souvent esquivé le 1^{er} geste intérieur de l'empathie, l'accueil. Etre accueil ne correspond pas à accueillir, comme reconnaissance de son chagrin ! !

Ensuite vient la COMPRÉHENSION puis l'accompagnement-ACTION

La parole d'accueil ne peut pas se comparer à un ensemble de questions. Mais plutôt à une description, une parole précise qui donne une valeur à ce ressenti qui n'est pas banal de fait. Ces micro-secondes sont essentielles pour s'accorder sur le ressenti. C'est un geste qui nous demande à nous adulte un effort.

La temporalité intérieure de l'empathie s'inscrit dans un monde micro-momentané d'interactions entre personnes. Après Être, Faire et accepter qu'on agisse sur vous. Mais d'abord être.

Mélanie Klein pose d'entrée l'hypothèse que l'enfant est en relation avec sa mère. C'est une notion de préoccupation maternelle primitive: diade mère/nourrisson. Par ses mots, son regard, elle va rassurer.

Winnicott relie le mécanisme d'identification-projective à celui de la réalité vécue du bébé. La mère est obligée de répondre à une situation de dépendance absolue. C'est un temps de préoccupation maternelle dans lequel la mère cherche l'environnement le plus propice à son développement.

3 fonctions correspondent à cette démarche:

- tenir/contenir,
- manipuler physiquement,
- présentation de l'objet qui permet au bébé de construire son espace psychique.

L'enfant ne peut pas nommer par exemple sa faim. Alors la maman vient identifier/ressentir/nommer elle-même. Elle donne une forme psychique et un nom à ce qui était pour le bébé un objet innommable. Par ce biais, elle limite les angoisses en développant une fonction de porter/maintien. Ainsi, il peut lui faire confiance. Peu à peu le bébé constitue son contenant psychique en intériorisant un mécanisme efficace par les mots et images, correspondant à la capacité de penser de la mère. Cette projection-identification peut être normale ou pathologique. Dans l'ensemble, ce phénomène est transposable dans un lien à thérapeute, mais aussi dans toute activité psychique d'une personne qui doit en accompagner une autre. Identification projective, au fondement de la relation empathique.

Daniel Sterne = le moment présent, un monde dans un grain de sable

Exemple de Dimitri. Soutien au soutien ... animation en aidant au passage dans les trois phases.

1°/ Exposer un cas en prenant le temps. Entrée en maternelle à 4 ans, enfant adulé par ses parents, russe à la maison, deux grand-mères au foyer familial. Mais pas du tout socialisé et il ne parle que russe. Sont rattachés des comportements assez tyranniques avec des colères (se jette au sol et attend qu'on vienne le relever). Il verbalise beaucoup mais essentiellement en russe.

2°/ Temps d'intelligibilité. Formulation d'hypothèses multiples. Qu'est-ce qu'il attend de l'adulte en refusant de s'exprimer en russe dans ses activités commentées en classe ... n'a-t-il pas besoin d'une traduction en français de ses expressions en russe ?

3°/ Temps pour penser le retour dans le contexte professionnel:

- . penser ensemble,
- . anticiper en groupe les conditions d'une nouvelle posture professionnelle, avec regard/écoute et geste.
- . suggestion d'ateliers de contes russes entre autres cultures.
- . analogie avec une petite fille mutique pour laquelle elle accompagne avec le langage de l'action.

Il s'agit de transposer l'empathie maternelle au cadre de l'école. L'enseignante exprime qu'elle reconnaît ne pas avoir commenté l'action auprès de Dimitri alors qu'elle le fait dans d'autres situations.

Elle décide de mettre en œuvre les réflexions et le mois suivant elle parle des progrès de l'élève. Dimitri commence à s'exprimer en français.

Expérience d'empathie dans ces groupes avec une mise en scène imaginaire. Pensée groupale

exemplaire.

Autre atelier AGSAS, atelier psycho-Lévine:

question d'interroger le ressenti d'un autre au travers d'une question préalable
que peut ressentir une personne qui (se fait remarquer, fait pour la 1^{ère} fois ... ne comprend
pas les consignes, est toujours dernier ...)

On demande aux participants d'écrire chacun leur première réponse anonymement. Puis une lecture vivante est proposée en fonction de ce qui a été partagé en associant les outils accompagnés de valeurs et savoirs, qui exigent une formation préalable.

A ce stade, l'expérience est reconnue plus intime nécessitant une bienveillance accompagnée d'exigence car l'autre a quelque chose à nous dire.

Dans notre métier, qu'est-ce que cette empathie peut vouloir dire ?

Entretien sur problèmes mathématiques : son accueil lui permet de repérer que l'élève a bien un raisonnement mais pas celui approprié.

Pour Stella Baruk : séparer calcul et apprentissage, urgent !

Pour Ethan Ellenberg : caresse éthique, expression qu'il emploie dans la relation soignant-soigné, perspective d'un mode de relation qui donne à l'autre sa place de sujet, la langue de respect, de responsabilité, de déchiffrement, d'analyse. Elle concerne la caressante et le caressé. Elle se veut transposable dans le cadre éducatif.

Il ne faut pas confiner un enfant dans des besoins d'identités pré-établis. L'empathie ne fige pas l'enfant dans un regard photo réducteur.

Il s'agit de porter un regard cinéma, dynamique qui filme par le manque/défaut, mais qui enveloppe vers du positif, du constructif, du futur.

Alors parole/regard/geste, on sait mieux agir avec nos protocoles d'actions qui sinon nous priveraient de nos libertés.



José Puig

Directeur de l'INS HEA

« Le maître " E " , acteur clé de l'école inclusive »



La politique éducative française est entrée résolument dans le vocabulaire et dans la logique de l'*inclusion* : c'est ce dont témoignent en particulier la ratification de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU 2006, France 2010) et la Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ce choix a rompu la dichotomie historique entre intégration scolaire et adaptation scolaire et, du même coup, la naturalisation de la séparation des publics en relevant respectivement : les enfants handicapés d'une part, les élèves en difficulté d'autre part. Sans conduire pour autant à niveler ni standardiser les tableaux de difficultés, ce sont donc davantage les façons dont ces difficultés diverses des élèves vont se répercuter sur les apprentissages qui sont désormais prises en compte. Et cela, quelle que soit leur origine : socio-familiale, culturelle ou liée à une pathologie ou une déficience reconnue ou non comme handicap au sens de la loi de 2005.

Par voie de conséquence, la réponse pédagogique aux besoins particuliers de ces publics d'élèves s'en trouve revalorisée, notamment par rapport aux approches très marquées par les orientations médico-psychologiques très développées dans les dernières décennies du vingtième siècle.

Ces évolutions engendrent trois réflexions nécessaires et convergentes :

- Sur la redéfinition générale des missions de l'école, de ses objectifs et de son organisation ;
- Sur la place institutionnelle, les rôles techniques et la formation des enseignants dits spécialisés ;
- Sur les logiques de coopération professionnelle entre enseignants, autres professionnels et familles.

C'est sous l'angle de ces trois aspects que sera examinée la situation des maîtres E, l'évolution de leur formation et la reconnaissance de leur action.

Bibliographie

Benoît, H., Gombert, A., Gardou, Ch. (2016) De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (INS HEA)*, 65, 9-25.

Chauvière, M. (2003) Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service. *Enfance & Psy (Érès)*, 21, 13-22.

Dewey, J.(1916/2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et Formation*, 61, 71-83.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). La formation des enseignants pour l'inclusion en Europe. Défis et opportunités. www.european-agency.org

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs. www.european-agency.org

European Commission. (2013). *Reducing early school leaving : Key messages and Policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. ec.europa.eu/dgs/education

Gardou, Ch. (2012) *La société inclusive, parlons-en ! Érès*.

Texte d'introduction à la conférence de José Puig

José PUIG, tout d'abord je tiens à vous remercier au nom de la FNAME d'avoir répondu à notre invitation.

Vous êtes le directeur de l'INS-HEA, l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés depuis juillet 2013. Vous avez été enseignant, conseiller d'orientation, inspecteur de circonscription puis en charge de l'AIS dans ce département de l'Indre et Loire que vous connaissez bien et où vous avez laissé l'image d'un homme engagé dans le développement des RASED et l'accueil des enfants en grande difficulté. Inspecteur d'académie, vous avez rejoint le cabinet de Ségolène Royal dans le cadre du plan Handiscol. Vous avez ensuite été détaché en tant que directeur des études à la Fondation Santé des étudiants en France, dans l'association Handidactique I=MC2 qui avait été créée par des parents de personnes infirme moteur cérébral pour développer des formations innovantes sur le thème de l'accompagnement.

Cette longue énumération laisse entrevoir l'image d'un homme fortement impliqué dans le champ du handicap, acteur d'évolution, partisan de l'inclusion. L'objectif que vous vous êtes fixé aujourd'hui à la tête de l'INS-HEA consiste à réfléchir à la façon dont on peut répondre collectivement aux besoins des publics à Besoins Educatifs Particuliers, c'est-à-dire non seulement des enfants ou adolescents handicapés, mais également des personnes dont la situation ne leur permet pas de s'inscrire naturellement, spontanément dans des parcours de formation et d'apprentissage.

Le titre de votre intervention : « le maître E, acteur clé de l'école inclusive » résonne à nos oreilles d'enseignants spécialisés et retient toute notre attention.

Nous avons la conviction que les maîtres E que nous sommes possèdent les compétences pour oeuvrer et répondre aux besoins de l'inclusion.

C'est avec un grand intérêt que nous allons vous écouter sur trois sujets de réflexion : la situation des maîtres E, l'évolution de leur formation et la reconnaissance de leur action.

Je vous laisse la parole.

Betty Bechu



Compte rendu de la conférence

1/ Contexte historique

Le contexte historique nous rappelle les différentes certifications successives avec un retour sur la distinction intégration-adaptation (élèves handicapés, élèves en difficulté) et par la même : classes spéciales = enseignants spéciaux. Cette logique inclusive engagée depuis 2005 et surtout 2013 est dictée par un système de symptomatologie.

Cette école inclusive, au-delà de cette dichotomie cherche à *adapter* ses pratiques d'enseignement pour permettre à chaque élève d'y trouver sa place. Cette école a besoin de spécialistes de chaque catégorie de troubles, de personnes ressource connaissant les troubles et capables de favoriser le développement de pratiques inclusives.

Cela relève d'une volonté d'adapter coûte que coûte tous les élèves au système avec 1 plus grand accès vers la normalisation.

L'école française est peu tournée vers une souplesse du système, permettant à tous les élèves de s'y épanouir.

On peut souligner que depuis 2004 les questions de l'adaptation et de l'inclusion sont prises en compte pour le 1er degré.

Il est nécessaire d'accompagner la transformation d'un système qui n'a pas réussi à modifier les inégalités sociales car celui-ci est en porte-à-faux avec les orientations internationales.

L'objectif serait de repenser le système par rapport au droit universel à l'éducation dans une perspective d'accessibilité et de design pédagogique. Cette conception de l'école faciliterait l'accès aux savoirs pour tous les élèves.

Cela signifie, un changement radical déjà effectif pour enfants handicapés. Mais cette logique va bien au-delà, et prendrait en compte les droits des enfants et des familles.

2/ Commission européenne 2013

Cette commission propose 3 types d'actions hiérarchisées

- prévention : agir en amont des difficultés
- intervention,
- compensation : en dernier recours c'est la logique de la 2e chance

La question sociale du décrochage scolaire interroge en particulier la prévention et renvoie à une responsabilité de l'école.

Tableau agence européenne pour l'éducation inclusive élèves BEP 2015-CNESCO

Ecole inclusive

- nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain
- l'exclusivité de la norme c'est personne, la diversité, c'est tout le monde
- il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule
- un chez soi, chez tous...

L'école française est inégalitaire. Elle favorise les élèves favorisés. Entre 2003 et 2011 au sein des pays OCDE, le niveau des élèves défavorisés a baissé. Comment l'école peut-elle corriger les inégalités ?

Le 1^{er} enjeu consiste à s'assurer que les élèves se sentent en sécurité quand ils sont en apprentissage.

Les enseignants spécialisés doivent accompagner l'évolution du système pour se mettre en cohérence avec les principes arrêtés démocratiquement.

Comment faire pour quitter un système construit pour faire réussir selon son mérite personnel, c'est à dire sur la détermination fondamentale de l'origine sociale de naissance ?

Il s'agit d'une inversion totale où la norme est l'excellence : le bac. Tout est relatif à cette norme par un compte à rebours de classe à classe. Notre système porte la marque de son élitisme !

Faire jouer à l'école un rôle quasi opposé à celui pensé au XVIII^es

Comment les enseignants peuvent le penser ?

Il existe un document sur le site agence européenne pour besoins particuliers et école inclusive » détaillant le profil de l'enseignant inclusif, la façon d'être attentif et de valoriser la diversité :

- il accompagne tous les apprenants
- il est ouvert à des collaborations
- il poursuit sa formation tout au long de sa vie professionnelle

3/ Le nouvel enseignant spécialisé

Il devient « personne-ressource » pour l'éducation inclusive (sait expliquer aux autres une politique scolaire inclusive, sait identifier partenaires et ressources sur lesquelles s'appuyer, sait travailler avec les familles)...

Il est à même de mobiliser des connaissances approfondies relatives à des besoins particuliers, et à des réponses pédagogiques spécifiques (expertise didactique, méthodologique et pédagogique).

Il professionnalise son adaptation à divers types de dispositifs et de configurations.

4/ La structure de la nouvelle formation

Ce sera un parcours de 400h commun 1^{er} et 2^o degré, architecture modulaire.



Laurent Lescouarch

*Maître de conférences en Sciences de l'Education - Laboratoire
CIVIIC – Université de Rouen*

« Médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages »



Les actions des enseignants spécialisés impliquent de construire un cadre d'apprentissage sécurisant et de proposer des supports adaptés aux besoins des enfants, mais également de conduire des interactions éducatives conscientisées pour favoriser les apprentissages. Se situant dans l'hypothèse d'une spécificité des pratiques d'aides spécialisées « E » dans leur objet de travail (relatif à la réorganisation du rapport à l'apprendre et aux savoirs des élèves en difficulté), les travaux évoqués dans cette intervention interrogent les postures mobilisées par les enseignants spécialisés dans les interactions avec les élèves pendant les séances d'aide.

L'idée qu'une des spécificités « E » pourrait être liée à la particularité de la posture d'accompagnement des élèves permettant de « faire étayage » (pour les aider à évoluer dans la réorganisation du rapport à l'apprendre et aux savoirs) constitue le postulat sous-jacent à ces travaux. Cette problématique conduit à identifier dans les pratiques des enseignants spécialisés deux dimensions différentes relatives aux dimensions d'accompagnement et d'étayage :

- un niveau plus général, celui d'une dynamique d'accompagnement des personnes dans leur scolarité avec des dimensions liées au contrat, à l'alliance éducative, au projet.
- une posture d'interaction éducative plus spécifique s'inscrivant dans une perspective d'étayage du cheminement cognitif et conatif de l'élève, en tiers médiateur ou ressource.

La présentation évoquera les différentes postures complémentaires pouvant être mobilisées par les professionnels, dans un continuum allant du pôle du guidage à celui de l'accompagnement, en les mettant en lien avec la nature des objectifs poursuivis et la part de décision laissée à l'élève dans l'activité, pour penser les pratiques pédagogiques en RASED.

Références

Lescouarch, L. (2014). Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 66(2), 127-142.

Lescouarch, L. (2013). Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté : acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions. Dans *Inégalités scolaires et résiliences* (Retz). RETZ.

Grandserre, S. et Lescouarch, L. (2013). *Faire travailler les élèves à l'école: sept clés pour enseigner autrement*. Issy-les-moulineaux, France : ESF éditeur, impr. 2013.

Texte d'introduction à la conférence de Laurent Lescouarch

Laurent Lescouarch,

Que de chemin parcouru depuis ton dernier poste de maître E...

Dès tes premiers travaux universitaires, tu es parti du postulat que les maîtres E adoptent une posture particulière au sein de l'éducation nationale. Ta thèse, soutenue il y a 10 ans déjà, a permis de mettre au jour différents genres de maîtres E : les explicitologues, les méthodologues, les motivologues. Tu n'as cessé depuis d'affiner la lecture de nos actions auprès des élèves. Alors peut-être peux-tu m'aider.

Voici Mathéo, élève de CE1 rencontré en ce début d'année. Après les trois premières séances d'observation, je lui propose de rejoindre deux autres élèves. Et là, alors que j'avais l'impression que la distance entre nous, enseignant – élève, était saine et porteuse d'espoir d'évolution, il a pris, devrais-je dire repris, sa posture habituelle, adoptée en classe : il s'est assis à côté de moi, m'a regardée, a souri puis a attendu. Forte de mon expérience de maîtresse E, j'ai engagé la séance en proposant un travail d'écriture. Il m'a alors re-regardée, a re-souri et a re-attendu et n'a rien produit. Devais-je le forcer pour écrire quelques mots, le soutenir en proposant une dictée à l'adulte ? ...Le temps a fini par résoudre mon dilemme.

Avant la séance suivante, je me suis questionnée sur la posture à adopter pour permettre à Mathéo d'entrer dans un travail. Le jour J, j'attends qu'il s'assoit et m'installe en face de lui. Et là, je le vois qui me regarde avec ses grands yeux... puis dirige son regard vers les différents espaces de la salle. Le travail commence. Mathéo prend son crayon et écrit, relevant régulièrement la tête vers les affichages, vers les autres élèves ou vers moi. Un sourire d'encouragement supplémentaire et le voilà qui se propose à lire sa production. Tiens ! Nous verrons à la prochaine séance où il en est...

Faire un pas de côté, prendre de la hauteur apparaît alors nécessaire quand il s'agit d'étayer les apprentissages des élèves. Si j'ai permis à Mathéo d'entrer à la deuxième séance dans le travail, il n'en reste pas moins que je ne sais pas ce qu'il s'est passé pour lui, pour ses apprentissages, encore moins pour notre relation en construction.

Tu es là aujourd'hui Laurent pour nous permettre de franchir une nouvelle barre, plus haute que celle que tu as franchie lorsque tu es devenu champion universitaire de saut en hauteur.

Je te laisse la parole.

Christelle Ibert



Compte rendu de la conférence



Laurent Lescouarch pose comme hypothèse de départ à sa conférence que l'expertise des maîtres E n'est pas dans l'outil qu'ils utilisent dans leurs groupes d'aide mais dans la conduite des interactions. Les termes « d' aide », de « soutien » sont très souvent galvaudés, car très, voire trop, présents dans les textes et discours actuels et Laurent Lescouarch leur préfère la notion « d'étayage », empruntée à la pédagogie sous la forme telle que définie par Bruner : “L’étayage (désigne) l’ensemble des interactions d’assistance de l’adulte permettant à l’enfant d’apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu’il ne savait pas résoudre au départ. ”

Laurent Lescouarch précise alors que l'étayage, dans la situation d'apprentissage, se fait sur trois registres :

- le cadre, l'environnement, les supports didactiques (propre à chaque séquence d'enseignement)
- les ressources (qui peuvent créer ou non de l'autonomie dans l'apprentissage)
- les interactions (élève-élève, élève-enseignant)

Il est souvent demandé à l'enfant d'être autonome alors que l'environnement global ne lui permet pas.

L'école actuelle se veut inclusive. Alors, il devient nécessaire de changer les modèles pédagogiques si on veut entrer dans une école qui accueille et accompagne tous les élèves quels que soient leurs besoins.

Laurent Lescouarch propose ensuite de présenter différentes postures complémentaires pouvant être mobilisées par les professionnels, dans un continuum allant du pôle du guidage à celui de l'accompagnement.

Quand on parle de « médiation », il faut l'entendre comme étant un *objet* culturel et technique qui joue un rôle de tiers. Il peut s'agir d'une consigne orale, d'un matériel, d'une technologie.

Il peut s'agir aussi d'une *posture* : être un tiers distancié et neutre, en retrait, dans une posture non-directive qui vise un engagement direct de l'élève dans l'activité proposée. L'attitude est alors positive et empathique. Il y a une nécessité d'authenticité dans la relation qui s'installe. Il faut mettre l'élève face au problème, l'intervention de l'adulte ne venant que dans un second temps.

La tutelle se rapporte davantage à la *guidance* et au *guidage*. Attention cependant au risque de surétayage (Laurent Lescouarch cite alors une expérience personnelle vécue récemment dans une classe au cours de laquelle il a choisi délibérément de guider fortement l'élève car cela était utile pour l'estime de soi).

Le *guidage* permet de baliser le parcours et montrer le chemin. Il peut prendre des formes différentes :

- donner des consignes,
- fermer les situations pour rendre le travail possible
- choisir des exercices et donner des leçons

La guidance, quant à elle est une maïeutique, c'est-à-dire un questionnement amenant à une réflexivité ou encore l'art de faire « accoucher » de connaissances. Cette posture est intéressante, car elle crée le dialogue, mais elle n'enclenche pas le processus de pensée autonome. Elle peut prendre la forme d'entretiens comme le propose Britt Mary Barth.

Si les premières postures s'appuient sur des relations duelles, il ne faut pas oublier les médiations socio-constructivistes. L'adulte propose alors des projets ou des situations problèmes à un groupe de pairs.

S'offrent à lui différentes postures.

La première relève de l'*accompagnement* au sens de Maëla Paul. Il s'agit alors de créer une dynamique d'accompagnement des personnes dans leur scolarité avec des dimensions liées au contrat, à l'alliance.

Maëla PAUL parle en effet « d'être avec », « à côté de l'enfant », « dans l'horizontalité », elle propose de cheminer avec l'enfant. Bien évidemment pour débiter, la relation sera asymétrique, contractualisée et temporaire mais l'idée est qu'elle soit co-mobilisatrice.

Laurent Lescouarch fait appel alors au « pédagogue déclaré » Jacotot, qui adopte une posture rare à l'école, en déclarant que « pour enseigner quelque chose, il vaut mieux ne rien y connaître »

Revenant sur les pratiques de maîtres E, Laurent Lescouarch nous engage à « chercher avec » un enfant, pour être dans un projet d'enfant. C'est une compétence experte que de savoir où on met le curseur. En effet, il n'y a aucun intérêt à faire de la prose sans le savoir comme M. Jourdain.

Comment alors passer d'une expérience vécue informelle à des connaissances conscientisées ? Il peut être utile de secondariser les apprentissages.

Plusieurs options s'offrent à nous :

- Se mettre en position d'ignorant afin de développer le principe d'autonomisation.
- Adopter le principe d'éducabilité. Philippe Meirieu affirme que c'est LA condition nécessaire pour éduquer (des tensions permanentes sont prévisibles entre l'élève qui résiste à être éduquer).

La pédagogie de contrat peut particulièrement s'exercer dans l'espace symbolique transitionnel du maître E. Le contrat est vrai car le maître E n'est pas obligé de prendre l'enfant s'il ne remplit pas sa part du contrat. Il est nécessaire cependant à ne pas créer un sentiment de manipulation. Le maître E peut dans ce cadre construire une expertise dans l'improvisation réglée (P Perrenoud). Là encore attention à donner l'impression de tout maîtriser !

Les postures de médiation et d'accompagnement permettent de s'arrêter d'agir pour observer.

On pense jusqu'à maintenant à l'étalement pour permettre à l'enfant d'apprendre mais comment favoriser le désétalement pour permettre à l'enfant d'apprendre seul.

Deux propositions sont envisageables : d'une part par des activités d'accompagnement, d'autre part par de la co-intervention.

L'accompagnement est à penser dans un collectif car l'école exige ce qu'elle n'apprend pas. A la suite d'Elisabeth Bautier, Laurent Lescouarch affirme que le collectif, sous l'impulsion du maître E se doit de penser :

- la métacognition (effet Pygmalion)
- l'apprendre à apprendre, la méthodologie, les stratégies de pensée
- la symbolique identitaire, la construction narcissique
- Le rapport à l'école, aux situations scolaires, le sens à donner au non-sens (pensée magique).

Le maître E aborde ces éléments sous trois focales privilégiées :

- Les obstacles didactiques et épistémologiques
- Les rapports au savoir et à l'apprendre : malentendus scolaires, estime de soi, mobilisation
- La construction cognitive et la pensée catégorielle (sélection des critères, déductions, formulation d'hypothèses).

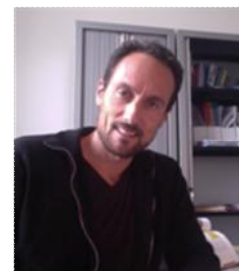
Cette démarche, au final, s'apparente au compagnonnage. Il s'agit alors de passer du modèle triangulaire (triangle pédagogique de J Houssaye) au modèle du quadrilatère (dernier angle occupé par les pairs). Les interactions sont démultipliées, et il devient nécessaire de penser les dynamiques de regroupement vers plus de coopération comme le propose S. Connac. Marie Théry, quant à elle, a cherché à préciser les conditions de réussite de la co-intervention. Francois Muller et De Perrety proposent eux de s'auto-observer, afin de révéler les modèles que l'on pratique. Jean Houssaye, dans son dernier ouvrage, s'appuie sur les pédagogies Freinet et décrit les pédagogies de l'imposition / du choix / de la décision.

Pour conclure, Laurent Lescouarch rappelle que partir des propositions des enfants paraît être la pratique la plus facilitatrice de son investissement. Il s'agira alors de partir des conceptions initiales des enfants, de maintenir des espaces d'expérimentation et, sans trop se précipiter, d'arriver à de la production.



Maël Virat

*Chercheur en psychologie pour
l'Ecole Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse.
Membre associé à Psitac (Université de Lille 3)*



« La relation affective entre les enseignants et les élèves en difficulté »

De vives critiques ont été émises à l'encontre de la relation affective enseignant-élève par ceux qui soutiennent que le rôle de l'école et des professeurs est avant tout un rôle de transmission des savoirs (« école de l'instruction », Lafforgue et Lurçat, 2007). Par exemple, Julliard (2015) s'en prenait récemment à l'idée de bienveillance à l'école : « un ministre aussi éphémère qu'étranger à l'éducation [...] a appelé cela « l'école de la bienveillance ». Pourquoi, en si bon train, ne pas inventer l'hôpital de la bienveillance ? Le Bisounours au lieu du bistouri ? Ou encore la police de la bienveillance, qui distribuerait des friandises au lieu de contraventions ? [...] Il ne faudrait pas que l'école de la petite enfance devienne l'école de l'enfantilage ; que l'école de l'adolescence devienne celle de la complaisance ». On retrouve cette idée au sein de l'institution scolaire, à tel point que la dimension affective de la relation enseignant-élève y apparaît finalement comme un sujet tabou (Virat, 2014a). Par exemple, il a été observé que les enseignants de dispositifs relais, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs relations avec les élèves, se disent souvent très engagés affectivement mais s'en excusent aussitôt, conscients que cet engagement affectif contrevient aux normes de l'institution (Virat, 2014b).

Pourtant, depuis plusieurs siècles, il existe une tradition de pédagogues que Houssaye (1996) a nommé les pédagogues « du cœur ». Ces pédagogues (Erasme, Comenius, etc.) ont vanté les mérites de la relation affective entre les éducateurs et les enfants ou adolescents, en particulier avec ceux qui sont les plus en difficulté (Bosco, Korczak, Neill, etc.). Récemment, en psychologie de l'éducation, la relation enseignant-élève a été étudiée de manière empirique, étayant cette tradition. Les études quantitatives longitudinales, souvent anglo-saxonnes, indiquent que la proximité affective enseignant-élève, fondée sur la sensibilité de l'enseignant et sa capacité à répondre aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective (Pianta, 1998), favorise l'estime de soi, l'adaptation, l'engagement, l'attachement et la réussite à l'école. De plus, la relation affective agit comme facteur de protection contre le décrochage scolaire, contre les problèmes de discipline à l'école et contre les comportements déviants ou délinquants en dehors de l'école. Enfin, une relation enseignant-élève chaleureuse diminue également les symptômes anxieux ou dépressifs hors de l'école.

Le plus souvent, c'est la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) qui est invoquée par les travaux qui s'intéressent à cette dimension affective de la relation enseignant-élève (Davis, 2003). C'est ce cadre théorique que j'ai mobilisé dans mes propres travaux, en particulier pour comprendre comment les enseignants peuvent favoriser l'établissement de relations de qualité avec les élèves à travers leur propre engagement affectif, que j'ai proposé de définir comme relevant d'une forme d'amour bien particulière, que l'on pourrait nommer amour altruiste, amour désintéressé ou encore amour compassionnel. Une étude quantitative auprès de 150 enseignants m'a ainsi permis de montrer le lien entre l'amour compassionnel (Sprecher & Fehr, 2005) vécu par les professionnels et la qualité de la relation affective entretenue avec leurs élèves. Par ailleurs, d'autres études que j'ai menées auprès d'élèves du secondaire ont répliqué, en France, les résultats évoqués plus haut : les élèves qui font état de relations affectives positives avec leurs enseignants ont de meilleurs résultats et adoptent un comportement plus adapté à l'école et en dehors de l'école. Ils font également preuve de plus d'empathie pour autrui.

Toutefois, dans ce champ de recherche, un questionnement demeure qui attirera plus spécifiquement mon attention pour le colloque de la FNAME : les élèves les plus vulnérables (scolairement, psychologiquement ou socialement) bénéficient-ils davantage que les autres de la relation affective enseignant-élève ?



Texte d'introduction à la conférence de Maël Virat

Monsieur Maël Virat,

Au nom de la FNAME, je tiens à vous remercier d'avoir
accepté notre invitation.

Après 10 ans d'enseignement en lycée et dans un service d'insertion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, vous êtes actuellement chercheur en psychologie pour l'Ecole Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse et associé au Laboratoire de Psychologie, Interactions, Temps, Emotion, Cognition (Psitec) à l'Université de Lille 3.

Après des études de biologie, de psychologie, après un master de philosophie, un master de neuropsychologie et un master de sciences de l'éducation, vous avez obtenu un doctorat en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier 3.

Vos recherches portent sur la relation affective entre les professionnels de l'éducation et les adolescents ainsi que sur la sécurité affective des adolescents, en particulier des adolescents délinquants.

Maîtres E, enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique, avons conscience de la nécessité au quotidien d'accueillir, comprendre, accompagner l'élève, l'enfant et

vos travaux conduisent à nous questionner sur la thématique « Faut-il aimer les élèves » ?

Je vous laisse la parole afin de nous « éclairer » sur « l'amour désintéressé qui prend soin de l'Homme ».

Lise Javoy

Compte rendu de la conférence



Introduction :

un sujet polémique voire tabou

- Un sujet qui reste polémique dans l'actualité par l'opposition classique « instruire/éduquer »,
 - * dans les débats publics (café débat, instruire ou éduquer ?) hors école,
 - * mais aussi chez les enseignants qui s'excuseraient presque de relations affectives avec leurs élèves,
 - * et bien sûr en formation (opposition cognitif et émotionnel)
- Il existe de manière générale une forte résistance, une peur de la relation affective qui correspond à une expérience émotionnelle.

Bajetto (1982) → le désir d'avoir prise sur l'autre, une emprise.

Wright et Sherman (1963) → l'expérience émotionnelle corrective, la manière d'être reconnu et du coup d'exister

Riley (2013) → vérification empirique de l'hypothèse de l'expérience émotionnelle corrective. Mythe de l'individu autonome pour gérer ses carences affectives, méfiance des gens vulnérables que seraient peut-être les enseignants.

→ vérification empirique de cette hypothèse de l'expérience émotionnelle affective.

Tout cela se déroule au cœur même d'un monde où nous avons un mythe de l'individu autonome.

- Ce qui a pour conséquence d'engendrer une méfiance plus générale envers les émotions. Elles sont considérées comme hors-profession. La preuve en est la réaction d'une enseignante face à l'enquête se rapportant à cette recherche. « Peut-on évoquer l'existence d'émotion des enseignants en direction des élèves ? » (réponse négative d'inspectrice en réaction) !

« Le tournant émotionnel » correspond-il à un changement de culture dans les années 90? Des ouvrages viennent contrarier cet obstacle (COLEMAN). On ne peut pas dissocier raison et émotion. Réguler des émotions ne signifie pas les empêcher/écouter, mais plutôt les utiliser/écouter à bon escient.

1) Résultats empiriques = et pourtant tellement de résultats

... sur la relation affective.

1°précision : se limiter aux résultats sur réussite et engagement scolaire (exclus les questions de comportements sociaux pour lesquels les résultats sont encore plus probants)

2°précaution : évoquer de vieilles idées mais avec des méthodes actuelles

les pédagogies du « cœur » Houssaye (1996) = Érasme, Pestalozzi, Comenius, J Bosco, ... De Deus-Ramos, Carl Rogers, Korszak

John Hattie, Melbourne 2009, synthétise toutes les études empiriques des conditions qui favorisent les apprentissages, la réussite scolaire. Méta-analyse de 1 000 méta-analyses ... en tout sur 50 000 études.

Pour 50 % d'entre elles, un lien est fait à partir des caractéristiques de l'élève (capacité cognitive). 30% du fait de l'enseignant. 5-10 % famille autant pour pairs ...

Il a listé 200 facteurs d'influence.

Vis-à-vis des enseignements : formation des enseignants, formation par stratégies de résolution de problème, **mais surtout la relation de confiance entre enseignant et élève.**

. Dans le cadre de la relation affective avec l'élève, une méta-analyse a été réalisée par Jeffrey Cornelius-Whyte 2007.

Dans cette approche centrée sur la personne, celles qui ont le + d'effet :

- * Les variables affectives, qui semblent fructueuses
- Selon des études au long court :
 - * L'effet de soutien émotionnel de l'enseignant est patent
 - * Parmi les facteurs de résilience des populations fragiles : des personnes qui ont pu s'appuyer sur des enseignants
 - * Les études sur le "mentoring" : Un mentor/ tuteur = celui qui a une expérience

que l'élève n'a pas, qui a une relation de confiance avec son protégé.

- * Les travaux sur le mentorat ont montré qu'il existe des facteurs favorables = interaction fréquente, proximité affective et programme long. c'est encore la relation qui fonctionne !

Catalano et al. (2004) → étude longitudinale

Même plusieurs années après, la relation affective favorise la réussite/ le décrochage.

L'amour compassionnel n'est en rien intrusif ou fusionnel de la part de l'enseignant pour l'enfant.

C'est l'**accessibilité** offerte par l'adulte (parfois peu utilisée) qui soutient l'enfant.

A cette disposition des parcours de résilience sont rendus possibles pour avoir pu s'appuyer sur des enseignants à l'âge des adolescents notamment.

Des études vraiment nombreuses existent sur le sujet ! Les résultats existent déjà !!!!

2 - Interprétation théorique

Il en existe plusieurs choix de la théorie de l'attachement

- ⇒ Définition de la relation affective enseignant / élève :
 - Relation asymétrique... Selon Pianta (1999), la relation affective enseignant-élève est une relation asymétrique fondée sur la sensibilité.
- ⇒ Comment interpréter ces résultats ?
 - Par la théorie de l'attachement et les systèmes motivationnels :
 - Par le biais d'une dynamique d'attachement macro-théorie mais notamment une idée, des figures d'attachement, versus dynamique d'attachement Mayeless 2010.
 - Equilibre dynamique entre systèmes
 - Lien entre attachement et exploration
 - Sécurité affective et implication scolaire. Les élèves les plus sécurisés sont aussi les plus attentionnés et les plus en réussite.

Se pose la question des enseignants sécurisants ? Une enquête auprès d'enseignants a été réalisée sur la qualité affective de leur relation, suivie de tests auprès des élèves ... technique d'amorçage subliminal = la photo de l'enseignant augmente la rapidité des élèves à un test. Et plus le lien affectif est fort et plus la rapidité de traitement par l'élève est augmentée.

⇒ Théorie de l'auto-détermination.

Trois besoins fondamentaux : autonomie / compétences / relations sociales.

Leur satisfaction favorise l'auto-motivation et la motivation intrinsèque qui à son tour favorise la réussite scolaire.

Effet pygmalion, on évoque trop peu la dimension affective, le regard affectif qui sécurise bien plus que la sollicitation répétée d'un élève !

3 - Les élèves tirent-ils tous autant partie de la relation à l'enseignant

Il existe peu d'étude sur le décrochage scolaire et sur la perception de soi scolaire. Les élèves les plus à risque de décrochage, sont ceux qui tirent le plus profit de la relation affective.

Le lien relation et engagement dépend du niveau de difficulté psycho-sociale.

Le lien sur les comportements sociaux : plus bas est le niveau scolaire et plus important est l'impact de la relation affective.

Pour Roorda et Al (2012), la relation affect aurait plus d'effet vis-à-vis des élèves en difficulté scolaire ?

Les résultats sont globalement très consensuels.

Les populations les plus vulnérables tireraient plus partie de la relation affective.

Les enseignants spécialisés ont pourtant plutôt de bonnes relations avec les élèves en difficulté.

4 - L'engagement affectif des enseignants

Une place récente est accordée au concept de l'amour compassionnel ou de l'amour altruiste, dans la littérature psychosociale à travers l'intégration de la théorie de l'attachement avec le choix d'éviter la réduction à la bienveillance plus globale que l'empathie.

L'effet de cet amour compassionnel sur la qualité de la relation interroge : l'amour des professionnels permet-il de prédire la qualité de la relation affective avec les adolescents ?

Les professeurs qui déclarent aimer davantage les adolescents décrivent aussi de meilleurs relations avec eux ... la réponse des élèves correspond.

Cet engagement diminue avec l'ancienneté, il est lié au soutien des supérieurs !!!

Conclusion

Pourquoi n'est-ce pas abordé en formation alors que les professeurs sont vraiment concernés ?

Pourquoi les professeurs s'excuseraient d'être aussi engagés ?

Pourquoi des enseignants continuent d'affirmer que ces résultats les ont déculpabilisés ?

C'est un défi à relever pour les institutions pour dépasser de vieilles oppositions.

Se sentir reconnu ou aimé ne fait jamais du mal !!!!!

QUESTIONS

Jusqu'où aller, quelle est la bonne distance ?

Il ne s'agit pas de limiter le nombre de sentiment, mais le type de sentiment.

Il est important d'aller vers une définition utile : l'amour compassionnel n'a en soi rien d'intrusif, il est dévouement pour l'autre ... il se passe de manifestation physique.





Les cahiers pédagogiques

Trois conférences, et de la bienveillance

Les 17 et 18 novembre dernier se tenait à Tours le colloque « Quelles médiations pour apprendre ? » de la FNAME, Fédération nationale des associations de maîtres E.

700 participants, beaucoup d'enthousiasme et de motivation, même si point aussi l'inquiétude pour l'avenir de ce corps spécifique dont l'utilité est pourtant évidente. Dominique Seghetchian a assisté à trois des conférences et a échangé autour de la table de presse des Cahiers avec nombre de participants.

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de français honoraire et membre du CRAP-Cahiers *pédagogiques*, a ouvert le colloque par une conférence intitulée « Apprendre à apprendre : composante essentielle de la médiation ». Une source de difficulté étant la maîtrise des codes de l'école, il a balayé à partir d'exemples concrets, différents axes à prendre en compte. Il importe ainsi de travailler l'attention en précisant l'objet de l'attention, en entraînant à la création d'images mentales (visuelles, verbales) du bon objet de l'attention. Travailler la mémorisation est bien plus complexe que ne le laisse penser les discours réactionnaires la réduisant à la seule répétition quand ce n'est pas la vaine injonction.

Cela passe par l'entraînement de la mémoire à court terme (voir la vidéo de Sylvie Cèbe, sur le site de l'Ifé), consacrée au travail de copie qui n'est pas aussi simple qu'on le croit) et par l'entraînement de la mémoire à long terme à travers la structuration des informations. Un troisième axe doit permettre de comprendre le sens des consignes afin de faire percevoir les contrats didactiques. La bonne consigne n'est pas forcément celle qui permet de réussir mais celle qui met en travail d'où la nécessité d'une école bienveillante pour que les échecs provisoires soient compris comme un jalon dans un apprentissage.

Il faut aussi former des élèves stratégiques : comprendre, c'est choisir la bonne stratégie, identifier ce qu'il faut inhiber (voir les travaux de Olivier Houdé), savoir s'auto évaluer, savoir ce qu'est un critère, varier les tempos, décoder les malentendus.

Trois cerveaux ?

La deuxième conférence à laquelle j'ai assisté était intitulée « Comment la communication peut faire obstacle aux apprentissages », par Sophie Benkemoun, docteure en médecine, fondatrice des Ateliers parents, et Nadège Larcher, psychologue et formatrice. L'intervention reposait sur la théorie des « trois cerveaux ». Le cerveau archaïque a pour fonction d'assurer notre survie physique et psychologique et dispose de trois programmes : fuir, combattre, se figer pour se cacher. En cas de stress intense, le cerveau archaïque met en œuvre un de ces programmes. Le cerveau émotionnel permet un traitement des informations qui est toujours influencé par nos émotions et son lien direct avec notre mémoire à long terme teinte donc celle-ci d'émotions. Le cerveau supérieur est le centre de l'analyse, de l'attention, des fonctions exécutives supérieures (inhibition, planification, mise à jour), du sens moral, de l'empathie. Il ne parvient à maturité qu'autour de 25-27 ans.

Les informations sont traitées dans le cerveau selon un système uniforme de priorité : d'abord la survie, puis les émotions, enfin les apprentissages. Les objets d'apprentissages ne sont pas considérés comme questions de survie.

Nos interventions même bienveillantes sont souvent maladroites. La prestation des conférencières a été très appréciée parce que, à l'aide de saynètes, elles ont su montrer comment distinguer la personne (dont l'estime de soi est en danger) et le problème, le comportement. Elles préconisent

d'utiliser la description pour les reproches comme pour les compliments (les compliments superlatifs créent de la dépendance, les compliments évaluatifs donnent le sentiment d'un univers binaire : on sait ou on est bête), la description permet de décorrélérer la note de sa propre valeur. Ainsi sera préservée l'estime de soi qui permet d'apprendre à échouer pour ne pas échouer à apprendre.

Jérôme Bosch, Freud et l'empathie

La dernière conférence à laquelle j'ai assisté est celle de Martine Lacour, docteure en psychologie et membre de l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien). Celle-ci s'est attachée à montrer la complexité du concept d'empathie par une définition en référence à la psychanalyse et la pédagogie à travers le concept d'*Einfulung* qu'on peut illustrer à travers le film *Le Mystère Jérôme Bosch* : chaque spectateur voit le tableau à travers ses préoccupations et son expérience.

« Nul ne peut être éducateur que s'il sent de l'intérieur ce que ressent l'enfant », disait Freud (1913). L'empathie permet de se mettre en position de réfléchir à ce qu'il pense, sent, fait. C'est une identification passagère, non une fusion, pour comprendre ce qui nous est étranger. Cela passe par un mouvement psychique à trois temps : accueillir, comprendre, agir-accompagner. Comme l'avaient démontré les intervenantes précédentes, accueillir l'autre ce n'est pas d'abord chercher à comprendre en questionnant. Une parole d'accueil est une parole de constat qui libère l'expression par la reconnaissance.

La bienveillance s'accompagne d'exigences parce que l'autre est considéré comme un interlocuteur valable. Ainsi s'ouvre la perspective d'un mode de relation qui donne à l'autre sa place de sujet en évitant de le confiner dans des attentes, des attitudes, des besoins pré-établis, grâce à un regard qui ne juge pas mais construit du futur.

Dominique Seghetchian

Professeure de français en collège et formatrice



Des élèves en difficulté ? Le maître E intervient

Vendredi 18 novembre 2016

Le colloque de la FNAME rassemble sept cents personnes au Vinci, à Tours. Parmi l'assistance, des maîtres E bien sûr, mais aussi des orthophonistes, des psychologues, des formateurs... Le colloque se conclura demain samedi par une table ronde du comité scientifique, à la fac des Tanneurs.

Le colloque annuel de la FNAME se tient depuis hier à Tours. L'occasion de s'intéresser aux maîtres E, ces enseignants différents qui apportent une aide précieuse aux enfants et à leurs professeurs.

Le maître E ? « On représente les enfants en difficulté, auxquels on apporte une aide spécialisée. Il n'y a pas qu'au sein des classes qu'ils doivent être aidés. » Thérèse Auzou-Caillemet, présidente de la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E), résume en quelques mots la mission qui incombe à ces enseignants d'un autre genre, réunis en colloque pour la première fois à Tours, depuis hier.

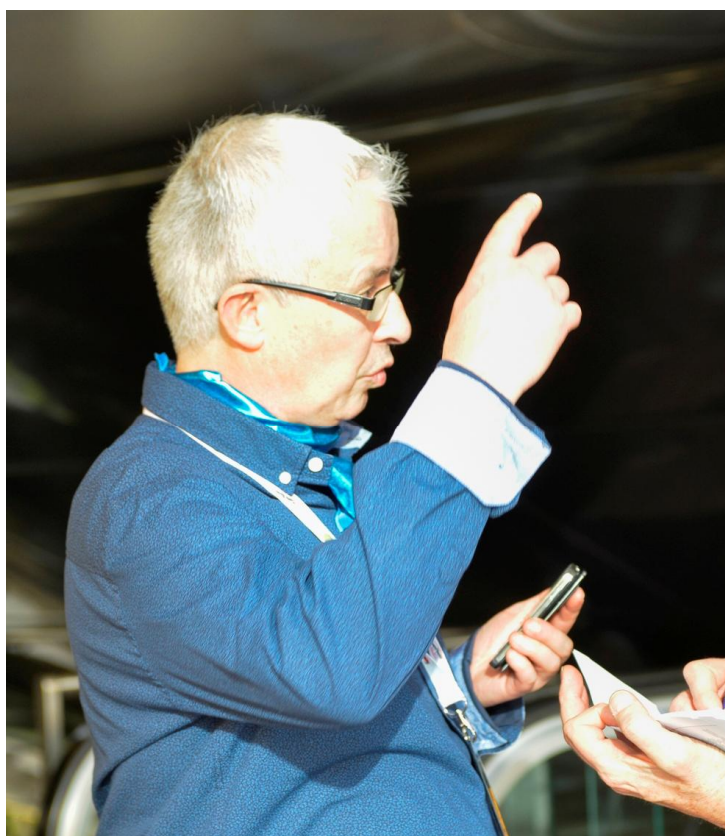
Mathilde Pretis, directrice de l'école de La Chapelle-aux-Naux, n'a que du bien à en dire. La petite école communale, au milieu du bourg, abrite en son sein deux classes : une de CP, l'autre de CE1. Pour les niveaux suivants, les élèves sont accueillis à Lignières-de-Touraine dans le cadre d'un RPI (regroupement pédagogique intercommunal). Des enseignants extérieurs viennent prêter main-forte à Mathilde Pretis et à ses deux collègues. « Il y a une hétérogénéité dans la poursuite de l'apprentissage de la lecture, chacun va à son rythme. Il faut pouvoir apporter une aide nécessaire à chacun et c'est très compliqué. » Dans le cadre du Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), La Chapelle-aux-Naux est rattachée à Azay-le-Rideau. Cela donne un très large réseau d'intervention pour Alain Terentjew, maître E sur le secteur : huit écoles et 1.300 élèves environ. « Dans le département, le maître E, le psychologue et le maître G sont présents et forment les trois pieds d'un trépied », explique-t-il. Les Rased impliquent effectivement la présence de trois intervenants, même si dans certains cas ceux-ci ne sont pas complets. Pour la directrice de l'école de La Chapelle-aux-Naux, outre le psychologue scolaire, « le maître E apporte une aide à dominante pédagogique et le maître G (NDLR : aussi appelé rééducateur) aide l'enfant à devenir élève ».

" Un Samu pédagogique "

Contrairement aux deux autres intervenants, les maîtres E agissent non pas sur le comportement, mais sur les difficultés rencontrées par certains élèves dans leur apprentissage. Et ceci à la demande des enseignants ou des parents, dont il faut à minima l'accord. « Le maître E va définir un projet, souvent une lecture préparée, un livre projeté sur vidéo projecteur que les élèves lisent à voix haute. » Celui-ci intervient dans chaque école maternelle et élémentaire de son secteur, une ou deux fois par semaine, avec différents élèves, souvent en petits groupes, pas plus de quatre, ou individuellement, et ce en dehors de la salle de classe. Il est parfois compliqué d'accorder du temps à tout le monde. A La Chapelle-aux-Naux, Alain Terentjew consacre les deux premiers trimestres de l'année aux CE1, et tente de libérer le troisième trimestre pour les CP. Cette année, sur vingt-neuf élèves de CE1, neuf sont suivis par le maître E. Un apport indispensable selon Mathilde Pretis. « On est seul dans sa classe avec les élèves. Le maître E apporte un regard extérieur. C'est à la base un enseignant qui a passé une spécialisation. Dans le feu de l'action, il y a des choses qu'on

ne remarque pas et que lui peut voir. » Seulement, le maître E n'étant pas dans la classe comme un enseignant classique, son utilité a parfois pu être remise en cause. « En 2008, il y a eu une tentative d'élimination des RASED qui a touché près de la moitié des enseignants spécialisés, rappelle la présidente de la FNAME. Nous sommes vus comme des fonctionnaires qui ne sont pas devant les élèves, un Samu pédagogique, appelés quand les enseignants ont un problème avec un élève. » La FNAME est pourtant un interlocuteur privilégié du Ministère de l'Éducation Nationale, se faisant la voix des enseignants spécialisés. Selon la charte du maître E, son action « se situe sur deux axes complémentaires : la prévention et la re-médiation [...]. Les réponses du maître E dépassent les constats de difficulté, et placent l'élève, l'enseignant et les parents dans une perspective positive. »

Sébastien Bourcier



le chiffre

52

C'est le nombre de maîtres E que compte l'Indre-et-Loire. Ceux-ci interviennent sur plusieurs écoles. « On essaie de faire en sorte que tout le maillage territorial soit couvert », indique Alain Terentjew, président de l'association des maîtres E 37 et vice-président de la fédération. « Il y a des difficultés en milieu rural pour que les maîtres E puissent se déplacer partout. » Autre problème, l'absence de maîtres G dans de nombreux Rased qui demeurent incomplets. « Ils manquent beaucoup, car le nombre de difficultés comportementales est en augmentation. »

Le salon des éditeurs et des producteurs

Pour chaque colloque, l'AME locale s'efforce d'organiser l'accueil des éditeurs, ainsi que des producteurs locaux. Parallèlement aux conférences, c'est un temps fort qui se joue, un lieu d'échange, de partage où les colloquistes prennent plaisir à se retrouver.

Ils peuvent consulter les dernières nouveautés pédagogiques, rencontrer les partenaires tout en découvrant les spécialités locales.

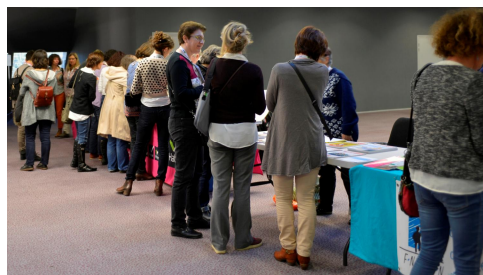
Pour tous ces moments, nous les remercions de leur présence.



De nombreux colloquistes se sont retrouvés au salon des exposants dans une vaste salle accueillante pour prendre un café, pour s'asseoir autour de tables rondes conviviales, pour apprécier la vue plongeante sur la gare de Tours, pour jouer à plusieurs après la présentation d'un jeu, qui pour s'informer des nouveautés présentées par les éditeurs, pour apprécier l'artisanat exposé (confection de sacs, travail du bois, céramique). Bref de nombreuses occasions pour déambuler et faire des emplettes au deuxième étage du Vinci, lieu surnommé " La Casquette" en raison de son architecture.



Trois nouveaux éditeurs ont rejoint cette année les habituels exposants : Pour penser Editions, Minimots Editions, Educaland . Cette première participation a été très appréciée et augure d'un engagement dans le colloque 2017.



Textes de clôture du colloque



Thérèse Ouzou Caillemet **Présidente FNAME**

Pour clôturer ce 14ème colloque dans cette belle ville de Tours, nous allons tout d'abord applaudir tous nos intervenants pour leurs conférences si riches et si propices à la réflexion avant de procéder à notre exercice habituel : le résumé de ce temps de formation.

Les médiations pour apprendre
C'est pourtant pas compliqué !

Remontons le courant de la Loire et des conférences !

Jean Michel Zakartchouk a introduit ce colloque sous le signe de l'apprentissage durable et de l'attention au gorille !

Brassens nous avait pourtant prévenu de nous méfier de ce quadrumane.

Rappelez-vous l'an dernier Patrick Rayou nous avait avoué que si l'école apprenait à faire du vélo personne ne saurait pédaler, cette année ça recommence.

L'école n'a aucune chance de nous apprendre la pratique ou les finesses de la belote !

Mais que fait l'école ?

Même André Tricot nous a affirmé qu'on pouvait apprendre avec des outils motivants tout pourris, alors

Que fait l'école ?

Que font les maîtres E ?

C'est pourtant pas compliqué !

Mais ne désespérons pas, il est inutile de se jeter du premier étage d'après mesdames Larcher et Benkemoun, pas même si on rencontre un problème avec son IEN.

"Ce n'est pas un ours, ce n'est que ton inspecteur, il ne faut pas aller l'attaquer à la machette. "

Attaquer à la machette : certains ont été effleurés par cette pensée ce matin, après l'intervention de José Puig. Mais où sont les machettes?

Il faut les comprendre : hier c'était l'arrivée du beaujolais nouveau et aujourd'hui on nous parle du Maître E nouveau (et qui sera même plus E) !

Il va falloir en vider des bouteilles, avant d'avaler la pilule !

Non monsieur Lescouarch ce n'est pas l'effet Pygmalion, c'est l'effet Bacchus.

Nous sommes en Touraine !

Enfin, heureusement, le matin même, Martine Lacour nous avait parlé du risque de l'empathie !

Elle a pris pour exemple un oisillon russe, Poutine et l'empathie, je crois.

Puis elle nous a dit que c'était intelligent de choisir son opération.

Et bien nous, nous choisissons l'addition, le plus, un colloque de plus, l'an prochain à Paris, un colloque pour nous apprendre, nous contrarier aussi, parce que ça fait du bien d'être bousculés !

Pas contre, message spécial pour les femmes enceintes ou susceptibles de l'être :

Laurent Lescouarch vous met en garde, le Maître E est un accoucheur.

Des talents médicaux cachés ce Maître E, preuve en est faite avec l'article de ce jour dans La Nouvelle République.

Les maîtres E sont le SAMU....pédagogique, certes, mais on n'est jamais trop prudents.

Nous sommes aussi des enseignants sécurisants.

Si c'est vrai ! C'est l'amorçage subliminal qui l'a dit.

D'ailleurs on va tous se prendre en photo ce soir, c'est pour aider nos élèves :

Rien qu'à nous voir, ils vont être meilleurs !

Ça s'appelle : l'amour compassionnel

C'est pourtant pas compliqué !

Voilà, vous savez tout sur la médiation, vous pouvez rentrer chez vous.

Veillez à être bienveillant dans le TGV pour montrer que vous avez bien écouté monsieur Virat.

Enfin, ne partez pas tout de suite :

Pas avant d'avoir suivi la passation de la flèche,

Ce moment de relais entre l'AME de Tours et celle de Paris,

Ce moment de joute aussi, mais laissons leur la place....



Texte de passation TOURS / PARIS



« Qui passe à Tours, jamais n'oublie son séjour ». Cette devise traditionnelle tourangelles inventée de toutes pièces, mais oh combien criante de vérité, raisonne dans nos cœurs telle une litanie ancestrale. L'équipage tourangeau associé à la commission colloque a su se montrer à la hauteur de nos espérances en nous délivrant un colloque inoubliable, riche en couleurs de mots, rempli d'émotions...

Néanmoins comme vous le savez, tout s'achève, attiré par la fin, un désir de renouveau, une faim de vie qui se rebâtit sur les traces de la précédente.

Déconstruire pour reconstruire, l'éternel antagonisme ambivalent du désapprendre face à l'apprendre.

Ce temps du passage nous a rejoint aujourd'hui. Il est temps, ici et maintenant, pour le vaisseau FNAME de quitter son port pour suivre sa route vers sa prochaine escale : Paris Île-de-France.

Mais pourquoi Paris ?

Merci de me poser la question. Et bien je vais vous raconter une petite histoire.

C'était le soir, les bandits ravageaient la campagne. Le chef des bandits dit à Marco :

« Marco raconte-nous une histoire qui nous fasse trembler ». Et Marco raconta...

C'était le 1er avril 2015. Les poissons fleuraient bon la tradition en volant par monts et merveilles dans un printemps naissant.

Nous étions une poignée de conspirateurs rassemblés dans la cave de Laurent. Les discussions allaient bon train quand soudain l'un d'entre nous, pour ne pas le citer, sortit une montre à gousset de sa poche revolver. À sa demande, tous les regards se fixèrent sur l'objet, très vite aimantés, hypnotisés par son balancement régulier.

Puis, soudain, un trou noir vint étouffer la réalité subjective, celle qui dure et dans laquelle logent les souvenirs éteints. Quand la brume se dissipa, nous reprîmes conscience, constatant, l'esprit un tantinet cotonneux que nous avions signé. Signé, que dis-je, scellé d'une seule main, le pacte au titre flamboyant :

L'organisation du prochain colloque 2017 à Paris.

Notre code d'honneur nous engageait et nul re-Tours n'était possible.

Ceci porte écho à notre présence ce jour. L'équipage ici constitué reprend la barre du navire avec la noble tâche de mener le vaisseau à bon port. Dans son avancée tumultueuse, chaque membre se verra nourri par le thème retenu des "processus d'apprentissage" et ses multiples composantes.

Attention...Motivation...Concentration...Intention...

Tous, maîtres E que nous sommes, allons développer tout au long du voyage la mise en pratique de cette thématopédagogie (oui, c'est un mot qui n'existe pas. Et alors?).

“Fluctuat nec mergi-Tours” (c’est p’têtre pas de la littéra-Tours mais bien de la Lutéciature)

Nous vous promettons que nous ne serons ni meilleurs, ni pires que nos prédécesseurs.

Nous serons justes en mesure à deux et quatre temps, à l’espace Charenton, de faire de notre mieux pour faire : écho, écho...

Co...llagène ? ... Co...llocation ?... Co...llatéral ?... Co...loquinte ?... Co...léoptère... : Co...quelicot ?... Co...intervention ?... Co...llaboration ?... mais NON

Co, co, colloque



Refrain :

Colloque à Paris (bis)

Fana fana FNAME

Du jeudi au vendredi

Le matin l’après-midi

5-6 octobre c’est parti

Colloque à PARIS

Un comité s’est constitué
Avec l’Ile de France associée
Et nous avons cherché cherché
Salle appropriée
Ce fut l’Espace Charenton
Sortie périph’ du même nom
Maîtres E de toutes les régions
Nous vous attendons.

Refrain

Attention concentration
Apprentissage sans intention
Et tous ces troubles avérés
Qui nous font ramer
Les questions clé à travailler
Et les erreurs à contourner
Estime de soi restaurée
C’est bien engagé.



Un super colloque, une fois de plus, organisé par la FNAME : intervenants de qualité, parfois polémique(s), mais qui contribuent à nous faire avancer dans notre cheminement professionnel.

Thérèse

La qualité des interventions est toujours au rendez-vous, et cela nous nourrit encore, avec toujours cette cerise sur le gâteau : ambiance chaleureuse.

Seul bémol : certaines interventions sont trop denses (trop de diapos, rythme oral trop rapide).

Jean-François

Merci d'avoir (si bien) organisé ce colloque. J'y ai trouvé ce que je venais chercher : une respiration dans ce quotidien trépidant, l'amorçage de réflexions nouvelles sur l'école et nos pratiques.

À l'année prochaine.

Dorothee

1er colloque en tant que (presque) maîtresse E ! Bravo et immense merci ! Que ça fait du bien de se sentir « rassemblée à tout points de vue. Je reviendrai !

Eugénie

Ce moment « méta » réflexif est toujours aussi enrichissant.

Merci à tous ceux qui contribuent à préparer ce temps suspendu.

Catherine

Le Touraine 2016 est un très grand cru et restera gravé dans la mémoire de la FNAME

Alain

Félicitations, c'est un colloque réussi. J'espère que la mise en pratique sera à la hauteur.

Sylvie

« Seul, on va plus vite
Ensemble, on va plus loin »
Proverbe africain

Merci à tous

Collègues du 37 pour l'organisation formidable
Collègues du BN et de la Com Colloque pour l'immense travail de lien au service de tous

Jacqueline

Pfou, toutes ces idées ! Toute cette diversité me fait sortir de ma zone de confort en toute sécurité, grâce à votre accueil chaleureux. Merci !

Anne

Un super colloque, une fois de plus, organisé par la FNAME : intervenants de qualité, parfois polémique(s), mais qui contribuent à nous faire avancer dans notre cheminement professionnel.

Thérèse

La FNAME a une belle histoire qui se poursuit. Que la réflexion collective continue. A plusieurs, on est toujours plus fort, plus grand, plus intelligent. Belle continuation et belle dynamique pour la suite. Les maîtres E sont dynamiques, qu'ils le restent. Leurs présences dans les colloques depuis 2003 montrent qu'ils sont bien vivants.

Damienne

Un temps fort de formation, d'échange, de rencontre et d'ouverture d'esprit.

Merci à la FNAME de nous faire vivre cela. Longue vie à vous, à nous et aux colloques.

Emmanuelle

Samedi 19 novembre 2016

Les maîtres E ne sont " pas dans l'improvisation "



Le colloque de la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) touche à sa fin. Ce samedi, son comité scientifique se réunit à la fac des Tanneurs, pour une table ronde autour des aides spécialisées dans l'espace francophone.

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen et ancien maître E, Laurent Lescouarch a donné une conférence sur le thème « médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages ». *« Les enseignants doivent être parfois en capacité de guidage en soutenant beaucoup l'élève, et parfois à laisser faire, en autonomie. On n'est pas dans l'improvisation. »*

Le colloque de la FNAME affichait complet durant deux jours au Vinci, à Tours, avec sept cents personnes présentes.

Sébastien Bourcier





Présentation et introduction de la table ronde du Comité Scientifique de la FNAME Samedi 16 novembre 2016



Grâce au travail collaboratif entre les membres du comité scientifique de la FNAME et les maîtres E du GTCS, instauré à Dôle en 2009, de nombreuses facettes de notre métier de maître E ont été mises au jour. En témoignent les divers documents élaborés par les maîtres E de notre fédération : la charte du maître E, la charte en 10 points, le maître E dans ses rôles de personne-ressource.

Pour les années 2016-2018, la FNAME a décidé d'élargir son champ de travail et de proposer un comparatif international des aides spécialisées pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette année, le focus est basé sur les pays francophones : la Belgique, la France, la Suisse, le Québec et, pour faire un pas de côté, le Sénégal.

Vous avez été destinataire d'un quatre pages, **Comparatif Belgique – France – Québec – Suisse des aides spécialisées à destination des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP)**.

Cette synthèse reprend des éléments qui nous sont apparus clés pour faciliter la mise au jour de points communs ou non entre les 4 pays :

- Comparaison des systèmes scolaires
- La formation des enseignants spécialisés
- Les professionnels ou organismes travaillant auprès des élèves à BEP
- Le champ d'intervention de ces professionnels, dans ou hors l'école
- Les procédures d'aide spécialisée
- Les définitions des besoins éducatifs particuliers.

Nous avons reçu vos remarques et questions par mail ou sur le stand GTCS. Nous vous en remercions vivement. Elles ont été transmises à nos chercheurs présents ce matin. Ils tenteront d'y répondre lors de leur temps de prise de parole.

Cette année à Tours, nous avons proposé aux chercheurs du comité scientifique présents aujourd'hui de réfléchir sur le thème suivant :

« Quels gestes professionnels faut-il privilégier pour aider et inclure les élèves à l'école ?

Apports de pays francophones : formes, contenus, évaluations ».

Ce questionnement a été affiné pour les chercheurs afin de faciliter leur préparation et harmoniser leurs interventions :

« Au sein de l'école publique de l'espace francophone, existe-t-il des similitudes ou des différences significatives entre les gestes professionnels du maître E et ceux des autres enseignants spécialisés intervenant auprès des élèves à BEP ? »

Ce matin nous sommes réunis avec 6 chercheurs du comité scientifique, (Christine Brisset, Corinne Mérini, Valérie Barri Soavy, Philippe Mazereau et Jean Bélanger) accompagnés de notre modératrice Catherine Chabrun.

Vous avez reçu des papiers. Ils vous serviront à noter vos questionnements que mes collègues adresseront à notre modératrice.

Je vous laisse la parole.



Table Ronde du Comité Scientifique de la FNAME - TOURS

Comparatif Belgique - France - Québec - Suisse des aides spécialisées à destination des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP).



Chercheurs présents :

Valérie Barry, agrégée de mathématiques, maître de conférences à Créteil, membre du Laboratoire LIRTES de Créteil.

Jean Bélanger, enseignant chercheur du département de l'éducation et de la Formation spécialisée UQAM.

Christine Brisset, maître de conférences en psychologie et en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux.

Philippe Mazeareau, docteur en sociologie, Enseignant-chercheur, Maître de conférences en sciences de l'éducation Université de Caen.

Corinne Mérini, Sciences de l'éducation et Sociologie des JTAPS, retraité de l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

Modérateur : Catherine Chabrun, Militante pédagogique de l'ICEM.

La table ronde débute par une présentation du document élaboré par les membres du GTCS accompagnés des chercheurs du comité scientifique (Ce document est disponible sur le site de la FNAME).

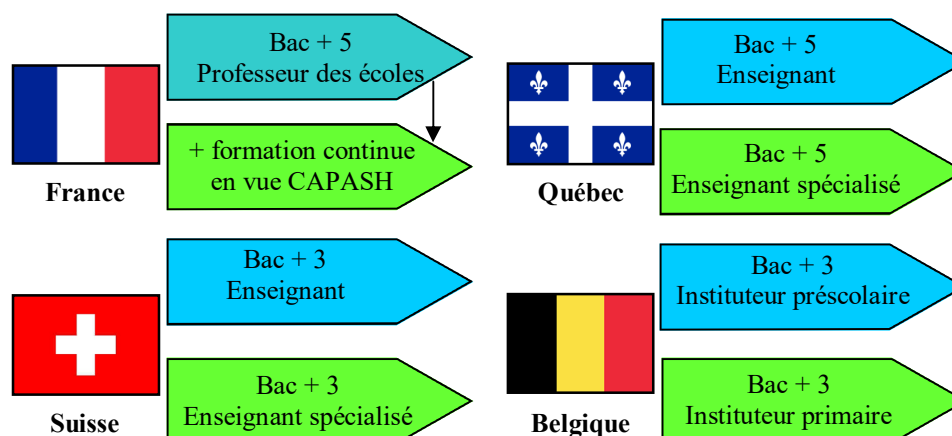
Suivent trois questions posées par la modératrice, Catherine Chabrun, auxquelles les chercheurs ont répondu.

Ordre d'enseignement	Age	Belgique	France	Québec	Suisse (depuis l'entente intercantonale HarmoS)
MATERNELLE ou PRESCOLAIRE	Avant 6 mois	(3-5 ans) maternelle	(2-5ans) PS, MS et GS de maternelle - cycle 1	(5 ans) Préscolaire	(4-5) maternelle ou classe enfantine
PRIMAIRE	6 ans	1° primaire	CP Cycle 2	1° primaire	Classe de 1°
	7 ans	2° primaire	CE1 Cycle2	2° primaire	Classe de 2°
	8 ans	3° primaire	CE2 Cycle3	3° primaire	Classe de 3°
	9 ans	4° primaire	CM1 Cycle 3	4° primaire	Classe de 4°
	10 ans	5° primaire	CM2 Cycle 3	5° primaire	Classe de 5°
	11 ans	6° primaire		6° primaire	Classe de 6°
SECONDAIRE	11 ans		6° Collège		
	12 ans	1° secondaire	5° Collège	1° secondaire	Classe de 7° Degré de secondaire 1 / (scolarité obligatoire)
	13 ans	2° secondaire	4° Collège	2° secondaire	Classe de 8° Degré de secondaire 1 / (scolarité obligatoire)
	14 ans	3° secondaire	3° Collège	3° secondaire	Classe de 9° Degré de secondaire 1 / (scolarité obligatoire)
	15 ans	4° secondaire	Seconde	4° secondaire	Gymnase 1 Degré de secondaire II
	16 ans	5° secondaire	Première	5° secondaire	Gymnase 2 Degré de secondaire II
	17 ans	6° secondaire	Terminale	Collégial 1**	Gymnase 3 Degré de secondaire II
	18 ans			Collégial 2**	Gymnase 4 Degré de secondaire II
	19 ans			Collégial 3**	

Présentation du tableau d'équivalence des niveaux scolaires.

Ainsi que l'avait fait remarquer José Puig, directeur de l'INSHEA lors de sa conférence « Le maître E, acteur clé de l'école inclusive » du vendredi 18 novembre 2016 au colloque de la FNAME, une des particularités du système scolaire français réside dans l'ordre inversé des numérotations des classes de la 6ème (entrée au collège) jusqu'à la terminale (dernière classe avant le 1^{er} brevet de fin d'études). On ne compte pas les années de scolarisation, comme dans les autres pays, mais les années restant à gravir jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Par ailleurs, l'âge d'accès à ce diplôme (17 ans) ne correspond pas à l'âge de fin de scolarité obligatoire (16 ans), dans le cas d'un cursus régulier. Dans les autres pays, il y a une adéquation entre la fin de la scolarité obligatoire et le diplôme validant les études secondaires.

La formation des enseignants spécialisés.



Comme nous pouvons le constater sur le schéma, dans les pays francophones étudiés, la formation des enseignants spécialisés débute dès l'entrée en formation d'enseignant. Jean Bélanger nous précise néanmoins qu'au Québec, la formation des enseignants est généraliste. Les enseignants spécialisés ont, en plus, dès leur formation initiale, accès à des modules complémentaires de spécialisation. L'organisation de cette formation apparaissant comme insuffisante aux yeux des enseignants, des masters, non obligatoires, ont été créés.

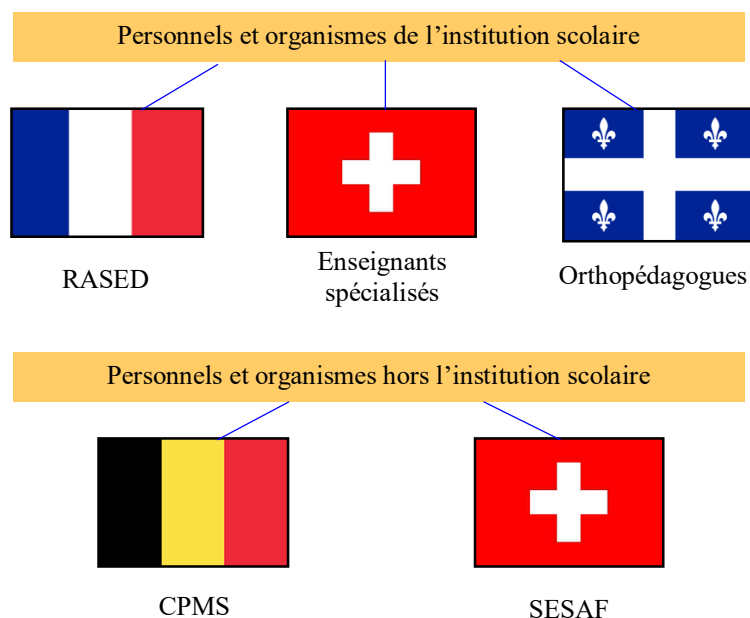
En France, la formation spécialisée s'inscrit dans le cadre d'un déroulement de carrière et s'ajoute à la formation initiale des enseignants.

Corinne Mérini précise qu'un des impacts de cette succession des formations en France (formation initiale puis formation spécialisée) se retrouve dans la difficulté identitaire des enseignants spécialisés. Ils se sentent avant tout enseignant. Lors d'échanges avec leurs collègues, leur premier réflexe est, par exemple, de dire « je suis enseignant, pas CPC ». C'est aussi la raison pour laquelle, dans leur pratique, leur préférence ira spontanément vers l'aide directe aux élèves plutôt que vers l'aide indirecte.

Le 2ème impact, se voit dans les résistances directement palpables dès que les interventions sont dictées par les textes officiels et amènent les enseignants spécialisés à travailler avec les adultes (aller dans la classe, faire de la co-intervention). Les interventions dictées mais directement basées sur le travail avec les enfants sont beaucoup plus facilement accueillies.

Corinne Mérini fera à ce moment l'hypothèse que : « *dès que l'on voudra déplacer notre métier vers un autre endroit, ces deux impacts majeurs resteront très coûteux pour nous* », même si elle nous rassure sur la logique de cette souffrance, qu'elle relie à notre situation de formation.

Champs d'intervention des professionnels



RASED : Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficultés

CPMS : Centres psycho-médicaux-sociaux

SESAF : service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation

Seuls ont été notés ici les organismes, institutions ou personnels dépendants directement des budgets publics et en lien direct avec l'école

Philippe Mazereau parle, dans ce domaine, d'une spécificité française, voire mondiale, car dans tous les autres pays, les aides spécialisées pour les élèves à besoins éducatifs particuliers se déroulent dans le champ d'une administration unique, l'Education Nationale, que ce soit dans le système ordinaire ou spécialisé. Il parle d'un effet « trompe l'œil » car on pourrait croire que l'enseignant spécialisé français est plus formé que les autres.

En France, le poids des formations spécifiques externes à l'école (orthophonie, psychomotricité...), essentiellement dans les secteurs médical et médico-social est très perceptible. De ce fait, à l'intérieur de l'école, on trouve des personnels enseignants spécialisés plus généralistes, qui ont cumulé un certain nombre de spécialités, découpées en catégories. Les soins complémentaires se faisant alors hors l'école.*

Les procédures d'aides spécialisées



Jean Bélanger nous indique qu'au Québec, l'entrée à l'école d'un élève à besoin éducatifs particuliers se fait suite à une évaluation établie par la commission scolaire. Les besoins sont déterminés en fonction de l'évaluation initiale.



Elèves reconnus à BEP :

- élèves à risques (repérés en fonction d'un facteur de vulnérabilité sur les apprentissages ou le comportement)
- élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

Le facteur de vulnérabilité définit un type de difficulté codée par un numéro (ex : code 34 : déficience langagière) et déclenche les étapes de prises en charge.

NB : La cote est attribuée suite à une évaluation systématique des besoins et que depuis quelques années plusieurs cotes, dont l'élève en difficulté d'apprentissage ou encore la déficience intellectuelle légère, sont tous fusionnées dans la cote d'élève à risque pour laquelle le Ministère ne fournit aucun budget supplémentaire à l'école, alors que les autres cotes mènent à l'attribution de ressources d'appoint au budget régulier des écoles.

On trouve trois niveaux de services proposés à l'enfant.

La classe régulière	L'enfant est scolarisé dans une classe ordinaire et peut, si besoin, obtenir le soutien d'un éducateur spécialisé. La responsabilité pédagogique reste à l'enseignant. Il peut aussi y avoir le soutien d'un orthopédagogue dans ou hors de la classe.
La classe spéciale en milieu régulier	Dans ces classes, il y a un orthopédagogue titulaire et un éducateur en soutien, soit deux personnes pour 15 élèves.
des classes dans des établissements spécialisés	On trouve des établissements spécialisés pour chaque type de trouble (langage, déficience cognitive...). Les orthopédoques sont responsables des classes et il y a des éducateurs en soutien.



Marie Christine Gosse, du GTCS, rappelle qu'en France, la mise en place d'une aide spécialisée se fait via une demande d'aide que l'enseignant adresse à l'équipe du RASED.

Il fait état des difficultés rencontrées par l'élève et la synthèse de RASED, réunion pluridisciplinaire composée d'enseignants spécialisés et d'un psychologue scolaire, propose une aide en fonction des besoins spécifiques de l'élève. La mise en place d'une aide spécialisée est de fait très subjective étant donnée qu'il n'y a recours à aucune évaluation normée.

Quatre catégories de BEP reconnues par le **Ministère** sur **son site officiel** :

- Elèves relevant d'un enseignement adapté en SEGPA ou EREA
- Elèves intellectuellement précoces
- Elèves allophones et de familles itinérantes
- Elèves présentant des troubles des apprentissages relevant d'un PAP

Site de L'ESENESR (École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

« La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives ».

NB : Le site du MEN ne précise pas le cas des enfants en situation de Handicap. La définition dépend en fait du document officiel que l'on prend. Mais pour ce qui concerne l'adaptation et les situations de handicap en France, ce n'est pas nouveau !



Geneviève Thorat, du GTCS, précise qu'en Suisse, chaque canton est autonome financièrement et juridiquement mais il existe un texte de cadrage intercantonal. Les procédures d'aides spécialisées font partie de cet accord. Quand un enfant présente des besoins éducatifs particuliers, les enseignants avec les parents remplissent un formulaire de signalement.

Il existe un formulaire pour l'enseignement précoce et un formulaire pour l'enseignement primaire. C'est l'inspecteur qui décide des aides proposées à l'enfant dans un des deux dispositifs.

- Le SESAF, organisme de prestations, intervient dans les familles ou dans le système scolaire.
- Les classes officielles d'enseignement spécialisé

« Les enfants et jeunes rencontrant des difficultés ou entraves dans leur développement ou dans leur formation. Ces difficultés de nature variée et multifactorielle (voir CIF, enfants et adolescents, OMS 2007) nécessitent des réponses éducatives particulières et spécifiques »

Des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire* sans soutien spécifique ;
- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire* sans un soutien supplémentaire,
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d'apprentissage ou de

réalisation.

Le contexte est pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer des besoins éducatifs particuliers.



En Belgique, comme le souligne Philippe Mazereau, il existe des centres polyvalents qui font partie du service public, les CMPS. Ils accueillent les jeunes et leur famille. Y travaillent des professionnels du milieu paramédical et médical.

Il existe un centre pour environ 3000 élèves. Ces centres sont chargés des évaluations pluridisciplinaires, complètes et pointues. Les élèves à BEP sont répartis dans des classes spécialisées avec des périodes d'adaptation qui peuvent aller de 1 à 8.

Le paradoxe de l'éducation spécialisée en Belgique, c'est que l'enseignement spécialisé est un système structuré en 8 catégories, comportant un grand nombre de classes spécialisées alors que les enseignants ne sont pas spécialisés.



Les élèves à besoins spécifiques, dyslexiques et autres Dys (dyspraxiques, dyscalculiques, etc...), TDA/H, à hauts potentiels, autistes avec syndrome d'Asperger, présentant un handicap physique ou sensoriel, et tous les bénéficiaires du Décret intégration dans l'enseignement ordinaire, doivent, pour progresser dans leurs apprentissages, obtenir des adaptations pédagogiques, tant durant leurs apprentissages qu'à l'occasion de leurs évaluations.

L'enseignement spécialisé est organisé, dans sa globalité ou partiellement, pour les enfants et les adolescents de 2 à 21 ans. Il se décline en huit types correspondant à différentes catégories de handicaps ou de troubles :

- Type 1 : enfants atteints de troubles mentaux légers.
- Type 2 : enfants atteints de troubles mentaux modérés à sévères.
- Type 3 : enfants atteints de trouble de comportement.
- Type 4 : enfants atteints de déficience physique.
- Type 5 : enfants malades (type organisé en milieu hospitalier).
- Type 6 : enfants aveugles et malvoyants,
- Type 7 : enfants sourds et malentendants,
- Type 8 : enfants atteints de troubles instrumentaux
- Type 9 : les jeunes souffrant d'un trouble du spectre autistique, mais sans déficience intellectuelle.

* Le type 8 : En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement spécialisé de type 8 est destiné aux élèves de l'enseignement primaire uniquement présentant un trouble de l'apprentissage, qui n'ont pas de troubles de l'intelligence, mais pour lesquels les interventions dans l'enseignement ordinaire ne suffisent pas.

- Ce sont principalement des élèves issus du début de l'enseignement primaire ordinaire.

NB : Disparition de la catégorie 8 en Belgique francophone actuellement en discussion.

Le système belge est un système dynamique, avec d'importantes forces motrices et de nombreuses transformations. En Belgique la parution de la dernière circulaire en 2014 développe l'idée d'une personnalisation des apprentissages pour éviter la stigmatisation. La professionnalisation des apprentissages est une priorité, le ministère est très sensible aux risques de médicalisation, et la révision de leur système est en rapport avec ces questions. Ces idées se rapprochent de la pensée catégorielle française. La place de l'évaluation initiale pluridisciplinaire reste essentielle chez eux.

Histogramme :

Dans la lecture de l'histogramme, on trouve de grandes tendances et des situations atypiques. Quelques précisions sont apportées par Philippe Mazureau afin d'en faire une lecture plus fine :

- En Suède, le comptage des élèves par catégories afin d'établir des statistiques n'est pas une habitude. Une estimation indique qu'il y aurait environ 500 élèves polyhandicapés hors du système scolaire.
- En Italie, tous les élèves sont en classe ordinaire.
- En Belgique, tous les élèves à besoins éducatifs particuliers sont en classes spécialisées.
- En France et en Allemagne, on trouve des systèmes mixtes, intermédiaires.
- La Belgique est un laboratoire de par son système très spécialisé.
- Les Pays Bas avaient un fonctionnement identique mais ils ont réussi très rapidement à modifier leur système pour le rendre plus intégratif.



Un pas de côté vers le Sénégal

Valérie Barry présente une étude comparative qu'elle a réalisée entre la France et le Sénégal.

En France, Valérie Barry a pu repérer trois grandes formes de gestes professionnels dans la relation avec les élèves à BEP :

- le différenciateur : regard qui va essentialiser la différence, qui peut figer l'action ;
- l'inclusif : regard qui tente de prendre en compte toutes les singularités de tous les élèves ;
- l'uniformisateur : regard qui ne prend pas en compte les particularités, qui ne permet pas de repérer les phénomènes d'alerte.

Elle ne trouve pas dans ses observations, de différences représentationnelles entre les enseignants spécialisés et les enseignants de milieu ordinaire dans le sens où le maître E qui aurait un enfant qui poserait des problèmes dans son groupe, se trouverait dans le même désarroi qu'un enseignant de classe ordinaire.

Au Sénégal, il existe deux systèmes, un système privé et un système public, le système privé recevant des financements de l'état. L'intégration dans l'un ou l'autre système n'est pas dépendant des conditions financières des parents. Il n'existe pas pour le moment de formation à la spécialisation. On observe une communauté épistémique plus forte malgré les grandes disparités de travail et malgré le fait de la coexistence des deux systèmes. Il existe des institutions ou des écoles spécialisées mais avec des enseignants ordinaires, « *formés sur le tas* » voire formés à l'étranger. On peut repérer dans les pratiques une forme dominante de geste professionnel qui fait consensus dans ce pays, consensus dans les pratiques enseignantes plus repérable que dans celles des enseignants spécialisés de France. Il s'agit de la forme inclusive. Dans les textes, les difficultés

des élèves ne sont jamais considérées comme situationnelles, l'expression « situation de handicap » n'existe pas. En ce qui concerne l'éducation spécialisée, toutes les spécificités sont essentialisées, on ne se dit pas que le contexte peut créer des difficultés, on considère que « *l'enfant est comme ça* » mais par contre l'approche de l'enfant est inclusive. Dans les classes, les situations sont aménagées en fonction des besoins des enfants. Valérie Barry formule une hypothèse pour tenter d'expliquer ce consensus autour de l'accueil des élèves à BEP : depuis 20 ans au Sénégal, les programmes sont écrits par les cinq mêmes personnes et ces programmes n'ont changé que trois fois en 20 ans.

La scolarisation des enfants suit un choix stratégique : il s'agit d'abord des garçons, puis ceux qui sont pressentis comme n'ayant pas besoin de redoubler. On voit une nécessité d'efficacité. L'école doit clairement préparer le futur en partie parce que les systèmes de retraite n'existent pas et que ce sont les enfants qui sont amenés à devoir gérer leurs parents.

Au Sénégal comme en Italie, l'enfant handicapé à l'école est considéré par le maître comme son propre enfant. L'école est un prolongement de la famille, on considère naturellement ses élèves comme ses propres enfants. Il n'y a pas de logique de socialisation primaire à la maison et secondaire à l'école. On est dans une logique de continuité, les enfants dans la classe sont inclus comme à l'intérieur d'un groupe familial.

Le document « Comparatif des aides spécialisées dans les pays francophones » a été envoyé aux maîtres E quelques semaines avant la table ronde. Les membres du GTCS leur ont proposé de leur transmettre leurs questions soit avant soit pendant le colloque. Elles ont ensuite été synthétisées et présentées aux chercheurs présents par Catherine Chabrun, modératrice de ce temps FNAME+.

Question 1 : « Quand on regarde la formation spécialisée, on remarque deux choses : des différences de durée de formation importante entre la France et les autres pays, et la spécificité de la France qui propose la formation spécialisée en cours de carrière. »

Philippe Mazereau commence en précisant que dans un grand nombre de pays, la formation spécialisée est longue et distincte de la formation des enseignants ordinaires. Les futurs enseignants spécialisés se forment pour devenir des enseignants qui auront en charge des élèves à besoins spécifiques et en même temps à co-intervenir avec d'autres enseignants. En France, tous les enseignants ont la même formation initiale suivie par une formation spécialisée du type formation continuée. Un changement d'identité professionnelle est donc demandée : il s'agit de quitter le terrain de l'enseignement pour aller sur le terrain des élèves. Cela génère une forme de crise identitaire vraiment spécifique à la France.

Au Québec, Jean Bélanger indique que le BAC équivaut au niveau de la licence 3 en France. De ce fait, les orthopédagogues ont une formation généraliste en 4 ans, ainsi que des cours spécialisés et des stages chaque année. Ils sortent souvent de formation initiale avec un sentiment de formation incomplète, ils se sentent plus généralistes que spécialistes. C'est pour cette raison qu'ont été créés des masters, non obligatoires, qui complètent leur parcours.



Christine Brisset évoque la recherche qu'elle a menée sur la question des représentations avec Christine Berzin, Alain Villers et Annie Volck à l'issue de laquelle une des conclusions était la différence de représentation sur la difficulté scolaire entre les enseignants et les maîtres E et la différence de connaissances sur les circulaires, comme par exemple à l'époque les circulaires 2002-111 et 2002-113.

Aujourd'hui, la situation est certainement la même concernant le handicap. Du fait justement de la spécialisation et de l'expérience différente des deux types d'enseignants.

Sur le temps des conférences du colloque, elle rappelle que l'on a évoqué le maître E comme étant le moins spécialisé des maîtres spécialisés. José Puig a parlé « *d'un enseignant spécialiste le moins spécialisé* ».

Or, il existe une vraie spécialisation des maîtres E, sur l'observation, sur l'analyse et sur l'action, que l'écriture de la charte a voulu faire voir et faire savoir. C'est un travail qui doit continuer d'être mené parce que celui-ci n'est pas encore assez reconnu. Le travail de formation conséquent a développé des connaissances et des compétences particulières. Christine Brisset invite les maîtres E à ne pas hésiter à se dire « spécialistes », à le dire par rapport à l'aide à la métacognition, par rapport à l'observation et l'analyse de la potentialité des élèves, de leur manière de fonctionner. Mais « *ce regard réflexif et métacognitif devrait aussi s'appliquer à nous-mêmes pour réfléchir à nos propres représentations sur la difficulté scolaire, sur l'aide de l'enseignant spécialisé, sur l'aide de l'enseignant non spécialisé, pour mieux montrer cette dimension de socialisation que nous possédons* ». Attention, bien sûr, car les représentations sont très distinctes de l'un à l'autre, elles sont multiples et la souplesse de la charte le traduit bien. Les enseignants spécialisés sont devenus « enseignants spécialisés », ils étaient « enseignants » au début de leur carrière. Quand on construit une identité professionnelle, on fait évoluer ses représentations par phénomène de construction/déconstruction : on construit des représentations puis on les déconstruit pour mieux les reconstruire. La spécialisation génère ce phénomène de déconstruction/reconstruction : on déconstruit nos représentations d'enseignants pour reconstruire nos représentations d'enseignant spécialisé. Naturellement, il peut rester des réminiscences car ce n'est pas un phénomène facile à assimiler. Il faut en tenir compte dans le travail réflexif sur nos actions. Du fait du changement de statut, c'est un travail supplémentaire car il y a évolution de l'identité professionnelle et changement de posture.

Dans la recherche menée, Christine Brisset et les trois chercheurs associés ont pu observer une vraie différence de représentation entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant non spécialisé : sur la difficulté scolaire, sur la référence à la norme, par rapport à l'attribution externe ou interne, ajoutée au facteur peu concret des textes officiels. Dans les définitions, on attribue au terme « généraliste » une personne qui couvre tout un champ d'activités, il œuvre sur des champs très ouverts, vastes, alors que le « spécialiste » œuvre sur des champs restreints, on y associe le terme d'expert. Le Pôle Ressource peut faire vivre cette notion de « pointu ». Si on essayait de spécifier l'étayage mené par l'enseignant spécialisé, le terme qui conviendrait serait le terme d'accompagnement. Dans la notion d'accompagnement, l'enfant est placé au centre. Les gestes concernés sont l'expertise particulière de l'observation et de l'écoute de l'enfant. C'est en cela que les enseignants spécialisés ont une spécialisation, par l'analyse des processus cognitifs mais aussi affectifs et relationnels.



Corinne Mérini valide les propos de Christine Brisset en précisant que la spécialisation sur l'écoute, l'observation, l'analyse des processus cognitifs, affectifs et relationnels, sont des gestes professionnels spécifiques du maître E pouvant être transposables. Ainsi quand le maître E est mis en présence de quelqu'un d'autre, il pourrait inhiber la peur de l'autre et éviter ainsi une réminiscence de l'identité d'enseignant qu'il était au départ.

Question de la salle : « Avez-vous d'autres informations sur les formations Bac +3 ou Bac +5, notre formation n'est pas en réalité de 5 ans mais tout au plus de 1 an ! Au Québec, 4 ans ils trouvent que c'est trop peu, n'y a-t-il pas d'autres trompe-l'œil ? »

Pour Philippe Mazereau, il est incontestable qu'un BAC +5 correspond à un niveau de formation plus élevé. Il y a un rapport formation spécialisée / formation initiale qui est en train de se modifier. Les maîtres E devraient s'emparer de l'expression entendue pendant le colloque « les spécialisés les moins spécialisés ». Dans la situation française, on a constamment sorti de la classe ordinaire toute une série de compétences (ex : la rééducation orthophonique du langage), on a systématiquement créé des spécialisations hors classe qui ont impliqué des savoirs spécialisés, hors de l'environnement scolaire. De ce fait, on observe un appauvrissement historique des gestes d'aides professionnels des enseignants ordinaires. Or, on est confronté aujourd'hui à un retour des savoirs spécialisés vers la classe ordinaire. Les maîtres E sont bien placés pour intégrer et diffuser leur spécialisation dans ce cadre. Il s'agit d'un retour qui demande une expertise. Cette expertise nécessite d'être passé du savoir spécialisé hors champ scolaire pour le repenser dans le champ scolaire. « *Comment peut-on repenser ces choses savantes que nous maîtrisons hors champ scolaire dans des situations ordinaires d'apprentissage ?* » Les maîtres E sont des « enrichisseurs » de l'espace d'apprentissage. Être les moins spécialisés des spécialisés devient une chance.

Christine Brisset renchérit sur la spécialisation comme chance par rapport à l'accompagnement des élèves et du cheminement aussi de l'enseignant. Comment peut-on aider par la co-intervention au cheminement des deux enseignants, spécialisé et non spécialisé ? Il ne s'agit pas d'être un expert vis-à-vis des enseignants des classes, mais que chacun, dans son domaine, soit un exemple d'expertise pour l'autre, avec cette distance différente de l'un et l'autre avec l'enfant, la famille... S'il y avait à faire-voir et faire-savoir, ce serait cette expertise partagée des connaissances, des compétences et des gestes professionnels par rapport à l'enfant. Dans ce partage, l'enfant est bien au centre.

Remarque de la salle : « *Nous ne sommes pas forcément hostiles à travailler en co-intervention avec nos collègues, mais l'institution nous fixe de travailler avec certains élèves à BEP et ne nous reconnaît aucun temps pour préparer cet accompagnement avec l'enseignant de la classe, c'est un véritable frein.* »

Christine Brisset reconnaît que cela n'évolue pas, il apparaît toujours cette question du temps et de l'espace. Déjà à l'époque de la recherche menée à l'Espé (nommée alors IUFM) d'Amiens, beaucoup de remarques étaient faites par les enseignants spécialisés sur les problèmes liés à l'espace et au temps. Où se mettent les enseignants spécialisés dans l'école et à quel moment on réfléchit ensemble ?

Au Québec, comme le dit Jean Bélanger, la question du temps accordé existe, on peut reconnaître et accorder du temps institutionnel pour préparer le travail avec les élèves reçus.

Remarque de la salle : « *Dans le fonctionnement RASED nous avons besoin du regard croisé de nos collègues psychologues notamment. En Belgique, au niveau CMPS, c'est médicalisé, je ne vois pas le regard psy qui à nous, nous apporte beaucoup.* »

Dans le personnel qui constitue le CMPS, Philippe Mazereau énumère : un directeur, un conseiller psycho-pédagogique, un auxiliaire social et un auxiliaire para-médical.

Remarque de la salle : « *Nous sommes bien conscients d'être autre chose qu'un enseignant de classe ordinaire, mais ça pose la question de la légitimité parce que l'exercice du métier ne se fait*

pas seul. Je suis maître E, j'ai une représentation de mon métier de maître E, mais elle va s'exprimer différemment selon la personne avec qui je vais travailler. On est sommé de construire une autre identité mais faut-il encore que cela soit possible. »

Sommé, dans le sens où tout professionnel agit en se forgeant une identité, c'est une obligation pour vivre et survivre dans son travail précise Philippe Mazereau. Les premières réflexions des enseignants au cours des premiers stages en psychopédagogie en 1964, ont été « *Qu'est-ce qu'on va être ? On doit se construire une identité.* » Ils voyaient deux pôles existants, d'un côté l'instituteur et le psychanalyste de l'autre. Ils pensaient devoir se situer entre ces deux pôles. À partir du moment où l'on prend l'initiative de regrouper des professionnels sur une tâche aussi multiple soit-elle, le travail identitaire se met en route. Il y a des modèles historiques. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, on travaille beaucoup autour du changement de sens de la spécialisation.

Remarque de la salle : « *Dans le regard des enseignants ordinaires sur les anciens collègues, par rapport à d'autres pays où les enseignants spécialisés le sont dès le départ, il doit y avoir cet aspect qui pèse sur notre identité. Dans un autre domaine, notre fonction antérieure peut avoir un versant positif dans l'empathie vis-à-vis des collègues dans leur classe. Mais aussi, il peut y avoir un problème de reconnaissance de l'institution et de place que l'on nous donne.* »

Jean Bélanger pense que c'est un atout d'avoir ce bagage. Dans son travail de psychologue et en interaction avec les enseignants, il relate qu'il est parfois plus avantageux pour lui de s'allier avec des orthopédagogues pour donner une certaine crédibilité à son action. « *Le fait que nous soyons enseignant de formation, nous donne cette crédibilité, même si cela peut aussi avoir des effets négatifs. Si notre identité se forge à la relation que nous avons avec les gens avec qui nous travaillons, nous avons aussi une influence sur l'identité de l'autre, ça marche dans les deux sens. Plus notre identité collective sera claire, plus grand sera le nombre des gens qui y adhéreront et plus elle se transposera dans la pratique des autres.* » L'interaction n'est pas quelque chose de statique mais de dynamique, elle évolue tout le temps.



Corinne Mérini complète en situant tout ce qui s'est dit par rapport à l'idée d'école inclusive, par rapport au droit commun (cf. l'UNESCO, l'OCDE) que ce soit en pays francophone ou non, tout le monde rentre théoriquement dans le droit commun de l'école inclusive. Pourtant si l'on regarde dans les constructions socio-historiques de la manière dont l'école s'est construite, il y a eu des catégories sectorielles et catégorielles qui ont été créées et des interactions entre ces catégories. Pour aller au-delà, cela forme le premier niveau de résistance, partagé par tous et qui est de la responsabilité de tout le monde.

La deuxième résistance se trouve au niveau de la forme scolaire écartant les problèmes ou la différence de la classe, ce qui fait obstacle à l'idée de l'école inclusive.

Ensuite au niveau identitaire, il y a aussi des résistances intrapersonnelles et des résistances interpersonnelles : on ne peut pas se construire ou construire quelque chose tout seul.

Corinne Mérini relie l'intervention de Valérie Barry à un travail de Dominique Berger (en relation avec l'éducation à la santé) démontrant que la question de la santé s'est construite différemment en fonction des religions sous-jacentes. Ainsi en Italie et au Sénégal, avec des religions musulmanes et catholiques, le mode de fonctionnement est l'inclusion par la famille. Les anglo-saxons et le nord de l'Europe, avec le protestantisme, envisagent cette question dans le flot de la communauté. C'est pour cela qu'en Suède, ils n'arrivent pas à repérer combien il y a d'enfants en difficultés ou à BEP, parce qu'ils sont à l'intérieur de la communauté. Dans ce pays, les classes ne sont pas des classes d'âge. Dans une même section, il y a une quinzaine d'enfants d'âge différents. Le rapport à la différence va être vécu et conçu autrement.

Pour résumer, on observe 3 niveaux de résistance à la mise en œuvre d'une école inclusive :

- les constructions socio-historiques des institutions
- les problèmes identitaires
- la structure religieuse sous-jacente au moment où ces constructions se sont faites.

Question 2 : « Que pensez-vous de la rééducation du langage au sein de l'école ? »

Au Québec, Jean Bélanger présente qu'il existe des écoles spécialisées ou des classes spécialisées pour les élèves qui ont des difficultés langagières. Dans ces écoles, on a des orthopédagogues au sein de l'école, il y a aussi des orthophonistes attachés à ces écoles. La problématique essentielle est liée à l'identification des besoins au moment du diagnostic. Suite à l'identification, les élèves se voient attribués un code mais un même élève ne peut pas bénéficier de deux codes à la fois. Les aides financières sont allouées en fonction du diagnostic. Si on ajoute un diagnostic supplémentaire, de l'argent se rajoute. Les budgets financent des services supplémentaires par projet d'aide.

Jean Bélanger, faisant état d'un témoignage personnel, nous a fourni un exemple de ce fonctionnement. Sa fille a eu un diagnostic de trisomie et de dyspraxie mais elle n'a jamais pu bénéficier d'un service d'orthophonie de l'école car elle avait déjà un diagnostic de déficience. Les ressources déterminent les besoins ! On peut alors toujours opter pour une assurance privée pour prendre les frais en charge. Les assurances publiques de santé ne prennent pas en charge les services supplémentaires non pris en charge dans l'école.

Il existe aussi des centres de réadaptation en déficience intellectuelle qui appartiennent au réseau de santé où travaillent des orthophonistes. Dans son cas, sa fille a travaillé avec des orthophonistes, issus des formations universitaires, avec des pratiques nouvelles et la volonté de travailler en collaboration avec le système scolaire. Ces institutions se sont vues proposer de participer à des actions à l'école, peu nombreuses mais suffisantes pour marquer les enseignants.

Le logopède en Belgique, comme le précise Philippe Mazereau, c'est l'équivalent de l'orthophoniste en France. Sa formation se fait soit dans des écoles en 3 ans, soit dans des universités en 4 ans. Ce sont des professionnels spécialisés qui interviennent dans les troubles du langage. Dans les formations spécifiques spécialisées en Europe, il y a toujours un socle fondamental sur le langage. On n'observe pas en Belgique le poids de la prescription médicale comme en France où il existe historiquement une division champ médical - champ pédagogique. Tout ce qui se fait dans le champ de l'orthophonie se fait au sein de l'école sans passer par la prescription médicale. On voit donc une coloration des formations et des professionnels complètement différente. Historiquement, l'orthophonie a été créée dans l'environnement de l'école.

Question 3 : « Quelles sont les différences entre le maître E et l'orthopédagogue ? »

Jean Bélanger précise que l'orthopédagogue se forme en Bac +5 dans un BAC d'enseignant (ce qui équivaut à licence +2 ans chez nous). Tous les programmes qui mènent au brevet d'enseignant permettent d'enseigner partout. L'orthopédagogue est formé comme un enseignant dédié à intervenir auprès d'un public particulier. Les directions d'école, dans certaines zones difficiles, préfèrent parfois choisir l'embauche d'orthopédaogues pour travailler dans des classes ordinaires. L'orthopédagogue a une variété de postes possibles, surtout au primaire, au secondaire, mais quand même majoritairement dans des classes spéciales. Il peut être titulaire d'une classe régulière, titulaire d'une classe spéciale, en primaire, en secondaire, dans des classes de comportement, dans des classes de déficience intellectuelle, de troubles du langage, enseignant dans des classes dans un milieu spécialisé, enseignant en soutien....

Actuellement, les associations professionnelles ont ressenti le besoin de définir un cadre de ce qu'est l'orthopédagogie. Ils voudraient que le master devienne obligatoire, donc une spécialisation plus importante au sein du cursus de formation initiale.

Il existe aussi des psychoéducateurs qui s'ajoutent au dispositif.

Remarque de la salle : « *J'ai rencontré des enseignantes du Québec, j'ai compris que leur façon d'intervenir auprès des élèves n'est pas la même que la nôtre. Les orthopédaogues décident de ce qui doit être mis en place pour l'enfant, alors que chez nous l'enfant change d'enseignant et nous devons attendre de savoir ce qu'il devient l'année suivante pour décider ce qu'il faut poursuivre ou non.* »

Jean Bélanger précise qu'en théorie c'est le plan d'intervention adaptée qui décide. Le diagnostic doit être fait pour le 30 septembre impérativement car c'est ce qui statue le budget de l'école ! Au début de l'automne, on doit avoir mis en place un premier plan d'intervention qui détermine les besoins de l'élève, les objectifs de travail avec cet élève et les ressources qui sont associées. C'est la direction de l'école qui est chargée de piloter. Le plan d'intervention est révisé en fin d'année et permet d'envisager les besoins qui seront ceux de l'élève l'année suivante. Dans les faits, on ne connaît pas le nouvel enseignant avant le mois d'août, ça détermine quand même ce qui peut être mis en place. Formellement, l'enseignant peut avoir certaines pressions selon les directions d'école.

Question de la salle : « *Quel regard extérieur des parents vis-à-vis des enseignants dans les classes et vis-à-vis des enseignants spécialisés ? Je pose cette question car je connais une personne enseignante spécialisée dans l'Oregon et qui n'a qu'une envie, redevenir enseignante de classe.* »

Dans l'Oregon, comme l'indique Jean Bélanger, on a beaucoup d'attentes des parents qui peuvent se trouver déçus. Les enseignants ne trouvent pas nécessairement un soutien par leur milieu professionnel pour faire le travail qui leur est demandé. Pour ma part j'ai vu de tout, que ce soit en classe ordinaire comme en classe spécialisée. Il y a des gens qui comprennent leur rôle, s'investissent, sont outillés et sont soutenus et ils ont des résultats ! D'autres non. Des parents peuvent comprendre, analyser, d'autres non !

Question de la salle : « *Quand on regarde les schémas, la place des protocoles d'évaluation se trouvent en amont pour la plupart des pays sauf en France, pourquoi ?* »

Philippe Mazereau affirme qu'il existe dans plusieurs pays une évaluation initiale pluridisciplinaire. De cette évaluation initiale découlent divers plans d'interventions. En France, il

il y a une vraie différence. Il n'y a pas de plan d'intervention reconnu du point de vue institutionnel ... il y a bien PPRE, PAI, PAP, mais le plan d'aide spécialisé est à géométrie variable et n'est pas institutionnellement repéré. En France, il y a l'enseignant de la classe, la médiation éventuelle du RASED, puis ça peut partir sur des PAP, PAI, PPS. On est dans la juxtaposition des plans d'intervention et il y a une responsabilité institutionnelle qui serait de clarifier plutôt que d'additionner ces ensembles de projets ! La même chose existe dans le médico-social ! Le PPS peut venir en contradiction avec le projet d'établissement : par exemple, des jeunes peuvent avoir jusqu'à 4-5 plans différents (AEMO, SESSAD, PPS...). Il devient nécessaire de centraliser quelque chose autour de l'évaluation initiale pour l'analyse des difficultés dans la classe quand elles se présentent, et sans doute quelque chose du point de vue de la situation française à examiner.

Remarque de la salle : « *Dans la circulaire de 2014, le projet d'aide apparaît et est obligatoire.* »

Philippe Mazereau précise que le fait qu'il soit dans une circulaire ne lui attribue pas le même statut juridique et ce n'est pas la même force.

Pour Christine Brisset, il est intéressant de souligner le travail d'accompagnement d'un cheminement, par rapport à l'expertise de l'accompagnement du cheminement de l'élève et l'expertise de l'accompagnement du cheminement de l'enseignant non spécialisé. C'est une co-expertise, « un échange de bon procédé ». La co-intervention en terme de co-expertise implique une nécessité de partage de représentations, de connaissances, de compétences, de gestes professionnels pour que se fasse la construction. C'est compliqué quand cela se fait dans deux espaces différents. La co-expertise de chaque professionnel se fait par rapport à l'observation et l'écoute de l'enfant réalisées par chacun. L'enseignant de la classe a une observation et une écoute particulière par la connaissance qu'il recueille au cours du quotidien de l'enfant. L'enseignant spécialisé a une autre expertise par ce qu'il a rencontré différemment cet enfant. C'est une connaissance complémentaire. Si la complémentarité s'est bien développée, on arrive à mieux connaître et comprendre l'enfant. On peut parler de pédagogie différenciée par rapport à l'action, on peut décliner des contenus d'apprentissage sur la base des potentialités de l'enfant.

Cette complémentarité des regards permet à l'enfant de trouver sa place. Cela permet de réfléchir à la contenance que l'on offre en tant qu'enseignant de classe et en tant qu'enseignant spécialisé.

Elle fait référence à l'ouvrage d'Annick Ventoso-y-Font et Julien Fumey : « Comprendre l'inclusion scolaire ». Dans ce livre, ils parlent de « bien portance scolaire » qui renvoie au holding de Winnicott. Connaître l'élève c'est prendre en compte l'ensemble des facteurs physiques, cognitifs, affectifs et sociaux, analyser son fonctionnement et développer une pédagogie ajustée.

Question de la salle : « *La définition des différents handicaps au niveau international est-elle la même ? Et si oui, est ce qu'en France on a sensiblement les mêmes taux de handicaps que dans les autres pays ? Est ce qu'on a vu une augmentation des personnes en situation de handicap depuis la disparition des Rased ?* »

Philippe Mazereau indique qu'il existe des classifications internationales mais les mises en œuvre selon les pays sont différentes. Les seuils ne sont pas les mêmes pour déterminer les déficiences. En France actuellement, il y a 2,1 % d'élèves dans le système scolaire avec un PPS. Il y a eu une nette augmentation des déclarations de personnes handicapées depuis la loi de 2005. On peut également penser que la réduction des personnels de RASED a pu avoir une influence d'autant que c'est surtout dans la classe des « dys » que ce nombre a augmenté considérablement. La CNSA (Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie) a avancé l'idée de sortir les « dys- » du champ du handicap.

Valérie Barry complète en indiquant qu'il y a un glissement des publics, on a aussi un changement de focal. Des enseignants spécialisés interviewés ont exprimé le fait qu'avant la loi de 2005, l'accueil d'enfants et d'adolescents en IMP, IMPRO, posait la problématique : « Est-ce que l'enfant peut passer de l'atelier éducatif à l'unité d'enseignement ? » Maintenant que les enfants arrivent d'hôpital de jour (enfants qui n'étaient pas scolarisés avant la loi de 2005 ou scolarisé en IME), la demande est : « Que va-t-on faire en atelier éducatif ? » La question se pose aussi en milieu ordinaire : avant, la question du handicap était plutôt réservée aux CLIS, maintenant, elle concerne toutes les classes.

Au Sénégal, la question du handicap a longtemps été réduite dans les préoccupations nationales à celle du handicap moteur. Depuis le recul des épidémies de poliomyélites on commence à s'intéresser de manière officielle à la question des troubles des apprentissages.

Les glissements de population d'un milieu à l'autre entraînent des changements de focale. On peut aussi être déficient dans un pays et pas dans un autre, c'est la situation qui crée le handicap.

Remarque de la salle : *« Maître E et enseignante référente depuis 9 ans dans le Jura je souhaite rebondir sur la question de l'augmentation du nombre de personnes handicapées. Il y a 9 ans dans le Jura il y avait 20 AVS, maintenant ils sont 270. Au niveau des RASED et de la FNAME, il a quelques années, on estimait que notre public était plutôt du côté de la difficulté scolaire que du handicap. Je m'aperçois aujourd'hui qu'on parle de l'inclusion scolaire au niveau de la FNAME et des RASED et que l'évolution se fait aussi, il faut du temps.*

Je crois aussi qu'on a mis beaucoup d'enfants dans le champ du handicap parce que l'école peut être compliquée. Les enseignants se sentent parfois démunis pour travailler avec certains enfants et pour travailler en équipe, le curseur a bougé. Les enseignants qui se trouvent en difficulté de par la complexité de l'école cherchent une réponse rapide pour accueillir l'enfant et la solution de la demande d'une AVS apparaît. L'école est conçue en France comme une classe, un maître, et des difficultés dans la classe. Mais l'école pourrait aller beaucoup plus loin en considérant que les difficultés de l'école concernent tout le monde, (pas seulement ?) les spécialisés du RASED. On a parlé d'expertise des maîtres E, on a avancé sur l'identité du maître E. L'école a du mal à se mettre dans une autre dynamique et à se réorganiser. »

Corinne Mérini évoque les travaux de Serge Thomazet : il préfère parler « d'école inclusive » plutôt que « d'inclusion scolaire ». D'ailleurs, la loi concernant les ULIS ne parle pas de dispositif, elle parle d'un aménagement du contexte pour rendre accessible l'école ou et les apprentissages. C'est la circulaire qui parle de dispositif. Les établissements, eux, parlent toujours de la classe ULIS. C'est un bel exemple de résistance de la forme scolaire.

Corinne Mérini revient sur l'intervention de Christine Brisset en la définissant comme la modélisation de l'aboutissement d'un co-partage de l'observation, d'un co-partage de l'action. Elle attire notre attention sur la présentation d'un autre type de modèle par Valérie Barry, comme un basculement à de l'intervention à la co-intervention qui est : apprivoiser, différencier puis standardiser.

Christine Brisset répond qu'il y a un contresens. C'est justement l'inverse qu'elle a développé précédemment puisqu'elle a parlé d'un processus dont l'apprivoisement fait partie, c'est pour ça qu'elle préfère utiliser le terme de cheminement. C'est un processus qui demande du temps. Les maîtres E sont face à des attentes très importantes et très différentes où l'enfant est au centre. Il s'agit donc de développer une aide la plus ajustée possible aux difficultés de cet élève.

Dans le cadre d'une autre recherche faite avec des collègues d'Amiens sur le handicap, des enseignants spécialisés, des AVS, des parents ont été interrogés. La lourdeur des attentes de chacun était très repérable ainsi que les différences. Chacun a des attentes par rapport à une étiquette particulière. Nous avons une étiquette d'enseignant spécialisé donc nous avons nos propres représentations et on a des représentations sur nous. Notre posture d'enseignant se fabrique aussi à partir des représentations que les autres construisent sur notre spécialisation. De ce fait, il

est nécessaire d'être le plus transparents possible pour une adéquation entre les représentations des autres et nos représentations.

Christine Brisset fait un pas de côté en parlant de la 20^{ème} semaine européenne pour l'emploi des personnes en situation de handicap qui se déroulait au moment du colloque. Elle a été créée avec comme objectif principal de rappeler et d'agir pour armer les personnes handicapées par rapport au marché de l'emploi. Il est rappelé à cette occasion la situation française où par exemple, le chômage est le double pour les personnes handicapées alors qu'il y a obligation légale de recruter pour les entreprises de plus de 20 salariés ; et d'autre part, le nombre de bacheliers qui reste inférieur à la moyenne. C'est très significatif et nous montre le chemin qu'il reste à parcourir concernant l'inclusion en France.

Remarque de la salle : *« Par rapport à l'accompagnement des enseignants, je suis maître E de formation initiale et maintenant formatrice en ESPE, une partie de mon travail c'est de permettre aux enseignants en formation initiale et en formation continue d'avoir une pratique inclusive. En ce moment, il y a un développement d'une éthique inclusive, mais la pratique inclusive reste compliquée. C'est une question qui reste compliquée pour moi en tant que formatrice mais aussi pour les maîtres E qui essaient d'accompagner les enseignants de classe ordinaire. Je suis encore en recherche de comment permettre aux enseignants de s'adresser à tous leurs élèves dans l'accueil de leurs diversités. C'est une question quotidienne pour moi en tant que formatrice et qui se pose quotidiennement dans les écoles. Je vois bien qu'il y a des besoins de flexibilité, qu'il y a des pratiques de coopération qui ont été discutées dans le colloque. »*

Jean Bélanger répond que si on fait basculer le point de vue du côté des élèves, les élèves sont pleins de forces et de potentialités. Le fait de scinder pose des problèmes. Si on parle d'approche inclusive, cela ne devrait pas exister. On devrait pouvoir mettre l'ensemble des ressources possibles en fonction des réalités de la personne et pas en fonction des étiquettes. Au Québec, le système est très catégorisé. Quand on a voulu abandonner l'approche catégorielle, les enseignants ont refusé. Effectivement, c'est plus simple de parler en catégories, mais la réalité est beaucoup plus complexe. Cette réalité de diagnostic est créée dans un contexte social de représentations où chacun a sa vision. L'idée d'ouvrir à un ensemble de professionnels dans un esprit où l'on partage les responsabilités envers les élèves ainsi que la responsabilité de la réussite de tous, on est dans une idéologie associative dont on a vu certains modèles se rapprocher mais jamais de concrétisation réelle. Viser cela, implique des conditions exigeantes, en tant que professionnel on doit pouvoir s'ouvrir à l'autre, entrer dans des controverses. Ce n'est pas par la simplification qu'on va réussir à améliorer la situation.

Corinne Mérini ouvre une nouvelle perspective en questionnant *« Est ce qu'on regarde les besoins ou les potentialités ? »*

Il revient à Catherine Chabrun de conclure. *« Dans le mouvement Freinet cette année, on commémore les 50 ans de la disparition de Freinet. Il aurait certainement apprécié ces travaux car ils visent l'aide et l'inclusion de tous les enfants à l'école dans les potentialités et le cheminement de chacun ».*

Et maintenant, direction l'Ile de France

La désormais traditionnelle "cérémonie" de passation nous a permis de conforter et de consolider notre esprit de groupe, autour d'une mise en scène et d'une prestation musicale, une création commune, répétée dans l'urgence.

Laurent



Mais quand donc a vraiment commencé la passation?

Dans le train Paris-Tours où nous troquons nos places avec les autres passagers pour mieux échanger ?

De l'hôtel au Vinci où nous organisons un relais pour porter à bout de bras des cartons de prospectus plus lourds que nous le pensions ?

A l'Hôtel de Ville de Tours où nous conspirons dans un coin entre AG et discours ?

Ou bien encore dans la petite salle du Vinci où nous nous cachons pour répéter notre chanson ?

Ou bien enfin accroupis en file indienne dans les allées de la grande salle, attendant le cœur battant le moment de monter sur scène?

Nous ne saurions le dire, mais ce qui est sûr, c'est que ces purs moments de bonheur ont consolidé notre grande équipe.

Christine C

Au tout début, nous n'étions qu'un petit cercle de conspirateurs, aspirants, respirants. Puis, en quelques mots nous sommes passés au deuxième cercle, celui des aventuriers, costumés en attendant 2017 et l'arrivée du troisième cercle, celui des Agitateurs, animateurs.

Colloque, vous avez dit colloque !

S'engager dans un tel projet ne relève-t-il pas d'une certaine inconscience ou plutôt d'un état de méta-conscience ?

Préparer, organiser, planifier un colloque, c'est vivre, manger, dormir, respirer colloque deux ans avant son ouverture et quelques semaines après sa clôture.

Mais au-delà de cette aventure et ces incontournables contraintes, étreintes, plaintes... se joue une partition humaine unique de collectivisme, riche d'expérience, de partage et d'humanité.

La CAMEidf est une bonne équipe.

Marc



Echanges en chair et en os ; échanges en mots et en encre sur internet; le groupe AMEidf a selon moi entonné son premier cri de naissance, ce soir là, sur la scène. Issus des 4 coins de l'Ile de France, ce fut à Tours, que notre union s'est scellée, car plusieurs d'entre-nous se sont dits tout comme moi : "Cette fois-ci, c'est pour de vrai. On ne peut plus reculer. Colloque à Paris, c'est parti !!"

Roselyne

Quelles médiations pour apprendre ?

Les interactions dans la relation pédagogique

“Relier, relier, c’est sans doute le grand problème qui va se poser à l’Éducation” Edgar Morin.

Tisser des liens, impulser des collaborations, entretenir une communication efficace contribuent à apprendre et comprendre, à donner du sens. Apprendre, c’est aussi savoir mettre en lien des connaissances pour en acquérir de nouvelles. Relier concerne bien les acteurs du monde éducatif. Quelles médiations peuvent permettre à l’enfant d’entrer dans les apprentissages ? Quelles interactions sont possibles entre l’adulte et l’enfant, entre les enfants dans la relation pédagogique ? Quel(s) accompagnement(s) permet(tent) l’engagement dans l’Apprendre ?

L’enseignant, et plus encore quand il est personnel spécialisé de RASED, n’est-il pas celui qui contribue à relier au sein de l’école ? Médiateur entre l’élève et les apprentissages, mais aussi entre les différents adultes autour de l’enfant (enseignants, parents, partenaires extérieurs...), le Maître E se situe au cœur des relations pédagogiques et humaines dans la communauté éducative.

Ce 14e colloque de la FNAME nous propose de penser l’éducation sous ce signe du lien. Nous nous y efforcerons d’éclairer les notions de médiation, de communication, de partenariat, de collaboration et d’accompagnement à travers des approches pédagogiques, cognitives, psychologiques, philosophiques et sociologiques.

Ainsi, nous interrogerons les relations qui se jouent entre les différents acteurs de la communauté éducative afin d’en cerner les enjeux, les contraintes et les limites.

Quelles médiations peuvent être mises en œuvre pour aider les enfants à grandir, à construire leurs apprentissages ? Quels mots pour se comprendre et pour aider à comprendre ? Comment favoriser une collaboration constructive qui facilite l’engagement de l’élève sur la voie de sa réussite *au sein d’une “école juste pour tous et exigeante pour chacun”* ?



Directeur de publication : Thérèse Auzou Caillemet

Rédacteurs : Marc Loret et Alain Thomazeau

Comité de rédaction : le Bureau National de la FNAME

Merci à Pereira Nunes Audrey (AME27), Thorat Orion Geneviève (AME70) et Vedel Jean François (AME07) pour les prises de notes et la rédaction des comptes-rendus.

Merci au groupe de travail du comité scientifique pour les comptes-rendus des temps FNAME+

Crédit photos : Béatrice Bonneau

sauf Claude BOURSE pages 6 et 56

et photos FNAME pour FNAME+ (pages 62 à 78).