

Des modalités de prise en charge des difficultés scolaires

La question du temps

La prise en charge des difficultés scolaires s'inscrit nécessairement dans la durée.

Les analyses conduites dans ce travail de recherche montrent que les parents comme les enseignants, face à la difficulté sont enclin à rechercher des solutions rapidement efficaces, à souhaiter que tous les partenaires s'engagent rapidement dans une prise en charge massive...

Le temps semble tronqué ou raccourci...

Face à cette constatation, il est apparu important de pouvoir clarifier les différentes étapes du travail de présentation du problème identifié et de la mise en place d'une collaboration école/famille. Elles sont au nombre de trois¹.

1. Le temps de la « **vigilance** » : L'(es) enseignant(s) repère(nt) chez un enfant des difficultés répétitives qui compromettent ses apprentissages, et/ou son insertion groupale, et/ou la bonne vie de la classe, ou encore qui semblent exprimer plus ou moins nettement une souffrance. Il se donne un temps d'observation, et tente de cerner au mieux la nature des difficultés rencontrées. Il semble prématuré de rencontrer les parents.
2. Le temps de « **l'information** » : Cette fois, la répétition, l'importance des constats et leurs premières retombées négatives sur l'enfant, la vie de la classe... conduisent l'enseignant à partager ses inquiétudes : avec l'équipe pédagogique d'abord, puis, parfois, si nécessaire et si possible, le psychologue et le médecin pour avis (sans bilan de leur part) ; la rencontre de l'enseignant (éventuellement avec le directeur) et des parents devient nécessaire.

Le temps de la rencontre avec les parents se situe à ce moment du processus, c'est-à-dire bien après le commencement de la prise en charge, et de la prise d'information.

3. Le temps de la « **synthèse** » : l'enseignant a indiqué aux parents les bilans qui semblent utiles pour éclairer la situation, si nécessaire ; lui-même prépare un bilan

¹ D'après Gilbert Jeanvion, psychologue scolaire

scolaire (résultats scolaires, situations observées, faits remarquables..). Lorsque ces bilans sont réalisés, une réunion de synthèse (synthèse des éléments d'information recueillis : scolaires, médicaux, psychologiques, sociaux,...) est organisée par (le directeur de) l'école. C'est la réunion d'Equipe Educative.

Naturellement ces trois étapes ne constituent que le début d'un processus. Il sera ensuite nécessaire de prendre le temps du deuil de l'enfant ou de l'élève idéal, par exemple, ou encore, de prendre le temps de gérer les attitudes de défenses qui freineront la mise en œuvre des actions... S'il peut paraître urgent de gérer une difficulté, l'absence de la prise en compte de la dimension temporelle de cette gestion conduit la plupart de temps à des impasses. C'est souvent ce qui a été observé dans les données recueillies et la nécessité de prendre en compte cette dimension apparaît comme l'un des enseignements essentiels de cette recherche.

La question de l'équipe

D'une façon générale, dans les données recueillies, l'enseignant est présenté d'une façon duelle dans sa relation avec les familles. Peu de choses sont dites sur ce que font, ce que pensent les collègues, peu d'allusions sont faites (voire pas du tout), dans la préparation des entretiens, par exemple, à des conseils ou discussions avec les collègues, à des observations conduites par ou avec l'aide maternelle...

Là encore, peut-être que ces informations n'étaient pas demandées de façon explicites, mais, elles n'étaient pas non plus censurées. Cette observation laisse penser que les enseignants ne s'appuient pas et ne prennent pas en compte, spontanément, un travail d'équipe lors de la prise en charge des élèves en difficulté.

Un des rares moments où l'équipe est nommée c'est pour un rôle de témoin (obtenir un témoignage en faveur de l'enseignant, contre les parents et l'enfant qui veulent porter plainte). Aucune recherche d'éclairages et de soutien n'est présentée. Le nombre limité des entretiens ne permet pas de généraliser cette observation, ni d'en mesurer la significativité, mais, cette absence totale mérite d'être soulignée...

Non seulement ce manque explique sans doute une partie du sentiment de solitude, d'angoisse, voire de culpabilité ou d'agression des enseignants, mais, il est aussi un frein à l'efficacité de la prise en charge des difficultés des élèves parce que la prise en compte d'une équipe et le travail en équipe ouvrent des possibilités d'analyse, de compréhension et d'action

(comment l'enfant réagit ailleurs, comment les autres s'y prennent, ce qu'ils comprennent...). Le croisement des regards est source de richesse, de pertinence et d'efficacité comme le souligne Bertrand Dubreuil² parce qu'une bonne relation parents / professionnels entraîne un changement positif dans le comportement de l'enfant : « L'existence de divergences au sein d'une équipe porte tort au jeune concerné ». La cohésion est nécessaire entre les membres de l'équipe et dans la hiérarchie.

La discussion amène les enseignants à confronter les avis, à rechercher des solutions pédagogiques différentes de ce que l'enseignant, seul, aurait imaginé. Le recours à l'équipe et aux services des enseignants spécialisés s'avère, par exemple, une source de clarification et permet à l'enseignant d'envisager de nouvelles solutions au sein de la classe (voir des exemples et illustration dans les données recueillies : 1.3-ES18, ES5, ES8). Il permet de changer le regard porté sur la différence.

Ce nécessaire recours au travail d'équipe constaté comme absent et pourtant essentiel dans ce travail de recherche a été pris en compte dans les outils construits afin d'aider les enseignants à le considérer comme une pratique ordinaire. Il est fait référence, dans le cadre pour relater une situation, par exemple, à ce travail d'équipe (dates et objectifs des rencontres).

Les limites du tout pédagogique et le rapport à l'inclusion

Depuis la loi de 2005 concernant les personnes handicapées la logique d'inclusion prédomine lorsque l'on parle d'accueil des handicapés à l'école et d'une façon plus large lorsque l'on aborde la question des élèves en difficulté.

En prenant appui sur l'ouvrage³ « Intégration ou inclusion, éléments pour contribuer au débat » on peut proposer la définition de l'inclusion en contexte scolaire de la façon suivante :

| INCLUSION | INTEGRATION |
|---|--|
| <u>Principe éthique</u> Le droit pour tout enfant, quel qu'il soit à fréquenter l'école ordinaire. | <u>Principe éthique :</u> <u>C'est à l'enfant de montrer qu'il peut</u> |

² Bertrand Dubreuil, In : La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°34, 2^e trimestre 2006, p.99 à 106.

³ Intégration ou inclusion, éléments pour contribuer au débat, Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, Cornélia Schneider, In : La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, 1^{er} trimestre 2007, p.159 à 163

| | |
|---|--|
| <p>Pas de nivellement des différences, mais, au contraire, une reconnaissance de la diversité. L'objectif est de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences. L'instauration d'une école inclusive est très exigeante.</p> <p><u>C'est à l'école de s'adapter</u> pour prendre en compte la diversité des élèves : pratiques d'accueil et d'enseignement.</p> <p><u>Dimension sociale</u> du handicap</p> <p><u>Principes pédagogiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Appel à la créativité pédagogique - Engager les enfants dans des situations de recherche à partir de leurs compétences propres - Travailler en équipe pour assouplir le fonctionnement scolaire et stimuler la réflexion collective pour améliorer les pratiques - Avoir recours au sein de l'école, à des professionnels pour apporter un soutien individualisé : ces aides sont intégrées dans le fonctionnement ordinaire de l'école. - Viser à offrir à tous la même culture et développer leur personnalité en relation avec les autres. <p><u>Formation des enseignants</u> Nécessité d'une formation pour les enseignants : approfondissement des compétences pédagogiques pour gérer la diversité des élèves Sensibilisation au handicap.</p> | <p><u>s'adapter</u> à l'école.</p> <p><u>Conception « individualisante »</u> du handicap.</p> <p><u>Principes pédagogiques</u> Mise en place d'aides individuelles.</p> <p>Pas de formation nécessaire pour les enseignants. Appel à des spécialistes.</p> |
|---|--|

Ainsi, « Intégration ou inclusion sont deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes, dans un cas davantage centrées sur les difficultés des élèves et les aides à leur apporter, dans l'autre cas, sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous »⁴.

« L'éducation inclusive demande que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal »⁵.

Les orientations actuelles de l'éducation nous conduisent donc vers une pédagogie inclusive. Ce travail de recherche ne peut pas l'ignorer, l'inclusion peut en être considérée comme une toile de fond.

⁴ Armstrong (F.), Barton (L.), Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education », In B. Belmont, A. Vérillon, 2003, p.85-99.

⁵ Traduction de Armstrong (F.) : « Curricula, management » and special and Inclusive Education », in P.Cloug, managing Inclusive Education : from Policy to experience, Paul Chapman, London, 1998, p.48-63

C'est pourquoi l'inclusion a été un des points de vue utilisés pour analyser les données recueillies. Différentes observations ont donc été mises en évidence.

La première observation concerne les actions proposées par les enseignants ou les projets de prise en charge présentés. Le grand absent de ces propositions est sans doute les aménagements pédagogiques à mettre en place dans la classe. Peu de propositions sont faites en ce sens.

Peut-être que ces actions dans la classe ou dans l'école ne sont pas nommées parce que les outils de recueil des données n'orientent pas les observations en ce sens ? Mais, la plupart du temps les projets exprimés comportent :

- La recherche de solutions extérieures à la classe et à l'école qui semblent les seules à pouvoir aider l'enfant à entrer dans le monde de la classe ;
- Peu de prise de décisions concernant la classe
- Peu de choses dites sur l'aménagement des objectifs. L'élève doit pouvoir être au niveau de la classe.

Il s'agit en fait moins de projets d'inclusion que de projets de mise aux normes... Les entretiens, comme les situations relatées (à l'exception d'ES2), ne nous donnent pas d'informations sur des aménagements de la classe, de son fonctionnement et ne précisent pas d'adaptation pédagogique particulière ou inhabituelle, innovante susceptible de mieux prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant.

La deuxième observation concerne la place donnée à l'élève en difficulté. Il est présenté comme pouvant nuire au bon fonctionnement de la classe, comme gênant les apprentissages des autres élèves et l'enseignant dans son activité professionnelle. Tout problème dans l'exécution apparaît comme une anomalie. Peu de place est donnée aux moyens de médiation que pourrait offrir la pédagogie.

Tout ceci est renforcé par **les limites des pratiques pédagogiques évoquées** :

- La centration sur les acquis scolaires, et moins sur la gestion ou l'établissement de relations dans la classe. En effet, pour parler de la difficulté, des actions entreprises, les enseignants se centrent sur les acquis scolaires, « *en MS, il ne faisait pas le travail écrit* »(ES16).
- L'obligation pour l'élève, même si la difficulté est avérée, d'accepter les pratiques pédagogiques « ordinaires » : parler à l'école, exprimer non seulement ses besoins

mais aussi ce qu'il a compris, répondre verbalement aux sollicitations de l'enseignant, se tenir tranquille lors des temps de regroupement. Les réactions de l'enseignant face au comportement des élèves, quand elles sont nommées, visent à rétablir une « normalité » : « *au cours de l'année, l'enfant a mieux accepté les contraintes* » (ES19-1.4) plutôt qu'à réellement s'adapter à l'élève. Les écrits suivants sont rares : « *l'école a proposé des temps de soutien* » (ES5-1.3). Il faut « *prêter attention à ces élèves pour que les autres n'aient plus peur d'eux et qu'ils puissent se faire des copains, participer à leur jeu et parler avec eux pour les aider à progresser en langage* » (ES11-1.3).

- Le peu de place pour les relations entre élèves dans les descriptions de situations et dans les actions mises en place. La classe est pensée dans une relation duelle entre l'enseignant et chaque élève et non comme un système d'interactions. D'après les situations relatées, deux enseignants seulement ont recours à la gestion ou à l'établissement de relations dans la classe susceptibles de favoriser l'évolution de l'élève en difficulté : (ES2) « *Se faire aider du groupe enfants* ». Sans que l'on puisse déterminer de quelle aide il s'agit. La classe semble donc généralement vécue par l'enseignant comme un lieu de rapport vertical entre les élèves et lui, entre chaque élève et lui, en ignorant les rapports horizontaux entre les élèves, les interactions entre élèves. Il ne compte pas sur le groupe classe pour aider à trouver un sens à la situation, à canaliser l'énergie d'un enfant, pour aider dans les tâches matérielles et, de ce fait, pour pouvoir se dégager d'une fonction d'aide et de contrôle. Or, on sait que lorsque la classe est pensée comme un système d'interactions dans lequel chacun – enseignant ou élève – agit et réagit, les élèves se révèlent être de très bons partenaires de l'action de l'enseignant : au lieu d'être un frein aux progrès personnels, à l'autonomie de chaque individu, le groupe en devient le moteur et le régulateur, que lorsque les enseignants ne se placent plus « en seuls détenteurs des compétences pour résoudre les problèmes »⁶ et qu'ils acceptent de partager ces compétences avec les élève, alors « *... la classe et l'école sont des acteurs décisifs dans la structuration de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent*⁷. » Peut-on réellement parler de logique d'inclusion lorsque les élèves sont seulement des exécutants ; lorsqu'ils ne

⁶ Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires, Chiara Cironici, Patricia McCulloch, Chapitre 7, p.138

⁷ La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, Sous la direction de : Lucien Martin, Philippe Meirieu, Jacques Pain, Éditions Matrice, 2009

sont pas des partenaires dans l'action, y compris dans la prise en charge des difficultés de leurs camarades ?

Les réflexions conduites dans le cadre de cette recherche montrent ainsi combien la compréhension de cette logique d'inclusion et l'identification des conditions nécessaires à sa mise en place (en particulier dans le cadre des pratiques pédagogiques) sont importantes lorsque l'on aborde la question de la difficulté scolaire et en particulier celle des relations école/famille. En effet, sans cette compréhension claire, comment permettre aux parents à leur tour de s'approprier les enjeux du problème posé et le cadre dans lequel il se situe et, de comprendre le sens des actions entreprises par l'enseignant.

Définir des modalités et stratégies de formation initiale et continue qui répondent à ces enjeux apparaît comme orientation importante qui serait à travailler par les centres de formation d'enseignant.