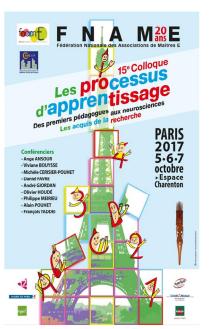


R A C T I 0 N

15ème colloque FNAME



PARIS
2017
5-6-7
Octobre
Espace
Charenton

Les processus d'apprentissage.

Des premiers pédagogues aux neurosciences.





FDITO Ô MAGE

Dès le début, je l'ai su... La CAME IDF serait une bonne équipe. Pour le BN et la Com Colloque, c'est différent, je le savais déjà.

Comment vous expliciter cette prémonition?

Il y a des choses qui s'expliquent et d'autres pas. Certaines se sentent, se ressentent. Sans raison, elles sont.

Et pour ce 15ème colloque, 20ème anniversaire, Paris IDF appartient d'entrée dans cette catégorie.

Il y a des moments où l'on voit au-delà du miroir, des moments de pleine conscience où le temps et l'espace n'existent plus, des moments où l'on sent les battements de la vie, sa respiration, où nous sommes préposés à l'effleurer, la toucher avec le doigt de l'esprit.

Je cite à nouveau P. Eluard: il n'y a pas de hasard, il n'y a que des Rendez-vous. Voici des preuves...

1er acte:

Il y a plusieurs années, avec TAC, nous avions parié ensemble face au BN que si dans les années à venir, un colloque à Paris était programmé, il remplirait une salle de plus de 1 000 personnes et TAC démissionnerait de son poste de présidente (à notre grand désespoir mais compréhensible).

Alors durant quelques mois, lors des CA, j'ai endossé la cape du machiavéliste débutant, semant mes "tromperies" à l'encontre des représentants des AME idf.

Le fiel fit son effet et peu de temps plus tard un premier cercle d'initiateurs se constitua très vite suivi par de nouveaux membres.

L'obtention de l'espace Charenton appartient lui aussi au chapitre "hasard et rendez-vous".

C'est la toute 1e salle prospectée et visitée. Elle nous convenait parfaitement mais son prix beaucoup moins. Alors nous l'avons écartée et nous sommes partis à la recherche de la perle rare. Nous avons contacté toutes les salles intra et extra-muros de Paris. Chaque fois, la perle rare s'est transformée en poudre aux yeux. Et un beau matin, le tour du tour nous a ramené à l'espace Charenton. Là, un éclair "d'Eugénie" nous ouvrit la porte non pas des négociations mais des pourparlers. Ainsi, la boucle fut bouclée.

Le rendez-vous suivant avec la mairie du 12e fut rendu possible grâce au jeu des connaissances (élu, ami de la sœur d'une maîtresse E).

Les subventions ont été et sont nombreuses à l'instar du nombre de départements concernés.

Grâce à la base avancée et/ou arrière d'un maître E parisien, les préparations diverses et complots certains ont pu se fomenter.

Chaque membre de cette CAME idf a su trouver sa place, l'entretenir et la tenir jusqu'à la fin du colloque.

2ème acte:

Une fois que les salles pour le colloque, l'AG, le FNAME+ furent confortées, la suite de l'aventure se poursuivit bon an, bon an.

En parallèle du travail de recherche des conférenciers, élaboration du texte de présentation par la com coll, la CAME Idf s'est appropriée la préparation du colloque (conception de la plaquette, flyer, décoration, recherche des exposants...).

<u>3ème acte:</u>

Il s'est ouvert sur le colloque. La machine lancée, il n'y avait plus qu'à la suivre et là encore, tout en confiance, confiant, pas inconscient.

Et cette alchimie nous a conduit au-delà de l'au-delà. Ce colloque a transcendé chacun d'entre nous. Tous que nous sommes, nous avons changé, nous avons appris, nous avons grandi et donc nous avons réussi.

Je finirai en citant Marie Agnès : « La réussite, c'est la confiance en chacun et de chacun des membres de notre sacrée équipe ».

Marc Loret

La "ComColl" (Commission Colloque)

Encore un superbe colloque cette année : Paris2017 a tenu toutes les promesses annoncées par le programme.

La tâche de la Commission Colloque, dite "ComColl", n'est pas aisée mais ô combien passionnante. Nous avons toujours 3 feux d'allumés : l'un à peine consumé (Paris2017), le suivant brûle déjà dans l'âtre (Rennes2018) et on commence à renter du bois pour Niort2019.

Les personnes engagées dans cette commission bûchent dans l'intention de vous satisfaire et toujours dans la bonne humeur.

Elles sont sensibles à votre **participation** lors des consultations et échanges, à votre **présence** aux colloques, vos **remerciements** en live ou par mail, aux **sourires** échangés et aux moments **partagés**.

Merci aux membres de la Commission Colloque pour tout cela :

Thérèse AUZOU-CAILLEMET (dite TAC), BN-présidente, AME. 76

Claude BOURSE, BN-coordinateur de la Commission, AME.72

Marc LORET, BN-lien avec les éditions RETZ, AMEL

Marie-Agnès KRIEG, BN-vice-présidente-Paris2017, AME.78

Annette BAUDRON, organisation Tours2016, AME.37

Dominique LE DUS, organisation Paris2017, AME95

Geneviève BOURGE organisation Rennes2018, AME35

Christelle IBERT, lien avec le GTCS, AME44

Pascale DELMAERE, AME27 / Marie HONOREZ, AMEL / Lise JAVOY, AME45





La Commission départementale



Il était une fois quelques maîtres E disséminés en Ile-de-France.

Un coup de vent malicieux les poussa
vers une mystérieuse cave parisienne.

De la CAVE à la CAME,
une seule petite lettre à changer et c'était parti pour une

Colossale
Aventure
Motivante
Extraordinaire

BOURBOULON Anne AME75 **BRIAND** Patricia AME78 **CARSAULT Laurent** AME75 **CAZADE** Christine AME78 COELHO Véronique AME77 GASQ Françoise AME92 KRIEG Marie Agnès AME78 LANDAIS Roselyne AME77 LE DUS Dominique AME95 **LEROY Pascale** AME75 LORET Marc AME77 MASSON Frédérique AME78 PHILIPPON Hélène AME78 RIALLOT Chantal AME91 **ROUDAUT Katia** AME78 **VALLON** Sandrine AME95 **VARY Christine** AME78

Impression de Fierté



La CAMEidf, une équipe de choc, antichoc avec des personnalités diverses, variées, complémentaires, une bonne équipe. Sans elle, pas de colloque ni de colloquistes satisfaits... Que ce soit à l'accueil, au stand CAME, dans les couloirs, au café ou hasard d'une rencontre, ils étaient là, toujours, présents, souriants, disponibles...

Alors CAME idf, MERCI...

Pour un colloque réussi

Préparez les ingrédients: quelques novices en organisation, préférez-les verts mais motivés pour l'équipée.

Mélangez-les dans un local à température ambiante avec beaucoup de chocolat.





Laissez mijoter à feu doux pendant 2 ans en remuant les méninges de temps en temps.

Assaisonnez de conférences de haut niveau (très important l'assaisonnement)





Au dernier moment, agrémentez de nombreuses et agiles petites mains.

Votre colloque est réussi quand l'Energie, l'Enthousiasme et l'Euphorie (le triple E) ont remplacé les questionnements et le doute. Voilà, régalez-vous!



Un projet en or

Tout a débuté le 1^{er} 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 une cave parisienne. Nous ? Une petite dizaine d'enseignants spécialisés de la région parisienne. Les discussions allaient bon train quand, soudain, un trou noir vint étouffer la réalité subjective d'une brume passagère. Celle-ci, une fois dissipée, nous reprîmes conscience, constatant, l'esprit un tantinet cotonneux que nous avions signé un pacte au titre flamboyant :

L'organisation du prochain colloque 2017 de la FNAME à Paris.

C'était parti pour une belle aventure!

Tout d'abord, nous sommes partis à la recherche d'une salle parisienne pouvant accueillir un millier de personnes. Des amphithéâtres aux salles de spectacle en passant par les éminents musées des sciences, mettant de côté notre goût pour les boiseries ornées de feuilles d'or, nous avons jeté notre dévolu sur l'Espace Charenton dans le 12° arrondissement, haut lieu de congrès, d'exposition ou d'examens, comme tout un chacun l'imagine.

A cela vint se rajouter une étape incontournable mais fastidieuse et délicate : l'élaboration d'un budget prévisionnel. Très vite, il sembla évident qu'il nous fallait obtenir le soutien de nombreuses institutions. De nouveaux édifices parisiens nous sont devenus communs : Sénat, Assemblée Nationale, Conseil Régional, ... sans compter les mille et un Hôtels de Ville des habitants de notre groupe. De belles (et quelques décevantes) rencontres nous ont apporté de multiples promesses de monnaies sonnantes et trébuchantes. Tout cela a peut-être favorisé l'abolition de la Réserve Parlementaire!

Ce fut alors la naissance d'une complicité complémentaire pour : la conception d'une affiche, d'un dépliant d'inscription, un passage à Giverny, des contacts avec les éditeurs mais aussi la recherche des producteurs locaux, la négociation avec le prestataire sono-vidéo, les dégustations tests des restaurants du 12° arrondissement et de Montmartre, les relances auprès de nos nombreux partenaires, les anniversaires à marquer (20 ans de la FNAME, 15^{ème} colloque), la décoration vivante et colorée des lieux...

La dernière semaine arriva, s'accompagnant des mille et une tâches dignes d'une véritable ruche bourdonnante : des courses, des maisons réquisitionnées pour prévoir la déco ou contenir le matériel nécessaire à l'événement, des centaines de courriels, quelques coups de stress (un conférencier en suspens, des food-truck se voyant refuser leur installation) et même certaines déconvenues (un refus de la Ville de Paris à notre demande de subvention exceptionnelle de 3500€ sur un budget de 100 000€, après 2 ans de relances périodiques)

Puis le jour J est arrivé! Un grand bonheur pour chacun, même si nous étions un peu en panne, veille cognitive ou plutôt alimenté d'un système d'inhibition surchargé.

Cette aventure exceptionnelle nous a montré qu'à travers un groupe coopératif, qui d'ordinaire comprend des exécutants, des décideurs, des chômeurs et des gêneurs,

une formidable équipe s'est construite, grâce la confiance de chacun et en chacun!



Cet article est publié avec l'aimable autorisation de Pascal Bouchard de Tout'Educ

Les RASED sont des "collaboratoires" (colloque de la FNAME)

Le colloque de la FNAME s'est ouvert le 5 octobre alors que le ministre de l'Education nationale venait d'évoquer son désir de réorganiser les RASED*, dont les "maîtres E" sont une des composantes, et que *Le Monde* titrait sur "la guerre" des neurosciences et des pédagogues.

Thérèse Auzou-Caillemet, présidente de la "Fédération nationale des maîtres E": Nous ne nous attendions pas du tout à ce climat polémique. Nous avons travaillé pendant deux ans sur notre programme centré sur "les acquis de la recherche" pour la compréhension des processus d'apprentissage, "des premiers pédagogues aux neurosciences". Pour nous, il n'y a pas d'opposition. En ce qui concerne l'avenir des RASED, nous venons d'adresser un courrier au ministre pour demander un rendez-vous, mais les participants étaient inquiets.

ToutEduc : Qui avez-vous rassemblé ?

Thérèse Auzou-Caillemet: Près de 1 200 personnes, beaucoup de maîtres E bien sûr, il y en quelque 4 600 en France, dont un quart d'adhérents à la FNAME, mais aussi des maîtres G et des psychologues scolaires, qui travaillent avec nous dans les RASED, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et même le directeur de l'académie de Paris...

ToutEduc : Vous aviez de nombreux intervenants et 7 conférences plénières en 2 jours, c'est beaucoup. Votre public a-t-il suivi ?

Thérèse Auzou-Caillemet: Oui. Il avait ce refus d'entrer dans la polémique, mais au contraire de se saisir de tout ce qui peut nous être utile pour comprendre les difficultés des enfants, pour apprendre et pour réfléchir. D'ailleurs, il n'y a pas un seul conférencier qui n'ait fait référence à notre pratique. Viviane Bouysse, l'inspectrice générale qui a conclu le colloque a fait référence à tout ce qu'elle avait entendu pendant deux jours, évoqué "la relation compliquée" entre recherche et enseignement, mais elle a aussi transmis l'idée d'une exigence bienveillante, elle a contribué à donner une dimension morale aux relations que nous avons avec les enfants, avec nos collègues enseignants, avec les parents... Et les maîtres E y sont très sensibles.

ToutEduc : Que pouvez-vous dire des autres conférenciers ?

Thérèse Auzou-Caillemet: Olivier Houdé (Paris V) nous a parlé de "l'inhibition cognitive", que nous rencontrons tous les jours dans notre pratique. Ange Ansour (les "savanturiers") et François Taddei (le CRI) nous ont mis en position de chercheurs, nous amenant à articuler le plaisir de la curiosité et la rigueur scientifique, et ils nous ont proposé le néologisme "collaboratoire" qui pourrait caractériser un RASED. André Giordan (université de Genève) a montré que l'erreur était inhérente aux apprentissages et Daniel Favre (université de Montpellier) a insisté sur ce moment d'extrême fragilité où on cherche et où on ne sait pas encore qu'on va réussir ... et où il vaut mieux éviter les évaluations. Alain Pouhet (médecin) et Michèle Cerisier-Pouhet (psychologue) nous ont donné des outils pour savoir que faire face aux "dys". Philippe Meirieu (Lyon 2), revenant sur l'histoire de la pédagogie, a donné des fondements à la philosophie de l'éducation.

ToutEduc: Et que retenez-vous?

Thérèse Auzou-Caillemet: Nous avons pu, effectivement, nous situer au-dessus des polémiques, en sortir par le haut et c'était important pour les maîtres E dont le sérieux et le souci de mettre l'enfant en difficulté d'apprentissage au cœur de ses préoccupations, de se saisir de tout ce qui peut y contribuer, outils ou réflexions, est une dimension importante de ces deux journées.

• Les RASED sont les "réseaux d'aide aux élèves en difficulté"

©2012-17 ToutEduc - http://www.touteduc.fr/ - Tous droits réservés



RASED : Les maîtres E "sur leur garde"

Organisé à Paris, le 15ème colloque de la FNAME, l'association des maitres E, réunit un millier de personnes du 5 au 7 octobre. Membres des RASED, ces dispositifs d'aide aux élèves que X Darcos avait tenté de supprimer, les maitres E observent avec inquiétude les changements rue de Grenelle. Pour Thérèse Auzou Caillemet, la présidente de la FNAME, l'avenir des RASED se joue aussi au niveau académique.

S'élever au dessus des polémiques



Plus d'un millier d'enseignants réunis à Paris pendant trois jours, un programme très riche, le colloque de la FNAME est un des événements de l'année. La FNAME réunit les "maitres E" de 70 départements. Les maitres E sont des enseignants spécialisés à dominante pédagogique. Ce sont des spécialistes des apprentissages qui interviennent sur les difficultés d'apprentissage de certains élèves, à la demande des professeurs des écoles. Ils travaillent au sein d'un RASED et agissent directement sur les élèves mais aussi auprès de l'enseignant et des parents. Leur métier c'est raccommoder le rapport à l'école et aux apprentissages quand l'enseignant n'y arrive plus. La dernière circulaire sur leur mission leur a donné un rôle de conseil auprès des enseignants.

Le 5 octobre, pour l'ouverture, la FNAME a invité un spécialiste des neurosciences, Olivier Houdé. Philippe Meirieu, Viviane Bouysse, André Giordan, Daniel Favre, des personnalités plus en accord avec la tradition pédagogique des maîtres E, vont lui succéder.

En invitant O Houdé, Thérèse Auzou Caillemet marque la volonté de la FNAME de "s'élever au dessus de la polémique" entre neurosciences et pédagogues, polémique entretenue aussi par certains spécialistes des neurosciences contre les RASED. Ils ne sont pas les seuls. En février 2017 une étude de l'IREDU a jugé négative l'intervention des RASED sur le destin scolaire des élèves.

O. Houdé un cogniticien au pays des pédagogues



En ouvrant le colloque, Olivier Houdé, professeur de psychologie du développement à l'université Paris Descartes, prend grand soin de se présenter dans la tradition pédagogique. Il invoque "son maitre" Piaget, mais ne manque pas de démontrer que sa théorie est fausse. Il "reste dans le constructivisme, mais un néo constructivisme intégrant les neurosciences". O. Houdé n'hésite pas à faire parler les morts: "Piaget aurait intégré l'imagerie cérébrale". Il invoque Vygotski, Montaigne ("les neurosciences sont humanistes") mais tacle Philippe Meirieu qui doit intervenir le lendemain...

O Houdé présente sa théorie sur l'inhibition, un processus qui permet d'interrompre la pensée automatique pour laisser place à la pensée réfléchie logico mathématique. "Il faut expliquer cela aux enfants", dit-il. "On peut entrainer les enfants à mieux utiliser leur cortex préfrontal". Il invite les enseignants à participer à un projet auquel sont déjà associées 240 classes.

"On a besoin de ces approches pluridimensionnelles pour faire face aux difficultés des élèves qui sont aussi pluridimensionnelles", nous dit Thérèse Auzou Caillemet. "On veut prendre ce qui est utile et peut rendre service à chaque élève. On veut réconcilier de façon féconde toutes les notions autour des enfants". La FNAME travaille d'ailleurs à un projet sur les gestes professionnels des maitres E avec le laboratoire de psychologie cognitive de Caen.

Le maitre E bientôt formateur ?



Sur les récentes circulaires qui ont redéfini les missions et la formation des maitres E, Thérèse Auzou Caillemet estime "qu'il n'y a pas de coupure avec la circulaire de 2009" même si le métier des maitres E inclut maintenant l'idée qu'ils sont personnes ressources pour les enseignants.

"On était déjà personne ressource il faut bien que les maitres l'entendent", nous dit-elle. Par contre cette position de formateur n'est légitime "que parce qu'on fait de l'aide directe auprès des élèves. Si on la perd on perd aussi notre légitimité comme formateur".

"On est sur nos gardes"

Sur l'évolution des maitres E, "il y a eu des efforts après un arrêt de plusieurs années de recrutement des RASED", explique Thérèse Auzou Caillemet. "Mais on ne reviendra jamais aux effectifs d'avant 2012 même si les besoins augmentent dans les écoles". Entre 2008 et 2012 près de 5000 postes de RASED ont été supprimés.

Le 3 octobre devant l'Assemblée nationale, JM Blanquer a à la fois soutenu les RASED et ouvert la porte à des évolutions. "Les maitres E et G ne sont pas remis en question", avait-il dit. "Nous avons besoin de leurs compétences. Mais la manière de les organiser peut être questionnée". Or avant 2012 la suppression des RASED avait été présentée comme un "redéploiement"... Et JM Blanquer, DGSCO à l'époque, doit s'en souvenir...

"On se dit qu'il faut être sur nos gardes", nous dit Thérèse Auzou Caillemet. "On est vigilant. On sait que les RASED sont un levier possible pour récupérer des postes". Reçue par le cabinet de JM Blanquer en juillet, la FNAME avait été frappée déjà par le soutien conditionnel du ministère qui évoquait d'éventuelles "logiques de terrain".

"Tout est variable sur le terrain", explique Thérèse Auzou Caillemet. "Certaines formations au Cappei (la nouvelle formation des membres des RASED) sont de qualité d'autres pas. Certaines académies portent leurs RASED d'autres non. On craint qu'avec les dédoublements de CP des maitres E soient envoyés en CP".

Le ministère doit en théorie dédoubler tous les CP et CCE1 de l'éducation prioritaire d'ici 2019. Même si l'entourage du ministre a reconnu que concrètement cela suppose des constructions de classe et remet l'application de la mesure sine die...

François Jarraud

© Café Pédagogique du vendredi 06 octobre 2017

Les textes d'ouverture du colloque

Texte d'introduction CAME IdF



Mesdames, Messieurs, bonjour!

C'est avec un plaisir, dissimulé ... que nous vous accueillons ce matin, dans cette bonne vieille ville de Paris où il est bon de déambuler de rues en places, de places en impasses et d'impasses en espace Charenton.

Il y a plusieurs mois déjà, pour ne pas dire hier, nous étions pour la plupart d'entre nous présents à Tours sur le quai du Vinci pour assister au départ du Vaisseau colloque FNAME.

Que faisions-nous sur cette scène?

Et bien, nous chantions, j'en suis fort aise, une petite ritournelle...

On s'était donné RV dans un an/presque même jour, même heure...

Stop, stop, stop, stop merci bien pour cette prestation.

Cette fois, nous avons choisi de nous installer sur une nouvelle scène, une scène nouvelle, près de la Seine ancienne.

Hier Tours...

(Claquement de doigts)....

Aujourd'hui Paris.

Et demain, Rennes mais pas dans une arène... dans un cloître, et quel cloître! C'est un couvent.

CAME IdF: notre nom, nous le signons à la pointe de la craie: d'un CAME IdF (CAME sans accent aigu, bien sur, cela aurait sans doute prêté à confusion).

Lorsque nous avons décidé, il y a deux ans de saisir les rennes de ce 15ème colloque, nous étions comme un groupe d'élèves novices face à un nouvel apprentissage: Vous savez de quoi je parle...

Nous ne vous cacherons pas que colloquer un colloque, c'est une collocade exceptionnelle, unique (dans tous les sens du terme, suspens, tension, rebondissement, désarroi...), une belle aventure humaine.

Nous ne citerons pas ici non plus le nom de tous ceux qui ont œuvré de près ou de loin à la réalisation de ce colloque (ils se reconnaitront) mais nous les remercions infiniment car sans œufs, pas d'omelette.

Et alors quel rapport avec ce projet?

J'y viens, j'y viens.... le rapport, c'est le thème.

Les processus d'apprentissages. Des premiers pédagogues aux neurosciences.

Les acquis de la recherche.

Car, Colloquer ça s'apprend.

La preuve en image avec ce colloque. Pour le porter à sa réussite (même si nous n'en sommes qu'au début) il nous aura fallu développer ...

L'envie de nous impliquer

La motivation même dans les tempêtes difficiles

La confiance en soi, dans les autres

Toujours faire de notre mieux

Être, rester attentif et concentré

Ëtre prêt à commettre des erreurs, recommencer

Puiser dans nos ressources mémoire les connaissances nécessaires

Savoir utiliser les bons outils

Savoir développer une ou plusieurs méthodes avec des étapes ordonnées

La capacité à vérifier et contrôler l'état d'avancement...

Les oublis? Il y en a certainement. Vous avez deux jours pour les identifier....

Nous finirons sur des paroles d'enfants qui donnaient la définition suivante du mot apprendre:

Apprendre: c'est savoir, comprendre des choses nouvelles, être capable de les faire et de les refaire. Apprendre ça rend heureux.

Ce n'est pas si loin de cette citation de Jean Nohain

La réussite, c'est un peu de savoir, un peu de savoir-faire et beaucoup de faire savoir.

Au cas où...

Fluctuat, nec mergitur

Bienvenue à l'Espace Charenton pour deux jours inoubliables.

Alea jacta est, le sort en est jeté.

Texte d'introduction FNAME

Nous vous remercions, Monsieur le directeur académique de Paris, d'ouvrir avec nous ce 15ème colloque de la FNAME.

Merci à tous vos inspecteurs d'être présents pour, symboliquement nous prouver leur soutien au dispositif RASED.

C'est cette même volonté de promouvoir l'aide spécialisée aux élèves en difficulté pour lutter, en profondeur, contre les inégalités qui minent notre école républicaine que de nombreux députés, sénateurs et sénatrices nous ont accordés une aide importante pour mener à bien notre projet de formation à travers ce colloque.

Nous remercions chaleureusement madame Gonthier Morin, messieurs Billout et Portelli, madame Lefebvre, messieurs Hamon, Blocher, Berthier, Geoffroy, Pouzol et Sebaoun.

Nous remercions comme chaque année, nos précieux partenaires financiers que sont la MAIF, la MGEN et le Crédit Mutuel Enseignants ainsi que la société AbLudis éditrice des jeux TamTam. Et Merci enfin à nos fidèles partenaires associatifs AGSAS, AFPEN, FCPE, FNAREN, ICEM, GFEN et le CRAP (pardonnez moi si j'en oublie), qui se sont rendus disponibles ces deux jours, pour être parmi nous.



La tenue de ce colloque est rendue possible grâce à de nombreux collègues « engagés volontaires », dont en première ligne ceux du Collectif des Associations de maîtres E d'Île de France. .. mais aussi tous ceux qui travaillent au sein de la FNAME, son bureau et ses commissions, tous avec l'énergie de leur engagement bénévole (nous rappelons que notre fédération ne compte aucun permanent ni ne bénéficie d'aucune décharge).

Ce 15ème colloque de la FNAME s'ouvre sous le haut patronage du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous remercions monsieur le ministre de nous avoir accordée sa confiance.

Alors que la polémique fuse sur l'école que le monde ce dimanche 1 er octobre titrait « Ecole : la guerre idéologique est relancée. Le débat sur l'école se durcit autour des pédagos », la FNAME a l'ambition de s'élever pendant ces 2 jours au-dessus de cette querelle qui n'apporte rien aux élèves que nous accompagnons.

L'objectif de ce colloque est d'avoir une réflexion critique autant sur les sciences que sur la pédagogie, La réflexion critique étant cette distance nécessaire autour de toutes les connaissances qui nous permettront de penser les aides spécialisées au plus près des besoins des élèves, de leur famille, leurs enseignant, au plus près de la réalité du terrain. Nous avons perdu notre E de Maitre E avec le CAPPEI mais pas la traduction qu'en avait fait un de nos chercheurs : éclectique éclairé.

Nous sommes en cela acteurs de recherche, n'admettant aucun argument d'autorité mais en accueillant tout ce qui nous permettra de mieux comprendre l'enfant-élève, qui nous permettra de mieux l'accompagner dans ses apprentissages.

Nous faisons fi des scientifiques tout puissants ou des Frankestein pédagogues, car il n'y pas de vérité préétablies face à la difficulté scolaire telle que nous la connaissons au quotidien :

une difficulté plurielle, une histoire de connexion neuronale, de stratégies d'apprentissage peu opérantes mais aussi une histoire de motivation, de rapport au savoir erroné, de rapport à l'école différent, de méconnaissance des implicites, des codes de l'école, de situations socio-affectives si particulières.

Nous avons besoin de vous tous mesdames Ange Ansour, Viviane Bouysse et Michèle Cerisier, de vous messieurs Daniel Favre, André Giordan, Olivier Houdé, Philippe Meirieu, Alain Pouhet et François Taddei. Nous avons besoin de vous pour articuler de façon constructive pédagogie et neurosciences. Nous vous remercions d'avoir accepté de venir agiter nos neurones pendant ces deux jours. Nous rappelons notre temps partenaires de ce soir (juste après les conférences). Ce temps militant incontournable et indispensable qui tentera de répondre à la question :

« Comment préserver la spécificité professionnelle des enseignants spécialisés à dominante pédagogique au regard du CAPPEI ? ».

Après ces deux jours intenses, des chercheurs de notre comité scientifique nous apporterons samedi matin sur le temps du FNAME+.

Valérie Barri Soavy, Christine Brisset, Philippe Mazereau, Corinne Mérini et Minna Puustinen tenteront de répondre à la question suivante :

« Quelles particularités des pratiques spécialisées en Allemagne, Espagne, Finlande, Irlande, Italie et Suède vous paraissent les plus significatives dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ? » Merci aussi à vous tous de partager avec nous ce temps de formation.



Les conférences du 15ème colloque



Chaque compte rendu de conférence est précédé d'un texte de présentation rédigé par le conférencier, texte suivi par une présentation du conférencier par un membre de la commission colloque.

L'interaction spécial colloque représente le témoignage passé mais actif de ce moment qu'est le colloque.

Il porte une double vocation :

- ⇒ permettre d'offrir à tous les adhérents, présents ou non au colloque, une lisibilité visible du colloque,
- ⇒ susciter l'envie aux absents, ou aux nouveaux adhérents, d'être présents l'année suivante.

Chaque année, plusieurs participants nous proposent une communication de leurs notes. Sans eux, nous ne pourrions vous proposer des comptes-rendus de qualité. Aussi nous tenons à remercier :

CORNY Laurence (94)
DELORME Nadine (AME77)
GUEDIN Nolwenn (21)
MANGIN Anne-Catherine (AMEid)
VEDEL Jean-François (AME07)

Des power point de conférenciers sont disponibles sur le site www.fname.fr



Les conférenciers sont en aucun cas responsables de la retranscription qui est faite de leurs paroles.



Page 16

Olivier HOUDÉ, Ancien instituteur, professeur de psychologie expérimentale à l'université Sorbonne Paris Cité (USCP), directeur du LaPsyDé (CNRS)

Comment le cerveau apprend? Aller-retour du labo à l'école

Page 20 Ange ANSOUR, Directrice du programme "Les Savanturiers l'école de la Recherche" et François TADDEI, Ingénieur généticien, directeur de recherche à l'INSERM Éducation par la recherche



Quelle posture pour les enseignants ?



Page 24

André GIORDAN, Professeur à l'université de Genève, fondateur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences (LDES) Le statut de l'erreur et les processus de l'apprendre

Page 30

Philippe MEIRIEU, Professeur émérite des universités en Sciences de l'éducation La recherche scientifique ne fait pas la classe





Page 37

Daniel FAVRE, Professeur honoraire en Sciences de l'éducation à l'université de Montpellier

Comment prendre en compte la dimension affective des apprentissages

Page 43

Alain POUHET, Médecin MPR, formateur en neuropsychologie infantile et Michèle CERISIER-POUHET,

Psychologue, Neuropsychologue, ergothérapeute

L'analyse des réussites et des erreurs des élèves aux démarche apprentissages troublés dans une neuropsychologique







Page 52

Viviane BOUYSSE, Inspectrice générale de l'Éducation nationale Recherche et enseignement Relations nécessaires, relations compliquées

Olivier HOUDÉ

Instituteur de formation initiale, Professeur de psychologie du développement à l'Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité (USCP), Directeur du LaPsyDÉ (CNRS),

« Comment le cerveau apprend?

Aller-retour du labo à l'école. »

Au croisement de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie et de la biologie humaine (imagerie cérébrale), en collaboration avec un large réseau d'écoles (depuis la maternelle), le laboratoire d'Olivier Houdé – connu pour sa théorie de l'inhibition cognitive dans le raisonnement – explore les mécanismes du développement et de l'apprentissage. Dans le cerveau de chaque enfant ou adulte, des heuristiques très rapides et intuitives ou biais cognitifs (système 1, D. Kahneman) et des règles logiques ou algorithmes exacts (système 2, J. Piaget) peuvent entrer en compétition à tout moment. C'est ce qu'on appelle des « conflits cognitifs ». Pour les dépasser, l'adaptation de l'ensemble du cerveau, c'est-à-dire l'intelligence ou la flexibilité, dépend de la capacité de contrôle exécutif du cortex préfrontal (système 3) – en lien avec les émotions et les sentiments – à inhiber le système 1 et à activer le système 2, au cas par cas, selon le contexte. Des entraînements métacognitifs au laboratoire ou à l'école peuvent y aider. C'est utile tant pour les enfants que pour les adultes car ces derniers restent encore de mauvais raisonneurs dans beaucoup de situations où leur système 1 domine, souvent inconsciemment.

Bibliographie

Dernier livre : O. Houdé, *Apprendre à résister : Pour l'école, contre la terreur*. Le Pommier, Paris, 2017 (nouvelle édition largement augmentée).

Autres livres récents :

- O. Houdé, La Psychologie de l'enfant. Puf, Que sais-je? Paris, 2017 (nouvelle édition).
- O. Houdé, *Histoire de la psychologie*. Puf, Que sais-je? Paris, 2016.
- O. Houdé, Le Raisonnement. Puf, Que sais-je? Paris, 2014.
- O. Houdé, Les 100 mots de la psychologie. Puf, Que sais-je? Paris, 2011 (nouvelle édition).





Texte d'introduction à la conférence de Olivier HOUDE

Vous avez accepté Monsieur HOUDE de participer au 15e colloque de la FNAME ayant pour thème « les processus d'apprentissage : des premiers pédagogues aux neurosciences », et nous vous en remercions vivement.

Instituteur de formation, vous êtes aujourd'hui professeur à l'université Paris Descartes où vous dirigez, à la Sorbonne, le Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDé) du CNRS. Vous êtes spécialiste du développement cognitif des enfants et des apprentissages à partir de l'étude des comportements et de l'imagerie cérébrale.

Dans votre dernier ouvrage « Apprendre à résister », vous avez élaboré une théorie du cerveau de l'enfant et de l'adulte fondée sur la résistance cognitive.

Comment l'enfant apprend-il exactement ? Que se passe-il dans l'instant qui précède une bonne réponse ou encore quel cheminement aboutit à une erreur ?

Maitres E, Enseignants chargés de l'aide à dominante pédagogique, nous avons tous rencontré des situations du type de ce qui suit : « Lisa a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ? ». Fréquemment l'enfant ne parvient pas à inhiber l'heuristique implicite, trop rapide, il y a le mot plus, alors il additionne, d'où sa réponse 30, alors que la bonne réponse est 20.

En tant qu'enseignant, quelles compétences devons-nous acquérir pour reconnaître les stratégies cognitives en compétition chez l'enfant ?

Et comment cela peut-il faire évoluer nos pratiques professionnelles ? Olivier Houdé va nous en donner des exemples pour lire, écrire, compter, penser ou raisonner et respecter autrui.

Lise JAVOY

Compte-rendu de la conférence de Olivier HOUDE

Olivier HOUDÉ introduit son propos en précisant que si la science éclaire les enseignants et les aide, elle ne « fait pas la classe » car cela reste la mission première des pédagogues. Il ajoute la nécessaire coopération (au sens de complémentarité) et les allers-retours entre les scientifiques et les enseignants.

1. Aspect historique de la contribution des psychologues sur le concept d'apprentissage

Olivier HOUDÉ présente une rapide rétrospective des contributions des philosophes et des psychologues au service de l'éducation, par l'observation d'une frise historique déclinant : Platon, Aristote, Descartes, Locke, Kant, Piaget. Par ce choix, il met en exergue l'alternance entre empirisme (qui se réfère à l'expérience) et innéisme, ce qui a entrainé de vifs débats autour de ces deux concepts ainsi que des affrontements. A cela s'ajoutent les travaux du biologiste Darwin.

C'est Piaget qui a été le premier à proposer une synthèse épistémologique de ces deux conceptions empiriste et innéiste, en y ajoutant une coloration biologique.

Si en 1975, le linguiste Noam Chomsky (innéiste) et Piaget (constructiviste) se sont vivement affrontés, aujourd'hui, ce débat n'a plus lieu d'exister. En effet, il est admis que le « modèle de l'escalier » de Piaget considérant que le développement se déroule de manière linéaire et cumulative, chaque marche correspondant à un grand progrès, n'est pas exact. En effet, il existe déjà chez le bébé des capacités cognitives assez complexes, des connaissances physiques, logiques et mathématiques ainsi que psychologiques non réductibles à un fonctionnement strictement sensori-moteur.

Par voie de conséquence, on peut constater (déplorer ?) qu'aujourd'hui, l'école est encore construite sur un système linéaire et cumulatif (classes d'âges par exemple) comme le pensait Piaget, et ceci devrait, de l'avis d'Oliver HOUDÉ, conduire à un véritable questionnement car aujourd'hui : nous savons que les apprentissages ne sont pas linéaires! Les enfants montrent dans le temps de leur développement cognitif une dimension arbitrée par beaucoup de dynamiques : progrès fulgurants, régressions...On appelle cela : stratégies par vagues (Houdé, Borst, 2014, Frontiers in Developmental Psychologie).

Aujourd'hui, le Néo-constructivisme intègre les neurosciences. Stanislas Dehaene parle d'un bagage inné qui s'enrichit. Par voie de conséquence, l'opposition innéisme / constructivisme n'a plus de sens.

Piaget a sous-estimé les proto-compétences du bébé et du jeune enfant avant l'école. Le cerveau a démarré avant l'école, mais il doit encore relevé de nombreux défis pour continuer à apprendre et devenir un fin stratège. Une de ces stratégies est la résistance à l'heuristique, cette stratégie rapide, économique pour le cerveau qui marche très souvent (9/10) MAIS pas toujours ! (cf Kahnemann, 2012, prix Nobel, 2002)

2. Les trois systèmes cognitifs

En apportant des indications sur les capacités et les contraintes du cerveau qui apprend, les neurosciences cognitives peuvent aider à expliquer certaines erreurs « classiques » que l'on rencontre dans les classes.

Pour ce faire, il est nécessaire de savoir que le cerveau de l'enfant, tout comme celui de l'adulte, fonctionne avec deux types de stratégies pour résoudre des problèmes :

Le premier, appelé **Système 1** et défini par Daniel Kahneman, est un système rapide, automatique et intuitif (heuristique). C'est par exemple l'association de la longueur au nombre, identifiée par Piaget dans sa célèbre épreuve logico-mathématiques de jetons.

Le second, appelé **Système 2**, est plus lent, logique et réfléchi. Il est bien évidemment plus coûteux sur le plan cognitif mais conduit le plus souvent au bon résultat. (Algorithme). Il faut alors qu'un troisième système de pensée, **Système 3**, sous - tendu par le cortex préfrontal, permette une sorte d'arbitrage, au cas par cas, entre les deux premiers.

C'est ce Système 3 qui assure l'**inhibition des automatismes de pensée** (issus du Système 1) quand l'application de la logique (Système 2) est nécessaire. Les progrès techniques d'imagerie cérébrale permettent de montrer que, pour réaliser certaines tâches, le système inhibiteur doit s'activer pour

désamorcer les automatismes et enclencher la réflexion.

Résister aux heuristiques et activer nos algorithmes, s'appelle l'inhibition. On pourrait la définir de la façon suivante :

L'inhibition est une fonction exécutive très importante, une forme de contrôle neurocognitif et comportemental qui permet de résister aux habitudes ou automatismes, aux tentations, distractions ou interférences, et de s'adapter aux situations complexes par la flexibilité.

Un exemple lors d'une tâche scolaire qui met en jeu l'énoncé suivant :

Louise a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a - t - il de billes ?

Bien souvent, l'enfant ne parvient pas à inhiber l'automatisme implicite : « il y a le mot « plus » alors

j'additionne » (25 + 5 = 30) afin d'activer la soustraction (25 - 5 = 20), logique dans ce cas.

Autre exemple : « la vache boit du lait »

En observant les élèves, les chercheurs se demandent si des « modèles » utilisés dans les classes tels que les référentiels affichés sur les murs par exemple, ne sont pas à l'origine de ces erreurs. Ainsi, ce type de présentation installée dès la maternelle pourrait impacter le sens du nombre chez l'enfant en favorisant l'heuristique en associant longueur des rangs à la quantité.

1	х
2	хх
3	xxx
4	xxxx
etc.	



Ange ANSOUR

Directrice du programme« les Saventuriers - l'école de la Recherche »

François TADDEI

Ingénieur généticien, directeur de recherche à l'INSERM

« Education par la recherche : quelle posture pour les enseignants ? »

Créé en 2013 par un chercheur, François Taddei, et une enseignante Ange Ansour, Les Savanturiers – L'école de la Recherche est un programme éducatif développé par le Centre de Recherches Interdisciplinaires qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'École : primaire, collège et lycée.

L'ambition du dispositif est de s'appuyer sur les méthodes et enjeux de la recherche pour construire des apprentissages rigoureux et productifs. L'éducation par la recherche développe l'esprit critique de l'élève, sa volonté d'explorer l'inconnu et de travailler en coopération.

QU'EST-CE QU'APPRENDRE PAR LA RECHERCHE?

« Nous sommes tous nés chercheurs, donc curieux et avides de comprendre et d'agir. Les Savanturiers œuvrent pour une école ambitieuse qui formerait tous les élèves à la créativité du questionnement, à la rigueur de la recherche et à la coopération au service de l'intérêt commun. Nous nous engageons pour former des citoyens humanistes et acteurs d'une société juste de la production et du partage des savoirs.» L'éducation par la recherche désigne à la fois la posture de l'enseignant comme pédagogue-chercheur et l'initiation des élèves aux méthodes de la recherche et à son éthique.

En prenant modèle sur la recherche, la culture scolaire renoue avec la rigueur de la démarche, le développement de l'esprit critique, la volonté d'explorer l'inconnu et d'innover, la créativité et la collaboration.

Les enseignants engagent ainsi leurs élèves dans des projets coopératifs rigoureux où ils mobilisent de nombreuses compétences telles que : observer, questionner, décrire, formuler des hypothèses, capitaliser des savoirs, expérimenter, modéliser, échanger des informations, argumenter et valider des résultats. Le questionnement, l'erreur, l'essai, l'itération, la comparaison entre le modèle et la réalité, le travail collaboratif, l'ouverture de l'école au monde constituent autant de leviers aux apprentissages.

L'éthique de la recherche repose intrinsèquement sur la construction d'un collectif soudé où la répartition des rôles est au service de la réalisation d'une mission commune que tous peuvent investir.

Grâce à la démarche d'éducation par la recherche, les élèves s'initient dès le plus jeune âge aux outils et concepts de la recherche et de la production de savoirs. Ils mènent des projets dont l'aboutissement est un chef-d'oeuvre témoignant de leurs apprentissages, leurs compétences et l'avancée de leur réflexion.

Présentation issue de : https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/presentation/



Texte d'introduction à la conférence de Ange ANSOUR et François TADDEI

Tout commence par une rencontre entre une institutrice, prénommée Ange, désireuse de permettre à de jeunes élèves de CM1-CM2 d'explorer et pratiquer la recherche scientifique avec rigueur et un biologiste, François Taddéi, militant actif pour l'innovation dans l'éducation.

Ensemble, vous développez les Savanturiers, savoureux mélange, amenant les enfants à barouder pour apprendre.

Les Savanturiers, c'est avant tout un projet développé au Centre du recherches interdisciplinaires autour d' « Une école, un chercheur, une expérience ». Depuis 2013 et les premières expérimentations dans 20 classes parisiennes, vous œuvrez au service des élèves et des enseignants pour explorer des voies nouvelles en matière de pédagogie.

Selon vous, la posture traditionnelle de l'enseignant face à sa classe et supposé être le seul détenteur du savoir a institué un modèle pédagogique qui est en passe d'être révolu. Vous proposez de transformer la classe en laboratoire et de repenser la posture de l'enseignant.

Programme alléchant!

Nous autres, accompagnateurs d'élèves rencontrant des difficultés à apprendre et comprendre, essayons quotidiennement de mettre les élèves en recherche pour devenir acteurs de leurs apprentissages. Eduquer par la recherche soit mais quand est-il de la posture de l'enseignant?

Je vous laisse la parole pour 1 heure puis nous proposerons en temps d'échanges avec la salle.

Christelle IBERT

Compte-rendu de la conférence de Ange ANSOUR et François TADDEI

CRI : Centre de recherche interdisciplinaires, dont pôle éducation par la recherche

Louis Braille a inventé le Braille entre l'âge de 12 et 15 ans alors qu'il n'avait auparavant accès qu'à des lettres en relief qui ne lui permettaient pas de progresser dans l'apprendre. Il avait eu cette idée suite à une conférence sur des moyens de communication utilisés par des soldats, dans le noir, grâce à des pictogrammes en relief.

Ses éducateurs ont interdit le système mais Louis l'a appris à tous ses camarades, en cachette, la nuit à l'internat!

Anne Sullivan qui a accompagné Helen Keller : « la seule chose qui est pire que de perdre la vue, est de ne pas avoir de vision ».

2005 : article publié par des enfants de 8 ans, grâce auquel ils ont appris plein de choses !

On est tous chercheurs (Gopnik, 1996, *The scientist as child*. Philosophy of Sciences) à partir du moment où l'on se questionne (Socrate) et que l'on est accompagné dans ce questionnement.

Objectif du CRI: passer d'un questionnement enfantin à un questionnement scientifique.

« Apprendre et enseigner par la recherche- étendre doctorat- master-licence-jeunes

Les enfants mettent spontanément en œuvre des stratégies basées sur la démarche de recherche : Hypothèse, Questionnement, Vérification

Jouer- Raisonner- Apprendre

C'est une manière d'expérimenter le monde.

Le questionnement :

Les enfants sont nés chercheurs, les chercheurs sont des enfants.

Comment peut-on les accompagner à questionner le monde ? Quels sont les laboratoires inspirés?

Le numérique décloisonne, créant ainsi des communautés d'apprentissage qui s'étendent comme des toiles d'araignée.

Les "Savanturiers" en sont la preuve en développant des projets d'éducation par la recherche avec des communautés d'enseignants engagés, des communautés de connaissances et communautés de pratiques...

Education par la recherche dans les classes :

Elle se réalise à travers l'exploration de frontières entre ce que l'on connaît et/ou ce que l'on ne connaît pas.

Et aussi et surtout, en répondant aux questions d'enfants en admettant que l'on ne sait pas. On progresse en mettant en place des dispositifs : faire des allers- retours entre ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas.

Pour synthétiser « Explorer les frontières : apprendre à apprendre »

Frontière = classe/ réel // disciplines / savoir inconnu

Les enfants sont toujours dans cette démarche de recherche.

Comment je valide un savoir ? Comment je m'y prends pour donner cohérence ?

Pour l'enseignant, il sagit de décrire, montrer à l'élève, l'effet produit sur lui, un peu comme s'il se regardait dans un miroir.

Avril= appels à projets choix thématiques-accompagnement mentor- passage du raisonnement scientifique au protocole.

Ingénierie pédagogique:

Elle se caractérise par l'utilisation d'un cahier de chercheur pour l'élève.

Il sagit de développer une approche réflexive sur des thèmes pluridisciplinaires tels que le cerveau, numérique, philo, ville (des enjeux de la ville de demain).

Se pose alors la question de « Comment aider les élèves en difficulté en leur emportant de la complexité ? » (travail d'ingénieries des accompagnants à partir des pré- conceptions de la curiosité.)

La variabilité de ces questions est mesurable.

Transformer une question en apport de connaissances, de méthodologie telle que les travailleurs du savoir dans un lieu de savoir parmi d'autres.

Le manuel est un consensus.

MOOC- Massive open online course : C'est une plate-forme de formation

Il y a eu création d'un écosystème de la recherche par le numérique : à savoir les saventuriers.

<u>La société apprenante</u> comme accompagnée des collectifs notamment des lycéens œuvre en parallèle de la réforme du lycée.

On peut apprendre de nombreuses choses dans un processus :

- 1) Curiosité (de quelle relation pédagogique ? comment structurer ?)
- 3) Postures de l'enseignant
- 4) Places de l'enseignant dans la société-réseau? Communauté?

Objectifs pour l'élève :

- production, validation, accumulation

Pour les élèves sortis de l'école, Christian Jacob pose la question de savoir :

Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ? Donc, pourquoi pas l'école ?

- 1) l'intelligence de l'intérêt
- 2) l'intelligence de la main
- 3) non paru

Quand on fait des choix, il faut garder en tête 3 différents prismes d'analyse angle pragmatique angles pédagogiques

3 angles primitifs (qu'est-ce qui produit? Qu'est-ce qui mobilise?

Outils et instruments:

Les élèves travaillent avec et non sur un cahier de recherche numérique.

Comment rendre un élève plus producteur ?

Cela nécessite une autoformation-hétéro formation et co formation montée en compétence par l'apport et l'échange

PRP Partenariat Recherche, Pratique

- Celui-ci a pour objectif d'engendrer une équité, une collaboration pour supprimer la conceptualisation et la création de nouveaux instruments matériels OU conceptuels

Cela entraîne une prise en compte des dispositions par essence « a- pédagogiques » qu'il faut animer d'une intention nuancée pédagogique pour mener à une vigilance pédagogique.

MOOC éducation par la recherche

VIAEDUC- éducation nationale vers une société apprenantE

- approche systémique
- culture confiance
- numérique catalyseur

En conclusion, il est précisé que l'objectif à court et moyen terme serait de développer des lieux d'échanges car c'est la recherche participative qui permet de promouvoir un cahier d'apprenants.

Et le futur de l'apprendre ? Quelle évaluation ? Tout reste à construire.



André GIORDAN

Professeur à l'Université de Genève, fondateur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences (LDES).

« Le statut de l'erreur et les processus de l'apprendre. »



Généralement, l'erreur est stigmatisée dans l'enseignement français. Elle est perçue par la plupart des élèves comme une « faute », elle contribue fortement à la perte d'estime de soi. Pourtant depuis 5 siècles, l'erreur est considérée comme inévitable dans l'élaboration du savoir. Depuis Roger Bacon, (1270), en passant par Jean Sénébier (1802) et Claude Bernard (1865), la connaissance avance par un travail sur l'erreur. Il y a plus de 70 ans, Bachelard a synthétisé ces idées : « On connait contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ».

Qu'est-ce qui se cache derrière l'erreur d'un élève? Quels types d'obstacles traduit-elle? Ceux-ci peuvent être multiples, d'origines et de niveaux divers. Les travaux entrepris sur les conceptions des élèves ont ouvert la voie d'une meilleure compréhension des épreuves que rencontre un élève qui apprend (Giordan et de Vecchi 1987). L'erreur peut relever d'une incompréhension des consignes, d'un désintérêt pour le sujet traité ou d'un décalage avec la culture de l'école. Les termes employés en classe ne sont pas tous «transparents» pour les élèves : que veulent dire pour eux par exemple les termes « analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... » ?... L'erreur peut résulter encore d'un mauvais décryptage des règles du contrat scolaire. Bien des erreurs proviennent de difficultés à décoder les implicites d'une situation. De même, l'erreur peut témoigner des représentations des élèves, directement liées à leur cadre ou à leur contexte de vie. Elle peut dépendre encore de leur mode de raisonnement, des inférences qu'ils sont capables de faire, des démarches qu'ils peuvent mobiliser, etc...

Comment préparer l'enseignant à repérer ces obstacles ? Toutefois, les connaître ne suffit pas, encore fautil pouvoir y remédier. Quel modèle de l'apprendre envisager? De « faute » dans les modèles frontal ou imitatif, elle devient « bogue » dans le modèle behavioriste. Même le modèle constructiviste (méthodes actives, projets,..) ne peut transformer une conception profondément enracinée ou provoquer un changement de comportement. Le modèle allostérique doit être appelé à la rescousse ; celui-ci n'exclut pas toutefois les autres modèles, mais introduit d'autres dimensions qui conduisent l'enseignant à dépasser ses propres conceptions sur le métier. L'erreur devient alors «ressource », « point d'appui », « repère »,.. Il lui faut faire « avec (elle) pour aller contre»; ce qui demande tout un « environnement didactique » (Giordan 1998).

Bibliographie

Bacon, R., Opus Minor, 1270

Bernard, C., Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, 1865. (Rééd. Champs, Flammarion) Giordan, A., Apprendre! Belin, 1998, nlle édition alpha 2016

Giordan, A. et De Vecchi, G., Les origines du savoir, Delachaux, Neuchatel, 1987, réédition Ovadia 2010 Sénébier, J., Essai sur l'art d'observer et de faire des expériences, seconde édition, Genève, Paschoud, 1802

Texte d'introduction à la conférence de André GIORDAN

M Giordan, Merci à vous d'avoir accepté l'invitation de la FNAME

Je suis allé consulter le site <u>andregiordan.com</u> en vue de préparer ma présentation. Et croyez-moi, j'ai eu grandement raison de le faire. Sans cette conscience préventionniste, j'aurais commis de nombreuses erreurs qui m'auraient fait dériver vers des aspects désobligeants vis à vis de vous (colloquistes, de vous M. Giordan et de moi- même.)

Heureusement, ce n'est pas le cas. Dans tous les cas, je l'espère. Nous le saurons toujours bien assez tôt.

Qui êtes-vous André Giordan?

Si je puis me permettre, j'irai jusqu'à dire que vous êtes semblable à un caméléon humain.

Vous êtes actuellement directeur d'une entreprise de conseil en éducation, muséologie, formation et organisation de réseaux ou d'entreprise et toujours professeur à l'université de Genève après avoir été instituteur, professeur de collège, de lycée, d'universités, animateur de banlieue, directeur pendant 30 ans du laboratoire de didactique et épistémologie des sciences, président de la commission internationale de biologie, éthique éducation, président de la commission européenne.

Vous animez par ailleurs un MOOC sur les sciences de l'apprendre...

Vous êtes de plus auteur et/ou co-auteur de 35 livres dont 4 best-sellers.

« Errare humanum est » Cette maxime nous rappelle que l'erreur est humaine et que grâce à ses propres erreurs, l'homme peut réussir son Humanité (avec un grand H). Cela rejoint ce que vous avez écrit: à savoir « l'erreur est une ressource pour accéder à la réussite ».

Je vous laisse nous entraîner dans votre réflexion.

Le statut de l'erreur et les processus de l'apprendre...

En aparté à M. Giordan. : « M'sieur, j'ai bon ? »



Marc LORET

Compte-rendu de la conférence de André GIORDAN

A/ Pourquoi s'intéresser à l'erreur?

Le savoir ne cesse d'augmenter : en une décennie, nous avons fabriqué autant de savoirs que toutes les générations précédentes.

La connaissance change de forme, de contenu, ce qui implique qu'il faut en permanence apprendre. Savoir apprendre devient la principale compétence demandée. Aujourd'hui, quelqu'un, qui ne sait pas apprendre ou comprendre, devient un illettré.

- « L'erreur est une ressource pour réussir. »
- « Je vais vous faire l'éloge de l'erreur. » a dit André GIORDAN
- « L'erreur est humaine » Woody Allen

A l'école, l'erreur est considérée comme une faute qu'il faut bannir.

Mais hors l'école, elle est considérée comme inévitable, inhérente au processus d'apprentissage.

« L'esprit scientifique se constitue sur un ensemble d'erreurs rectifiées. » BACHELARD

Mais l'école résiste à cette idée, l'erreur reste une faute, avec des conséquences dramatiques, bien connues des maitres E : Passivité, perte de confiance, décrochage.

« Heureusement que vous êtes là! » nous dit ce conférencier, applaudi par la salle!

B/ Comment la dédramatiser, lui redonner un autre statut?

On pourrait commencer par changer les mots : faux-pas, oubli, inexpérience, incompréhension, omission.

Note de la rédactrice : je vous propose aussi : « Bonne erreur, belle erreur, erreur très intéressante. » Alors que l'erreur est souvent évacuée à l'école, on peut faire réfléchir sur l'erreur, s'en servir comme un outil pour apprendre.

Qu'est ce que ça change pour l'enseignant?

Cela nous amène à repenser l'évaluation : au lieu d'évaluer, de voir les erreurs et de passer à autre chose, il faudrait travailler sur les erreurs apparues lors de l'évaluation. Repenser l'évaluation est une des priorités dans l'école d'aujourd'hui.

Pour permettre une meilleure compréhension de la tâche, il faut travailler sur les consignes : il y a trop d'implicites, de vocabulaire non expliqué, des incompréhensions liées à une culture différente ou une méconnaissance de la culture de l'école.

On demande trop souvent aux élèves de faire des choses que l'on ne leur a pas enseignées. Ainsi il faudrait apprendre à :

- prendre confiance en soi
- mémoriser
- chercher l'information
- monter un projet
- travailler en groupe
- comprendre une consigne et ses mots habituels (AVEC implicites..., sens figurés...)

Ex : faire un tableau des différentes régions

ASTOLFI a fait un gros travail de classification des erreurs.

Typologie des erreurs.

1. Erreurs au niveau cognitif

L'élève explicite à travers ses propres représentations, parfois erronées, ce qu'il comprend de nos consignes et explications. Ainsi, le sujet n'est pas toujours avant le verbe :

Exemple : « Regarde le champ où poussent les coquelicots » Ou encore, multiplier c'est trouver un nombre plus grand MAIS... 0.5x6 = 3!

Très souvent les erreurs sont liées au niveau émotionnel. Les élèves savent mais le stress les empêche de répondre.

2. Erreurs perceptives

Elles sont renforcées par des schémas modélisés, trop souvent utilisés, comme par exemple l'explication du changement de température pendant les saisons qui semble lié à la distance soleil/terre. Dictée 100 fautes/ dictée sans faute

3. Erreurs au niveau infra-cognitif

Il y a des reflexes de pensée que l'on n'interroge jamais. En particulier, dans le raisonnement dichotomique si souvent dominant, (bon/mauvais, vrai/faux), alors qu'il peut y avoir d'autres pistes, des solutions intermédiaires. Il y a des évidences qui n'en sont pas, des causes qui ne sont pas uniques ...

4. Erreurs métacognitives

Des erreurs sur l'image du sujet ainsi sur les maths, l'image qu'on s'en fait suffit à être certain de ne rien comprendre. Pareil pour apprendre, quand l'élève a construit qu'apprendre c'est difficile, c'est pénible.

Erreurs par manque d'intention, de désir, de motivation:

Certains élèves qui manquent de confiance, ne voient pas le sens des apprentissages. Ou ils se disent « j'y arriverai pas, j'ai peur d'échouer... »

C/ Enseigner n'est pas apprendre.

Et parfois même, en enseignant trop, on génère une perte du désir d'apprendre. Dans notre école, on apprend aux élèves à perdre leur temps : ils attendent trop souvent que l'enseignant enseigne, on ne leur laisse pas le temps de se poser des questions, ils sont comme des « consommateurs de savoirs ». Il est question ici de sortir de l'opposition méthode frontale/méthodes actives mais de laisser à l'apprenant le temps d'avoir le désir d'apprendre.

Nous allons voir les 5 modèles pour apprendre et regarder comment l'élève peut être impliqué pour chacun d'eux :

1- Apprendre par réception

L'émetteur sait et le récepteur enregistre.

L'erreur est sanctionnée comme moyen d'apprendre. Si besoin, le maître répète.

Pour être efficace, il faut 4 conditions : les personnes en émission et réception doivent se poser la même question, suivre le même raisonnement, avoir les mêmes références et les mêmes façons de produire du sens!

Les mots sont parfois le 1^{er} obstacle : par exemple, qu'est-ce qu'un fruit pour vous? Et bien la salade de fruits contient très peu de fruits ! Par contre pour cuisiner une ratatouille, on utilise essentiellement des fruits !

Autre obstacle, le coût cognitif, la fatigue, il est nécessaire de faire des pauses, des coupures.

2- Apprendre par imitation

Il s'agit de copier le maître. L'erreur est toujours une faute. Le maître montre de nouveau.

Cela fonctionne très bien pour de jeunes enfants, des gestes professionnels, le sport.

Mais si la personne n'a pas envie, elle n'apprendra pas.

3- Apprendre par béhaviorisme

On apprend par conditionnement, si ça marche, on a réussi sinon on essaie de remédier. Modèle appuyé sur les travaux de PAVLOV. L'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture pour remédier, avec renforcements positifs et négatifs.

Cela marche bien pour les gestes techniques. C'est nécessaire pour éviter certains dangers, par exemple qu'un enfant mette ses doigts dans la prise.

C'est un enseignement très parcellisé.

4- Apprendre par construction.

L'élève apprend par l'action et l'expression, à partir de ses besoins et idées, avec le conflit cognitif. On peut lire CLAPAREDE par exemple. L'erreur est alors un indicateur du processus, un outil pour progresser, le maître fait travailler l'erreur.

Cela favorise la motivation.

Limite, on ne transforme pas des conceptions très enracinées si aisément. Il faut sans cesse démonter pour remonter. L'élève apprend à partir de ce qu'il sait mobiliser mais ses conceptions sont souvent un obstacle. Un nouveau savoir se plaque dessus comme une couche, qui se décolle facilement...

5- Apprendre avec le modèle allostérique

Il faut déconstruire ET construire en parallèle car on ne va pas lâcher une erreur surtout si elle est comme une évidence! Apprendre est un processus complexe et paradoxal. L'élève apprend sur ses conceptions et aussi contre ses conceptions.

Ex : vision du monde avec la France au centre, dans notre carte habituelle de la terre. Mais avec un autre genre de carte, avec le pôle nord au centre, on comprend bien d'autres choses, et en particulier la proximité

des USA et de l'ex URSS. « Upside dow word wide »

L'élève apprend seul, on ne peut pas apprendre à sa place et en même temps, il ne peut pas être seul pour apprendre.

D/ Conditions pour réussir (déconstruction et reconstruire)

Pour arriver à ce que l'élève construire et déconstruise, il lui faut des conditions favorables :

- Un moment de relaxation favorise l'apprentissage.
- Echanger avec son voisin : chacun dit pendant 2mn ce qu'il a retenu de ce moment d'apprentissage.
- L'élève apprenti prend appui sur ses conceptions, donc il a besoin de les connaître.
- Il faut qu'il soit concerné, interpellé. « S'il n'y a pas de question, il n'y a pas de savoir » dit M. GIORDAN.
- Il doit prendre appui sur ce qu'il lâche, il le fera à condition d'y trouver un plus. Ce « plus » dépend des personnes, certains par intérêt, d'autres par plaisir...
- Il faut avoir confiance en soi, dans le maître et dans l'institution.
- Il doit faire des liens. (Malheureusement, les liens ne sont pas toujours faits en classe.)
- Il doit trouver des aides à penser : dessins, symboles, analogies, métaphores...
- Il faut ancrer les données, grouper les informations multiples de façon organisée.
- Il faut mobiliser le savoir: on apprend quand on a réutilisé le savoir, si possible dans un contexte différent.
- Il faut prendre du recul car l'obstacle n'est pas forcément dans le savoir lui-même mais plus souvent dans l'image qu'on s'en fait.

« Le temps de l'enseigné n'est pas celui de l'enseignant » Lescouarch

E/ Apprendre à apprendre

Ne plus penser méthode!

Mais quand un élève rencontre un blocage, penser fonctionnement allostérique pour repenser l'approche de ce savoir avec cet élève.

Et surtout, ne pas négliger l'importance du désir, c'est le moteur de l'apprentissage.

S'appuyer sur des outils pour apprendre à apprendre.

Pour savoir comment notre mémoire fonctionne, fermer les yeux 30 secondes, se remémorer un événement heureux et repérer comment le souvenir apparaît: visuel, auditif, gestes. On peut s'appuyer sur la classification de LA GARANDERIE.

Quoique tu fasses est dérisoire, mais il est essentiel que tu le fasses. GANDHI Quelques schémas issus de la conférence de Mr GIORDAN: andre.giordan@unige.ch



Pour faire passer l'effort, mettre de l'humour.

Allostérique:

Allo =

Strérique =

Protéine allostérique:

(Ex : hémoglobine, qui peut se lier à O₂)

- liens et chaînes entre molécules plus importants que la molécule elle-même
- il faut transformer son environnement pour la faire évoluer

En France, trouver « la bonne méthode »!

MAIS chacun est unique...

Enseigner sans le système de classes ?

Observer, écouter pour repérer fonctionnement qui marche le mieux.

Bonnes conditions émotionnelles pour apprendre?

- Humour = endomorphine
- Relaxation
- Installation
- rythme : sieste pour repos, recul et mémorisation

crisper mâchoire, épaule, poings en inspirant très longtemps puis tout lâcher! chemin dans corps monter bras aux yeux lentement 8 tours d'œil bras haut, s'étirer



Philippe MEIRIEU

Professeur émérite des universités en Sciences de l'éducation

« La recherche scientifique ne fait pas la classe ! Ce que nous apprend l'histoire de la pédagogie»

Derrière ce titre un peu provocateur, il ne faut voir aucune suspicion à l'égard de la recherche scientifique en éducation qui a, bien évidemment, sa pleine légitimité. La question n'est pas là : c'est celle du statut de ces connaissances scientifiques et de l'usage que l'on peut en faire dans le quotidien des pratiques comme dans une réflexion plus globale sur les finalités, les enjeux et les méthodes de l'entreprise éducative. Cette vigilance est, d'ailleurs un gage de prudence : si, notre histoire a pu être marquée par une foi absolue dans le progrès par la science, nous voyons bien aujourd'hui que les découvertes scientifiques ne garantissent en rien leur bon usage. De plus, en éducation même, il ne faudrait pas nourrir l'illusion, chez les praticiens, que les données scientifiques les exonèrent de toute réflexivité dans la prise de décision comme de toute réflexion éthique sur leur activité pédagogique et les enjeux politiques de leur engagement.

Dans ces conditions, il reste légitime d'interroger l'histoire de la pédagogie et de la confronter, sans tabou, aux données actuelles de la recherche scientifique. Pour cela, nous partirons d'une tentative de définition de la pédagogie et nous montrerons qu'elle tente de dépasser le paradoxe que Marguerite Duras énonce dans La pluie d'été : « L'instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas ». Il faut donc concilier un principe volontariste – celui de l'éducabilité de chacune et chacun – avec la reconnaissance d'un « impouvoir » direct sur l'engagement de l'autre – qui permet l'émergence de la liberté.

Puis nous étudierons dix éléments issus de la recherche en neurosciences et les confronterons à ce que nous apprend l'histoire de la pédagogie : la plasticité cérébrale, les intelligences multiples, les prédispositions, l'attention, la potentialisation à long terme et la mémorisation, le feed-back et la correction immédiate, la consolidation, le recyclage neuronal, l'inhibition et la métacognition.

Nous verrons, à cette occasion, que les apports scientifiques renvoient tout autant à des « données » qu'ils engendrent des interrogations déjà bien explorées par la pédagogie. Nous proposerons, à partir de là, de réfléchir en termes de « prise de décision » dans le cadre d'une réflexion systémique qui intègre trois pôles : un pôle axiologique, un pôle épistémologique et un pôle praxéologique.



Texte d'introduction à la conférence de Philippe MEIRIEU



Philippe Meirieu, vous êtes spécialiste connu et reconnu des questions de pédagogies, Professeur des universités émérite en sciences de l'éducation, rien ne vous a échappé : émissions de télévision, de radio, articles, publications, ouvrages....pour prôner une école républicaine capable d'instruire et d'éduquer en visant l'émancipation de l'élève et son autonomie, Enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté, nous partageons avec vous le postulat d'éducabilité, votre engagement au côté des plus faibles.

À tous ceux qui vous taxent de pédagogiste nous répondons : si être pédagogiste c'est vouloir une école qui libère et qui unit, si être pédagogiste c'est avoir l'exigence de la formation si être pédagogiste, c'est conduire l'élève à s'émanciper, à trouver en lui le pouvoir d'agir en citoyen du monde, alors nous en sommes tous iciet fiers de l'être à vos côtés !Et ce n'est point être meute de s'exprimer ainsi, c'est reconnaitre tout ce que vous apportez à l'Education avec un grand E parce c'est par le débat que se développe la Pensée, et vous n'hésitez pas à le provoquer ce débat avec humour : la recherche scientifique ne fait pas la classe....on écoute le pédagogue en parler !

Thérèse AUZOU CAILLEMET

Compte-rendu de la conférence de Philippe MEIRIEU

La recherche scientifique ne fait pas la classe! Ce que nous apprend l'histoire de la pédagogie.

C'est avec beaucoup d'humilité et de modestie que nous allons réfléchir à cette question banale « la science peut-elle faire la classe ? », non pas pour être provocateur mais pour redonner leur juste place aux milliers d'enseignants face aux élèves. Enseigner, apprendre, c'est faire avec la complexité des situations et des activités. J'ai écrit un livre « apprendre oui mais comment ? » il y a 30 ans. Depuis j'ai écouté, regardé dans les labos et à l'étranger, en sociologie, en didactique : ces recherches peuvent éclairer notre métier. Mais l'action pédagogique doit garder sa spécificité.

Tout d'abord, qu'est-ce que la pédagogie ?

D'un point de vue anthropologique, c'est la conciliation de deux principes :

- Transmettre est un impératif
- Nul ne peut apprendre, se développer, grandir à la place de quiconque

« L'instruction est obligatoire, mais l'apprentissage ne se décrète pas » Marguerite DURAS, la pluie d'été

Les pédagogues dans l'histoire

« La pédagogie en actes, c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon, il y

aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette « béance » (qui tout à la fois sépare et unit) que se « fabrique » la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'une à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble. »

Jean Houssaye

Le modèle pédagogique s'articule sur 3 pôles

- Pôle axiologique : celui des valeurs (avant c'était la théologie, puis la philosophie, et après la politique...) il ne faut pas évacuer les valeurs
- Pôle épistémique : les connaissances,
- Pôle praxéologique : les outils



Entre ces trois éléments hétérogènes, il n'y a pas de condensation possible ni d'assurance à priori de leur cohérence. La pédagogie est donc toujours « en travail ».

Cornélius CASTORIADIS

Pour Cornélius Castoriadis les 3 domaines doivent trouver leurs cohérences. Les nouveaux outils réinterrogent les pratiques. Au cœur de la fragilité humaine, de l'activité humaine. L'action est individuelle, alors que l'activité est dans un contexte complexe, pas de solution unique, pas de cause qui produirait toujours le même effet...Ce sont les fameux dilemmes de Moro (par ex) intéressant en psycho mais qui renvoie à un concept de l'action (individuelle) et non de l'activité. L'activité ne se réduit pas à l'action.

Jean-Marc ITARD

Médecin spécialiste de la surdité, il a accueilli Victor l'enfant sauvage. Truffaut l'a rendu plus doux dans son film car Itard était dur avec Victor. Pourtant il va postuler l'éducabilité (Victor avait été décrété débile), en faire le pari et développer un projet éducatif (mémoires sur l'éducation de Victor). Son modèle pédagogique s'inspire des lumières (tout humain est un sujet), du sensualisme (Locke, Hélvétius, Condillac) privilégiant la perception et les sens, et des outils de l'artisan (l'encyclopédie). Itard va construire des outils pour Victor (tirés de l'encyclopédie), va inventer les premiers puzzles éducatifs, une multitude d'outils. Montessori lui rendra hommage tant elle s'en est inspirée (ex : boite aux lettres). C'est la main qui construit le cerveau pensait Itard et il n'avait pas tout à fait tort.

Ferdinand BUISSON et la méthode intuitive

Le « Dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson » a été réédité en 2017. Il prend une connotation particulière aujourd'hui dont il faut se défaire (référence à l'heuristique et aux algorithmes) et prend un sens différent avec les connaissances actuelles des neurosciences. Il porte le projet d'une école laïque et son enjeu majeur : la séparation de l'église et de l'état. Il faut distinguer savoirs et croyances. La laïcité et l'accès de tous à la connaissance, unis dans le projet « comprendre et aimer les savoirs » (ces savoirs qui unissent et ces croyances qui séparent). Il va s'appuyer sur Descartes et l'évidence et KANT qui évoque la notion d'intuition. La méthode de BUISSON dans son dictionnaire c'est la leçon de choses. C'est la confrontation avec le réel. Il ne s'agit pas à l'époque de l'application de recettes mécaniques mais de méthodes pour aller vers le plaisir et le profit de la découverte, de l'activité intellectuelle. C'est l'enfant chercheur des « Savanturiers » : on l'aide à trouver, chercher, laissant l'enfant faire quelques pas lui même. Il faut laisser l'enfant penser à sa façon (et non celle du maitre), lui octroyer le droit et le plaisir de

découvrir. Ce consensus pédagogique était présent partout à l'époque mais plus maintenant. La leçon de chose a une fonction d'émancipation : la balance Roberval, ce n'est pas pour amuser l'élève : c'est pour qu'il ne croit pas le maitre sur parole. On est au cœur de la laïcité : croyance non ? Or il est impératif de prouver que ce qu'on enseigne n'est pas le registre de la croyance.

Carl ROGERS

Psychologue passionné d'éducation, son modèle centré sur la personne a été mal compris. Il s'articulait sur le personnalisme chrétien, la psychologie de Kurt LEWIN, le groupe de base avec l'empathie, la congruence, la bienveillance, la considération positive inconditionnelle.

Burrhus Frédéric SKINNER

En plein béhaviorisme, il construit un modèle pédagogique sur l'efficacité des apprentissages (telle une entreprise), le conditionnement opérant et l'enseignement programmé.

Célestin FREINET

C'est l'école du peuple. Il y a d'importants débats à l'époque pour une société plus juste et solidaire. Freinet va puiser ses connaissances dans la psychopédagogie (ROUSSEAU et CLAPAREDE), dans le vitalisme naturalisme et dans les outils de communication (imprimerie, fichiers autocorrectifs...)

Fernand OURY

C'est aussi l'école du peuple mais cette fois-ci en milieu urbain (la classe des fous...enfants bolides... enfants extra ordinaires...). Il appuie ses connaissances théoriques à partir de Freinet mais aussi de FREUD ou de LACAN (le rapport du sujet, du désir...) pour créer une pédagogie institutionnelle. Les deux mouvements d'Education nouvelle, Freinet et Oury, se structurent et ne s'opposent pas.

A travers ces pédagogues on retrouve toujours les 3 pôles axiologique, épistémique et praxéologique. L'absence d'un des 3 pôles empêche de bien fonctionner. Elle compromet la possibilité de penser et d'agir lucidement en matière éducative, on risque le dogmatisme idéologique. Ces 3 pôles évoluent et se reconfigurent en permanence. Avant, tout le monde était à peu près d'accord (quand FERRY propose de s'inspirer de la bonne vieille méthode de nos pères, personne n'était choqué).

Moi, mes parents étaient de droite, et mon instituteur de gauche, mais il était respecté par mes parents. Il y avait un accord sur la légitimité institutionnelle entre les deux parties. Les parents maintenant veulent qu'on traite leurs enfants comme des exceptions et non chacun des enfants comme une exception : la différence est sensible. Les pédagogues demandent qu'on traite les enfants comme des personnes pas comme des exceptions. Il ne doit pas y avoir d'exception car il faut de l'égalité. Le constructivisme de Piaget n'a pas aboli la psychanalyse (Piaget 15 ans sous psychanalyse, il y était sensible) ; on peut ne pas tenir compte épistémologiquement, sans la nier (la psychanalyse). On peut chercher la structure…les neurosciences ne rendent pas le constructivisme obsolète.

Quelques perspectives où se rencontrent pédagogie et neurosciences

Une alerte philosophique : « Pourquoi je ne suis pas mon cerveau ? » de Markus GABRIEL

Une alerte pédagogique : « Neurosciences et éducation » d'un collectif d'auteurs québécois avec une préface de Mireille CIFALLI (pour prêter attention aux cécités et violences des certitudes qui enferment)

Les sciences cognitives :

La plasticité cérébrale

Les neurosciences montrent nos potentialités. C'est une bonne nouvelle, très bonne pour les plus vieux : on peut continuer à apprendre tout le temps. FEURSTEIN...jusqu'à 100 ans ou André PERETTI mort à 102 ans il y a peu. Les neurosciences démontrent que notre cerveau est un « noyau de savoirs accumulés tout au long de l'évolution « , qu'il est infiniment riche de potentialités, que des neurones se créent à tout âge, que des apprentissages sont toujours possibles et que ces derniers modifient la structure du cerveau... Cette plasticité est fonction des expériences effectuées et du niveau de développement atteint grâce à elles.

La science-fiction : faire apprendre tout et n'importe quoi avec des électrodes. Il faut se méfier du caractère miraculeux de telles ou telles méthodes car il ne faut pas oublier les finalités de l'éducation (pas de dressage !).

L'existence d'un « profil d'apprenant »

Ce n'est pas parce que telle zone est active que les choses vont bien se passer. Il faut que l'ensemble du cerveau soit mis en route. Le fonctionnement cérébral est global, nos expériences enrichissent sans cesse les connexions possibles. CLAPAREDE a montré sa chaussure à ses étudiants (le scandale de la chaussure !). Mais en évitant tout phénomène de spécialisation prématurée, en développant la panoplie cognitive de chacun, en lui permettant d'interagir avec les autres.

Il faut une école sur mesure mais que l'élève se mesure aussi à l'école.

Pour éviter l'individualisme enfermant l'individu, il faut ouvrir les possibilités, varier les entrées.

Les prédispositions

Il existe incontestablement des troubles spécifiques d'apprentissage (8% de la population). Il y a un caractère d'hérédité mais attention : la prédisposition n'est pas une prédiction.

L'attention

C'est un problème pédagogique majeur, le contraire de la dispersion. La pédagogie recherche le bon niveau d'attention. Une écologie de l'attention : les neuroscientifiques, pensent que c'est un phénomène individuel alors que c'est un phénomène collectif (rituel, postures, qui nous permettent d'être attentifs). La pédagogie cherche le bon niveau d'attention, entre la « sur-attention » et la « sous-attention » : elle s'efforce de mettre en place des rituels collectifs (dispositifs et signes identifiables) qui permettent de construire l'attention et cherche les contenus culturels susceptibles de mobiliser cette attention. Elle crée une " écologie de l'attention ".

La potentialisation à long terme et la mémorisation

La pédagogie considère que la répétition doit être présentée et soutenue comme un approfondissement, l'acquisition progressive d'une capacité d'autonomie Il faut donc mettre en perspective les activités autour d'un projet matériel qui les incarne et d'un projet personnel de dépassement de soi. La répétition doit « faire sens » d'une manière ou d'une autre « le sentier disparaîtra s'il n'est pas réemprunté ».

Le feed-back et la correction immédiate

L'évaluation doit donc être exigeante et bienveillante à la fois, pas pour se comparer à d'autres, mais pour « devenir meilleur que soi-même ». C'est ainsi que l'on pourra mettre en place une « pédagogie du chef d'œuvre ».

La consolidation

La différence NeuroSciences/Pédagogie, c'est la différence entre la tâche et ce que les enfants ont compris.

On est centré sur la tâche ou sur l'activité comprise (montrés par les collègues de PARIS 8). Double questionnement : qu'est-ce que tu as fait ? qu'est-ce que tu as appris ?

Le recyclage neuronal

Les neurosciences soulignent que certaines activités mentales « recyclent » des « aires de fonctionnement » initialement prévues pour réaliser d'autres tâches (qui sont déplacées ailleurs). C'est le cas de la lecture qui « recycle » la zone de la reconnaissance des objets en zone de reconnaissance des lettres et mots. D'où les difficultés pour reconnaître p et q, d et b. La pédagogie insiste sur la nécessité d'observer et de repérer les « conceptions », « représentations », « erreurs » des élèves, de manière fine, et de s'appuyer sur ces dernières pour montrer les difficultés à dépasser.

L'inhibition et le sursis

Olivier HOUDE nous aide à comprendre un phénomène préalablement décrit en pédagogie sans avoir les preuves scientifiques. La « belle contrainte », la boite des bagarres, les enfants mis en temps de sursis et d'inhibition nourris à la littérature... La pédagogie a développé l'idée que la pensée pouvait émerger dans le sursis entre la pulsion et le passage à l'acte. C'est à ce moment-là que le sujet peut prendre de la distance, s'interroger, se documenter, etc. D'où l'importance, pour la pédagogie :

d'identifier et de mettre en place les « belles contraintes », les contraintes fécondes qui permettent de penser et de s'exhausser au-dessus de l'immédiateté,

- de construire les rituels qui permettent de se dégager de la pulsion,
- de faire de l'école un espace de décélération.

La métacognition

Les neurosciences insistent sur le fait que les techniques d'apprentissage doivent être des découvertes de mécanismes cérébraux et mentaux. La pédagogie propose de développer systématiquement la métacognition, pas sur des « exercices vides », mais en réfléchissant systématiquement la manière dont est organisé le travail collectif et dont chacun prend en charge son travail individuel . La métacognition est une dimension nécessaire à toute activité dont elle accroit l'efficacité tout en développant l'autonomie du sujet. On peut voir ici combien les Neuros-Sciences convergent avec la pédagogie !

Quel MODELE PEDAGOGIQUE pour aujourd'hui?

Il faut y réfléchir à partir des 3 pôles :

Un pôle axiologique : former des sujets libres, capables de s'associer dans une démocratie en quête du bien commun (radicalisation : plus de libre arbitre). Former des sujets qui ne perdent pas leur liberté.

Un pôle scientifique : s'appuyer sur les théories du développement, construire des expériences formatrices, stabiliser les apprentissages.

Cf théories du développement (Vigotsky/étayages)

Un pôle praxéologique :

une pédagogie de la formation à la pensée

Une pédagogie de la formation à la pensée (ZIEGLER pensée pulsion d'achat, d'adhésion, quiétude jamais comblée). L'apprentissage du sursis, la mise en place de dispositifs attentionnels en classe, dans l'école, formation à l'expérimentation, croisement des expériences, recherche documentaire, enrichissement par la

culture. Ne pas se limiter à des algorithmes de bas niveau (HOUDE a parlé de recherche d'algorithme de haut niveau).

une pédagogie de la découverte de l'altérité

L'altérité de l'intentionnalité de l'autre, l'altérité de la résistance de l'objet, (un objet ça résiste plus qu'un écran vidéo, je ne peux pas être dans la toute puissance, la perte des objets réels ...l'objet est structurant pour la personne. L'altérité des normes (normativité/normalisation).

une pédagogie de la construction du collectif

L'entraide entre élèves a trop disparu dans notre système, les classes multi-niveaux sont nécessaires. Le groupe d'apprentissage, la véritable coopération (pas la division du travail dans ce qu'il y a de pire) : ça se fabrique et ça se construit.

une pédagogie du sens

Les neurosciences ont raison. Mais la connaissance du cerveau ne donne pas la direction. On peut améliorer les dispositifs mentaux mais la connaissance ne donne pas les finalités de l'écriture. Elle est émancipatrice et permet d'avancer. L'articulation entre le travail et la motivation était déjà une dialectique développée par Freinet.

CONCLUSION

Enseigner c'est prendre des décisions en permanence « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » tenir compte des infos de plusieurs disciplines contributoires.

L'éducation est un écosystème où tous les éléments sont en interaction, où on peut agir sur l'ensemble en touchant un point : dès lors que l'écosystème est solidaire, ça nous donne du pouvoir.

Il n'existe pas de solution à caractère purement technique. C'est un fantasme!

D'où l'intérêt de lire ou relire cette éthique fondatrice d'Olivier REBOUL « Permettre l'émergence d'un sujet, favoriser obstinément ce qui, tout à la fois, libère et unit les humains ».

La recherche scientifique ne fait pas la classe mais vous êtes tous des enseignants-chercheurs :

LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS C'est VOUS!



Daniel FAVRE

Professeur honoraire en Sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier

« Comment prendre en compte la dimension affective des apprentissages »

Si on observe, un cerveau de mammifère, on est rapidement convaincu qu'il est anatomiquement et fonctionnellement impossible de séparer certains neurones, dont la fonction principale serait la cognition, de ceux dont la fonction principale serait d'engendrer des émotions.

Cette disposition biologique engendre des conséquences sur comment un être humain apprend. Puisque, on le sait depuis Piaget, l'apprentissage correspond à une déstabilisation cognitive, son équivalent sur le plan affectif va se produire simultanément. Si l'apprentissage comporte une dimension affective en quoi consiste -t-elle et comment la prendre en compte pour accompagner les apprentissages ?

Pour répondre à cette double question, nous utiliserons un modèle complexe avec trois systèmes de motivation pour avoir une représentation plus précises des différents ressentis éprouvés par celui qui apprend et nous préciserons cinq conditions nécessaires pour favoriser l'apprentissage.

La première vise à créer un climat de sécurité où l'apprenant peut se sentir accepté en tant que personne sans jugement et de manière inconditionnelle ;

la seconde est réalisée quand on distingue clairement deux logiques incompatibles simultanément à savoir la logique de régulation pendant l'apprentissage et la logique de contrôle quand celui-ci est achevé;

la troisième va consister à « décontaminer l'erreur de la faute » dans les pratiques verbales et non verbales pour que « se tromper quand on apprend ne soit plus assimilé à quelque chose de mal » ;

la quatrième relève d'un entrainement à la pensée complexe non dogmatique pour ne pas trop stabiliser les connaissances (risque d'addiction aux certitudes) et pour « éduquer à l'incertitude » ;

et enfin la dernière qui est de se représenter chaque élève comme un « sujet en devenir », co-responsable de son apprentissage et qui en tant que sujet peut refuser temporairement notre accompagnement.

L'adoption de ces cinq conditions nécessite cependant un changement de paradigme éducatif et ainsi de pouvoir abandonner l'ancien si c'est le cas : celui où l'enseignant est surtout là pour faire travailler un élève passif et vide, qui vient à l'école pour faire le « plein de connaissances ». Elles vont permettre, si elles se généralisent, de satisfaire à la mission du domaine n° 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « la formation de la personne et du citoyen » (décret n° 2015-372 du 31 mars).

Bibliographie

FAVRE D., 2007, Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage, Paris, Dunod, 2013. D. FAVRE (2013) L'addiction aux certitudes – ce qu'elle nous coûte et comment en sortir. Ed. Yves Michel, 05000 Gap

D. FAVRE (2015) Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage. Ed. Dunod, Paris (seconde édition).

D. FAVRE (2016) L'éducation à l'incertitude – Enseignants, élèves : comment sortir du piège du dogmatisme, Ed. Dunod, Paris.

D. FAVRE (2017) L'École: vers un nouveau paradigme éducatif? Journal des psychologues, 344: 34-38.



Texte d'introduction à la conférence de Daniel FAVRE

Monsieur Favre,

C'est un immense plaisir de vous accueillir ici et la FNAME vous remercie d'avoir accepté son invitation.

Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier vous étiez encore très récemment responsable de la composante « Didactique et socialisation » du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation à l'université de Montpellier. Vous avez été neurobiologiste de 1975 à 1990 et depuis 1983, formateur d'enseignants.

De ces années de recherches en neurobiologie ressortent quelques idées forces concernant notamment la plasticité cérébrale. Cette plasticité cérébrale dont vous nous parlerez peut-être laisse penser que le cerveau humain reste potentiellement éducable durant toute son existence et donne au postulat d'éducabilité les fondements neurobiologiques qui manquaient à cette position éthique.

Se pose alors la question de l'adéquation existant entre les méthodes pédagogiques couramment utilisées et nos potentialités cérébro-psychiques.

Vos travaux ont également concerné l'étude des conditions dans lesquelles un apprenant peut modifier ses conceptions, mettant en évidence le fait que les processus cognitifs et émotionnels ne sont pas et ne peuvent pas être dissociés lorsque fonctionne le cerveau humain. *Apprendre comporte le franchissement d'une mini crise au cours de laquelle la confrontation avec l'erreur rend vulnérable* écrivez-vous dans <u>Transformer la</u> violence des élèves.

Ces recherches vous ont conduit à mener des actions tant en direction des élèves qu'en direction des enseignants concourant à mettre en lumière ces cinq conditions nécessaires pour favoriser l'apprentissage dont vous allez nous entretenir.

Annette BAUDRON

Compte-rendu de la conférence de Daniel FAVRE

Comment prendre en compte la dimension affective des apprentissages ?

Le glissement de l'agressivité vers la violence se produit lorsque les comportements violents deviennent l'équivalent d'un anxiolytique dont le jeune ensuite ne peut plus se passer.

On peut mieux comprendre alors la forte corrélation existant entre les comportements violents et les difficultés scolaires en comprenant que ces jeunes désignés comme agressifs ou violents présentent un déficit d'autorégulation entretenu et aggravé par le fonctionnement dogmatique.

1 De la perception... aux motivations, l'éclairage des neurosciences

Pour pouvoir s'autoréguler, chacun doit savoir un peu comment fonctionne son cerveau.

Au collège et au lycée, en biologie on apprend qu'il existe un transfert d'informations qui démarre dans la rétine et qui se termine dans les lobes frontaux. Plus tard à l'université, on apprend qu'en fait ce n'est pas un aller simple.

Autrement dit, les expériences vécues par l'individu déterminent en partie sa capacité à percevoir le présent.

On voit donc mieux ce que notre passé nous a préparé à voir et quand nous percevons, nous reconstruisons la réalité en fonction des filtres que nous héritons de notre passé mais aussi en fonction de notre état émotionnel.

L'état émotionnel du sujet interfère en permanence dans le traitement des informations et dans la construction des représentations et donc de la réalité.

Il n'y a donc pas de fonctionnement cognitif indépendant d'un fonctionnement émotionnel.

C'est le cas lorsque suite à une émotion forte, on perd le fil de ce qu'on veut dire, mais on peut perdre aussi plus ou moins complètement le contrôle sur soi.

Dans les ateliers de communication ou formation des enseignants, nous mettons à disposition un « outil »: l'indicateur émotionnel

Le cerveau récompenserait-il l'apprentissage réussi ? Il existerait donc une motivation endogène pour l'apprentissage en se rappelant que chez l'humain une sécrétion de dopamine est en général associée à un ressenti agréable.

Mais dans l'esprit des adultes, le jeune est-il un pilote, un sujet ou un objet ?

Chacun possède une théorie souvent implicite de ce qui motive ou démotive les élèves.

Ces théories se reflètent dans notre langage quotidien. Ainsi les notes ne sont pas « hautes » ou « basses » mais « bonnes » ou « mauvaises » traduisant la « carotte » et le « bâton » repris ensuite par les psychologues comportementalistes.

Comment motiver un individu pour obtenir de lui les comportements attendus?

2 Echanger une représentation de l'élève simplifié contre une conception d'un élève sujet complexe avec trois systèmes de motivation complémentaires ou antagonistes

L'apprentissage correspond à une déstabilisation cognitive doublée d'une déstabilisation affective. Si l'apprentissage comporte une dimension affective, en quoi consiste-t-elle et comment la prendre en compte pour accompagner les apprentissages ?

Trois systèmes de motivation

La modélisation des motivations prend en compte les théories antérieures :

- les théories béhavioristes qui ne privilégient que les « motivations extrinsèques » d'un individu ;
- certains courants psychologiques humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la « pulsion intrinsèque » de développement ;
- et la théorie psychanalytique qui s'est construite à partir de l'observation de cas pathologiques et a pointé le phénomène de « compulsion »

En s'appuyant sur les données neurobiologiques le modèle complexe proposé intègre ces différentes approches psychologiques (behaviorisme, psychologie humaniste, psychanalyse) en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, trois « systèmes de motivation » :

- le système de motivation de sécurisation ;
- le système de motivation d'innovation;
- le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction.

Le terme « système » désigne comme sur l'indicateur émotionnel l'ensemble des ressentis allant de la frustration extrême au plaisir maximum.

La motivation de sécurisation... (SM1)

La motivation de sécurisation est prépondérante dans une relation de dépendance à autrui. Lorsque le besoin est satisfait, le désir disparaît et le plaisir peut être remplacé par un déplaisir. Ce plaisir éprouvé forge la confiance, permet de prendre le risque d'apprendre, de supporter la frustration.

Au cœur de la motivation de sécurisation se trouve le besoin d'être accepté tel que l'on est, d'être désiré, d'être considéré comme une personne, un « sujet en devenir », c'est le plus beau cadeau que l'on peut faire à un jeune.

La motivation d'innovation... (SM2)

La motivation d'innovation fonctionne en effet quand le jeune se sent en sécurité. Le plaisir se fonde sur le gain d'autonomie, sur la capacité à surmonter les difficultés, à résoudre des problèmes. La motivation d'innovation pousse à aller de l'avant. La référence qui fonde la sécurité du sujet est interne et présente deux facettes : d'une part la confiance primaire due à la motivation de sécurisation quand cela a été possible dans l'enfance; d'autre part l'estime de soi et la confiance dans le monde environnant qu'on peut qualifier de secondaires. Très précocement, un enfant humain peut connaître le plaisir lié à la motivation d'innovation, surtout si son environnement humain l'encourage dans la conquête d'autonomie.

Ce système de motivation fait de ce jeune en devenir un sujet potentiel mais il peut stimuler sa curiosité, poser des devinettes, des énigmes...

Le risque de la motivation d'addiction (SM1p)

Le cerveau peut également procurer des satisfactions selon une troisième modalité appelée motivation d'addiction, motivation qui va jouer un rôle d'anxiolytique mais avec des inconvénients!

Pour le jeune frustré en motivation de sécurisation parasitée, le plaisir (ou la frustration) est associé de manière addictive à la soumission à ces « injonctions de type hypnotique », d'origine externe mais intériorisées, exemple : "je suis nul en math!". Le jeune est à la recherche d'une reconnaissance, qui ne suffit jamais.

La motivation de sécurisation parasitée s'apparente donc à une forme d'addiction ou de toxicomanie : la répétition compulsive engendrant de moins en moins de plaisir rend nécessaire la recherche du « toujours plus », voie qui peut conduire dans le cas de drogue chimique jusqu'à l'overdose mortelle. Persuadé d'être nul en math, le jeune ainsi parasité par ce programme étranger ne va pas être enclin à se confronter à des apprentissages dans cette matière et si on l'y oblige les résultats vont le conforter dans cette opinion sur lui.

D'une manière générale :

La motivation de sécurisation nous pousse vers les situations déjà expérimentées vers « la sécurité et la stabilité » ou vers des valeurs qui les représentent.

La motivation d'innovation fait de nous des êtres en devenir : l'autonomie, l'individuation et la responsabilité.

Ce qui fera valeur dans un système de pensée où le SM1p devient dominant c'est « toujours plus, tout de suite, et pour moi » avec comme conséquence, « l'individualisme et l'irresponsabilité » et surtout ne pas changer.

Comment ces trois systèmes de motivation vont-ils favoriser ou s'opposer aux apprentissages?

3 La dimension affective de l'apprentissage : quatre étapes à prendre en compte

L'apprentissage n'est donc pas possible sans que se produise une déstabilisation cognitive et affective, qui rend l'apprenant vulnérable, d'où l'importance de ne pas l'affaiblir au risque de le détourner des apprentissages.

Étape 1 - Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas avant la confrontation au problème.

Étape 2 - Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas : au moment de la confrontation avec le problème. Période de vulnérabilité.

Étape 3 - Je sais et je sais que je sais : après la résolution du problème

Étape 4 - Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème : je suis de nouveau en SM1

Comment les enseignants peuvent-ils favoriser cette dynamique ou au moins ne pas inhiber ce mouvement de vie ?

4 Accompagner l'apprentissage et construire l'alliance avec les élèves

Dans une perspective de prévention de la violence et de l'échec scolaires, cinq conditions sont nécessaires pour permettre un changement culturel incitant l'élève à se re-motiver pour l'apprentissage et donc à se démotiver pour la violence.

La première condition vise à créer un climat de sécurité où l'apprenant peut se sentir accepté en tant que personne sans jugement et de manière inconditionnelle.

Il est important de faire sentir à l'élève que sa « personne » est acceptée en adoptant un postulat de cohérence :

« Chacun a de « bonnes raisons » (= légitimes, valables...)

de penser ce qu'il pense,

de dire ce qu'il dit,

de faire ce qu'il fait
et surtout de ressentir ce qu'il ressent!»



... et en instaurant des limites, des règles et des interdits

Tous les comportements ne sont pas acceptables, la limite entre « acceptables » et « non acceptables » dépend de nos valeurs collectives et personnelles.

La seconde condition

Il s'agit de séparer dans le temps (ce qui n'est pas le cas du contrôle continu) la logique de régulation (l'erreur est une information qui permet de progresser quand on a compris comment on l'a produite) et la logique de contrôle (l'erreur baisse la note qui devient une mesure de l'écart avec une norme ou un résultat attendu = évaluation sommative) pour ne plus les confondre et aider l'élève et sa famille (si possible) à opérer cette dé-confusion. On ne peut pas apprendre sans faire d'erreurs.

La troisième condition va consister à « décontaminer l'erreur de la faute » dans les pratiques verbales et non verbales pour que « se tromper quand on apprend ne soit plus assimilé à quelque chose de mal » par l'enseignant, par l'apprenant et par sa famille. Les trois formes d'évaluation (diagnostic, formative et

sommative) sont nécessaires aux apprentissages mais ne doivent pas inhiber l'envie d'explorer de l'apprenant.

La quatrième condition

Il s'agit d'inciter l'élève à fonctionner dans le registre non-dogmatique où l'enseignant devient un **modèle d'adulte plausible** auquel l'élève peut s'identifier. Il s'agit de laisser du temps, d'expliciter, de retenir son jugement...

La cinquième condition consiste à se représenter chaque élève comme un « sujet en devenir » pouvant refuser temporairement un accompagnement.

Il découle donc de ce qui précède que l'apprentissage réussi constitue une prévention naturelle des conduites addictives comme la violence en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes.

Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages C'est la dernière possibilité d'avoir encore des satisfactions, car en fuyant les situations d'apprentissage, ils se privent du plaisir de réussir (SM2) et du plaisir d'être reconnu socialement (SM1).

La violence et les conduites addictives pourraient-elles être une source de plaisir par défaut ? Faute de mieux ?

5 Changer de paradigme éducatif pour permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage

Prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage revient donc à changer de paradigme éducatif à travers un projet collectif au niveau d'une classe ou de l'établissement et si possible avec la participation des parents visant à inviter des élèves à devenir pilote, à prendre en main leurs apprentissages.

19 clés pour changer de paradigme dont voici quelques-unes

- → faire confiance à son cerveau et à la vie
- → rectifier une erreur de notre culture : émotion et cognition forment un couple inséparable
- → le cerveau récompense l'apprentissage ...
- → ... au risque de l'addiction
- → trois systèmes de motivation et non un seul
- → expliquer comment on apprend
- → inviter un pilote sujet à s'installer dans la cabine de pilotage
- → utiliser son espace intérieur de simulation
- → muscler l'attention : devenir endurant devant un nouveau problème à résoudre
- → construire et utiliser sa feuille de route : un passeport pour l'avenir à court et long terme
- → décontaminer les pratiques pédagogiques : l'erreur et son association avec le Mal.

Michèle CERISIER-POUHET

Psychologue, neuropsychologue, ergothérapeute

Alain POUHET

Médecin MPR, formateur en neuropsychologie infantile

« L'analyse des réussites et des erreurs des élèves aux apprentissages troublés dans une démarche neuropsychologique »

Nous vous proposons d'aborder les liens logiques qui relient des troubles spécifiques des apprentissages à des « pannes » cognitives. Il s'agit bien là de processus d'apprentissages empêchés en raison de ces troubles neuro développementaux spécifiques. Ce qu'en francophonie on nomme couramment « pathologies dys-».

Les conséquences de ces situations « dys-» sont très visibles et somme toute facilement lisibles puisqu'elles s'expriment, s'extériorisent, sous forme de dissociations, d'hétérogénéités, en classe, lors des tests, dans les activités de la vie quotidienne...

Ces hétérogénéités ne peuvent être correctement analysées que si elles sont connues. Bien repérées, elles permettraient d'aborder l'enfant en situation de dys- autrement qu'en termes de « quand il veut il peut », « quand ça l'intéresse il réussit », « il le fait exprès », « il faut attendre le déclic », « vous le couvez trop » Ces dissociations, base du diagnostic positif de dys-, témoignent de l'impact des déficits cognitifs dans « l'économie de l'enfant » et tout particulièrement à l'école. L'évaluation neuropsychologique permet de faire ces liens entre compétences préservées et défaillances au sein des fonctions cognitives (voire au sein même des sous-secteurs d'un système cognitif) et réussites et contre-performances dans les apprentissages. Nous illustrerons notre propos par des productions d'élèves, évocatrices de tel ou tel dys-.

Quelques exemples:

- pour les dysphasies : dissociations entre dictée et copie, écriture en chiffres arabes et oralisation des mots-nombres..., aux tests psychométriques... permettant d'affirmer la dysphasie, entre les différents sous-systèmes linguistiques permettant de « typer » la dysphasie...
- pour la dyspraxie : des dissociations inverses, en dictée et copie, aux tests psychométriques...
 - des différences de production entre calligraphie et dessin différentes entre dyslexie-dysorthographie phonologique et dyspraxie visuo-spatiale...

Nous terminerons par la « coloration clinique » de certains troubles (difficultés attentionnelles, exécutives et de mémoire de travail) qui impactent tous les secteurs d'apprentissage, toutes les situations, de l'école à la maison et sont observables en situation de test comme dans le TDA/H.

En définitive, la cohérence des évaluations (quand les symptômes sont repérés, donc connus, et les bilans d'évaluation bien construits, donc bien enseignés dans les Facultés) permet le plus souvent de poser des diagnostics précis puis de proposer des aides opérantes pour ces élèves dys- aux apprentissages troublés mais aux capacités raisonnementales préservées.

Accompagner ces élèves nécessite une démarche rigoureuse d'investigation permettant de différencier approche globale de la personne et globalisation des problématiques bien souvent le fait de la méconnaissance, voire du désintérêt, pour l'évaluation du fonctionnement cognitif de l'individu.

Bibliographie

M.Cerisier-A.Pouhet, « Difficultés scolaires ou troubles dys? » Retz, 2015

Alain Pouhet (Auteur), Jean-Charles Ringard (Préface) « S'adapter en classe à tous les élèves dys : Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H »... Broché – 1 novembre 2011 Editions SCEREN

Michèle Mazeau, Alain Pouhet « Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant, du développement typique aux dys »- 2ème éditionElsevier Masson | 10/2014|

Dr Alain Pouhet « Questions sur les dys—des réponses / Tordre le cou aux idées reçues, pour mieux comprendre et accompagner vers le succès ». Editions tom pousse Collection "Hors collection"

Texte d'introduction à la conférence de Michèle CERISIER POUHET et Alain POUHET

Madame Cerisier, vous êtes ergothérapeute et psychologue spécialisée en neuropsychologie.

Monsieur Pouhet, vous êtes docteur en médecine et formateur en neuropsychologie infantile.

Ensemble, vous avez co-écrit ce livre « Difficultés scolaires ou troubles dys ? » chez Retz

C'est une question que nous, maitres E, sommes amenés de façon récurrente à nous poser car souvent formulée de la part des enseignants avec qui nous travaillons.

Qui n'a pas entendu un collègue affirmer « j'en suis sûr, cet enfant est dyslexique! »

Et de lui répondre : oui, non, peut-être ...

Nous sommes chargés des aides psychopédagogiques auprès des élèves en difficultés scolaires et non pas en situation de handicap. Mais posséder des repères clairs sur lesquels s'appuyer pour identifier ces élèves « Dys » de ceux qui ne le sont pas afin de leur apporter les aides les plus adaptées, est indispensable à l'exercice de notre métier.

Au nom de la FNAME, je vous remercie d'avoir accepté notre invitation afin de nous apporter cet éclairage et je vous laisse la parole.

Marie HONOREZ

Compte-rendu de la conférence de Michèle CERISIER POUHET et Alain POUHET

NDLR : les images de ce compte-rendu sont issues du power point des conférenciers.

L'idée principale de cette conférence, c'est la cohérence et la recherche des leviers et obstacles dans les processus d'apprentissage.

Nous allons parler des enfants aux Apprentissages troublés, ce sont des troubles spécifiques de l'apprentissage d'origines neuro-développementales, des troubles cognitifs spécifiques, ce qu'on appelle les "dys".

C'est **une certaine** porte d'entrée dans le thème plus global du : "Comment apprend-on ?" (référence: Hors série de Sciences Humaines).

1 - <u>Lien entre symptômes et pathologies/particularités/ atypies développementales</u>

Les "DYS", selon le DSM5, sont :

- des troubles spécifiques neuro-développementaux qui ont comme caractéristiques d'être **graves** et **durables**. Ces difficultés, **malgré** les **aides**, interfèrent gravement dans les apprentissages. Ça met les enfants en situation de handicap. Cela provoque pour eux une restriction d'activités, ça limite leur participation.
- Ils ne sont pas mieux expliqués par :
 - * Une déficience intellectuelle
 - * Une panne développementale : sensorielle, psychologique,...
 - * Le contexte : les adultes qui entourent l'enfant : les parents, les enseignants,...

Le Diagnostic positif de DYS peut se poser quand on constate une hétérogénéité, une dissociation au sein des fonctions intellectuelles ou même au sein d'un même système cognitif.

Nous chercherons à éclairer les problématiques d'apprentissage à partir des réussites et des échecs dans les tâches scolaires, dans les situations d'évaluations psychométriques et lors des situations d'activités de la vie quotidienne.

Les dys ont, a priori, des forces ET des faiblesses. Ce serait peut-être, plus utile, plus fonctionnel, plus pragmatique de voir les forces en premier. Il y a des réussites et de erreurs, des performances et des contreperformances, et on va les repérer au sein de symptômes « banals ». On va essayer d'analyser ses symptômes, se garder de les interpréter d'emblée comme le résultat d'un refus, d'un blocage, d'une mauvaise volonté.

A - Langage oral : Peut-on alors parler de Dysphasie?

Il parle mal, peu, inadapté, on dit souvent « il est timide ».

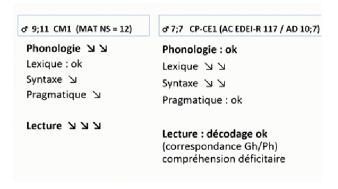
Le psychologue va démontrer que si l'enfant n'est pas accessible aux actions verbales, il peut montrer la preuve de ses capacités dans le domaine non verbal (comportement, communication, apprentissages, évaluations).

Aller rechercher au sein des « briques élémentaires » du domaine linguistique pour typer la dysphasie :

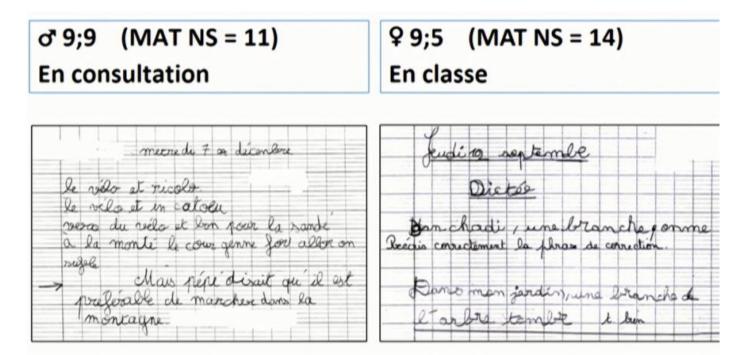
phonologie, lexique,

syntaxe

Exemples de 2 enfants qui n'ont pas le même type de dysphasie :



Dysphasie « écrits » (rendu à l'écrit) : on demande à l'enfant d'écrire sous dictée puis en copie : les productions diffèrent :



Le travail cognitif demandé en dictée est différent de celui demandé en copie. Il est important de les dissocier pour analyser la difficulté.

En France, on parle de logico-maths : cela fait 25 vingt ans que cela n'existe plus, il faudrait mieux parler de cognition mathématique.

Dysphasie : panne particulière en mathématiques

Ecrire les nombres + nommer les nombres.

Exemple d'un enfant qui dit « vingt » en écrivant 11

Analyse de l'erreur : l'enfant n'arrive pas à retenir les mots-nombres irréguliers à cause de son trouble de langage.

Dysphasie expressive : Quid de la compréhension fine ?





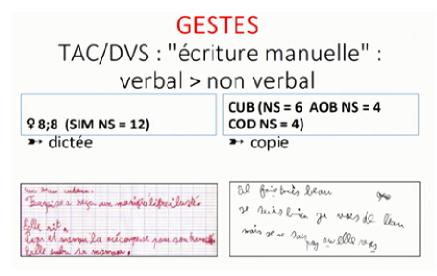
On ne se rend pas compte à quel point le langage d'adulte est compliqué à l'école

- Proverbes, métaphores,

Remédiations possibles : parler court, clairement, explicite, éviter les négations,

B - Gestes: quand parle-t-on de dyspraxies?

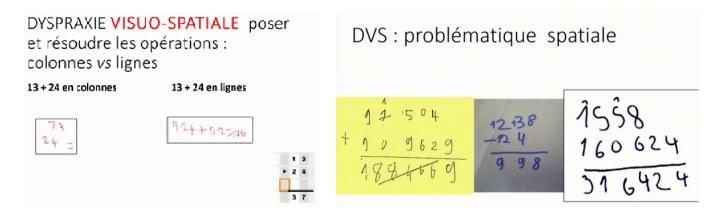
On parle parfois des Troubles des acquisitions de la coordination, troubles du développement de la Coordination, des dyspraxies, de la dyspraxie visuo-spatiale : hétérogénéité entre les compétences verbales et les compétences non verbales.



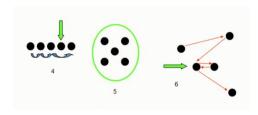
- Ecriture manuelle inopérante
- En dictée, pas simple, en copie c'est pire (problèmes de calligraphie)
- même les dessins sont difficiles à cause du geste.

L'introduction de l'aide de l'ordinateur pour cet enfant peut lui permettre de suivre les apprentissages de façon efficace.

* Poser et résoudre des opérations en ligne en colonne

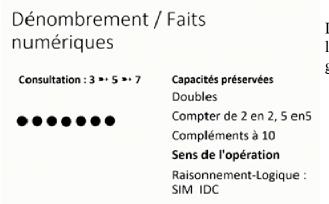


Pour compenser, utiliser des matrices aide l'enfant.



4 + 5 + 6 = 15

La maîtresse dit « très bien » alors que l'enfant sait très bien qu'il s'est trompé...



Le dénombrement est préservé si le pointage est réalisé à leur place, ce qui pose problème à ces enfants, c'est la gestuelle des yeux qui est utilisée dans le dénombrement.

Pratiquement 95 % des enfants qui ont une dyspraxie visuo-spatiale éprouvent des difficultés dans tous les domaines des mathématiques.

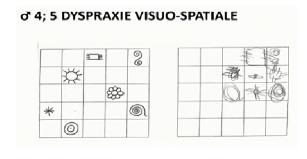
Par contre en lecture, cela peut bien se passer

La Dyslexie dysorthographique « visuelle » peut être une conséquence de la DVS

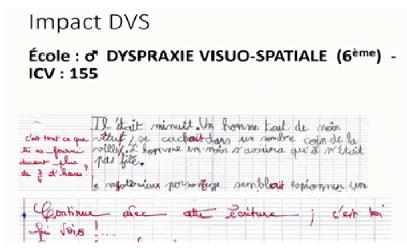
Saut visible de lecture pour les petits mots. Difficultés particulières sur les mots irréguliers. Peut lire la même phrase deux fois de suite (SANS problème d'attention pour ce cas) Les enfants sont tellement concentrés sur l'activité de décodage qu'ils en perdent le sens.

Dans les tests, les jeux, les taches scolaires, on retrouve les mêmes difficultés : extrême lenteur, chutes multiples d'objets, ...

Difficultés en tableau à double entrée.

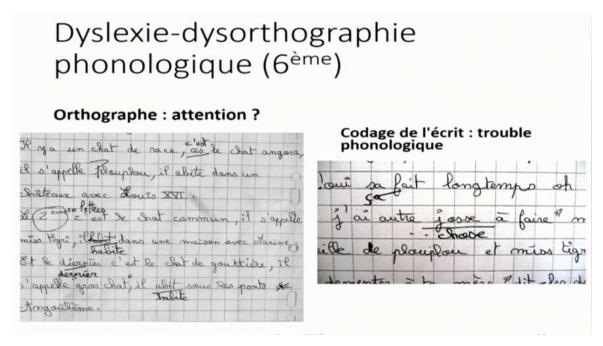


Dans les taches scolaires : extraordinaires capacités orales « gâchées » à l'écrit.



C - Dyslexie-dysorthographie "phonologique"

Quand on parle de dyslexie-dysorthographie sans rien ajouter, on parle de Dyslexie-dysorthographie phonologique.



Ce n'est pas la preuve d'un trouble de l'attention, ce sont des erreurs de sons, des extériorisations de sa difficulté à discriminer les sons.

D - Trouble déficitaire de l'Attention H avec ou sans hyperactivité : TDA + ou - :

Il y a une triade « classique » : attention, impulsivité, hyperactivité

- Défaut d'inhibition : incapacité qu'a un enfant à se dire que ce qu'il met en place habituellement et qui fonctionne, là ça ne fonctionne pas.

Va entrainer une aimantation de ces enfants, qui touchent tout ce qui est à leur portée, une impulsivité : se précipite, par exemple, répond à la question avant qu'on ait fini de la poser, un défaut de flexibilité, des persévérations, une logorrhée, des diffluences, des amalgames (coq-à-l'ane)

DEFAUT d'INHIBITION → impulsivité Exemple évaluation → c'est quelque cho

➤ c'est quelque chose qu'on branche : chargeur

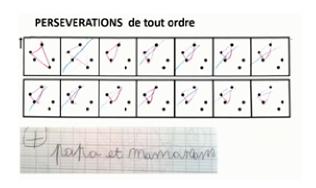
et que l'on utilise pour nettoyer : éponge

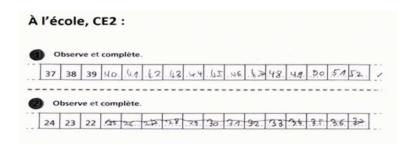
IMPOSSIBILITE FLEXIBILITE Persévérations Exemple jeu devinette

→ c'est un sport : foot

→ pratiqué dans l'eau : foot

→ avec un ballon : foot

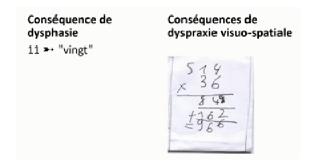




En lecture, le « TDA » peut être un bon décodeur car il est rentré dans la correspondance graphème/ phonème MAIS il est mauvais compreneur en raison de digressions personnelles. C'est tout le contraire du « dyslexique » qui décode mal mais qui à partir de deux ou trois mots peut très bien comprendre le texte.

E - Les maths : dyscalculie ? Ou conséquences d'autres troubles ?

Certains enfants ont cette panne cognitive, cette incapacité à estimer la quantité.



La dyslexie dysorthographie entraîne des problèmes de lecture de consignes ou de problèmes Un trouble de mémoire à long terme entraîne des difficultés à retenir les tables. Un trouble de la Mémoire de travail joue en calcul mental (savoir dissocier des troubles attentionnels).

Les mémoires tra TDAH	ansitoires >>
Persévérations 5 7 2 → 5 7 2 7	Irruption série automatique
4679 4677	417 > 412345

CONCLUSION:

Il y a des particularités cognitives mais elles n'excluent pas d'autres facteurs comme la motivation, des angoisses, des TOC qui peuvent interférer la réussite scolaire. Il faut évaluer les outils cognitifs qui sont au service des apprentissages plutôt que d'être dans l'interprétation sauvage d'éléments contextuels.

Les pannes : lesquelles ?

Pannes d'apprentissage : se voient, se mesurent Pannes cognitives : on les cherche, les évalue

Faire hypothèses, les infirmer, les appuyer, confirmer, faire des liens entre les constatations des enseignants et les pannes congruentes du cerveau

Le pari gagnant de l'inclusion :

Il existe une proportion importante d'enfants ayant du mal à s'approprier les supports d'apprentissages, comment faire pour aider un maximum d'enfants :

Exemples de facilitation pédagogique inclusive (valables pour tous les élèves en délicatesse avec l'école, utiles, mais insuffisante pour les dys-, qui réclament des adaptations spécifiques individualisées)

Systématiquement :

- Oraliser les consignes, énoncés... présentés sous forme écrite.
- Fournir une trace écrite accompagnant les informations importantes données verbalement.
- Simplifier les énoncés, tout particulièrement pour les matières scientifiques: l'aspect phrastique des énoncés ne doit pas être un frein à l'accès, par exemple, aux concepts mathématiques.
- Ne pas surcharger les supports visuels (schémas, figures, tableaux, etc.).
 Un mot d'ordre : clairs et épurés.
- Disposer pour tout élève qui en a besoin d'une trace de tous les cours (classeur de référence utile également pour les absents...).
- Proposer et valoriser l'accès possible pour tout élève à des postes informatiques dans la classe.
- Proposer en début d'année scolaire, pour tous les élèves, des contrôles sur 45 minutes : on repère ainsi ceux qui ont besoin de plus de temps.
- Imposer 5 minutes de réflexion avant de débuter tout contrôle de connaissance afin de vérifier la compréhension de l'énoncé par l'élève dys-... et de permettre à tous de ne pas partir sur une fausse piste.
- Adopter une posture de principe pédagogique : après ces 5 minutes de réflexion : « Qu'est-ce que j'attends de vous ? »
- Différencier chaque matière par une couleur, toujours la même, adoptée par tous les professeurs.

Chez les enfants « dys » il n'y a pas d' « autoroute » dans le cerveau! Le recyclage neuronal ne va pas suffire pour les « dys »!

Le décalage persiste même si l'enfant « dys » a fait des progrès.

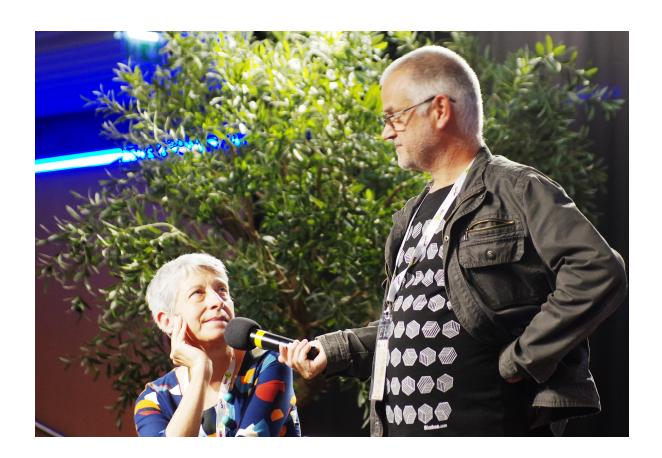
Pour ces enfants : il y a URGENCE à compenser c'est très mal compris, c'est difficile à partager !

Les Leviers: des aides le + tôt possible, Si "bon" pronostic: jusqu'ou pourrait aller cet enfant même s'il n'était pas dys, s'appuyer sur les points forts.

La collaboration entre tous les acteurs est plus que nécessaire. Il faut faire avancer l'évaluation des fonctions cognitives

Pour répondre à une problématique « dys », il ne s'agit pas de chercher « qu'est-ce qu'il a comme « dys » ? et de chercher une liste de préconisations sur internet.

La démarche est de chercher ce qui le gène, de chercher si c'est du niveau du handicap scolaire et à quoi c'est dû, on s'adapte au handicap!



Viviane BOUYSSE

Inspectrice générale de l'Education nationale

« Recherche et enseignement : relations nécessaires, relations compliquées »

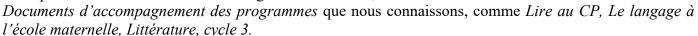
L'exposé montrera les interrelations complexes entre recherche et enseignement, compte tenu notamment de l'intrication des nombreuses variables qui caractérisent toute situation de classe, du poids de la variable-temps, mais aussi de la faible production scientifique par rapport à l'immensité des questions qui se posent si l'on considère les parcours scolaires en extension (durée) et en compréhension (champs qui le composent). Soutenant le point de vue selon lequel les professionnels que sont les enseignants ne peuvent se contenter de porter des points de vue de profanes mais doivent être informés des acquis attestés des recherches, l'intervenante évoquera aussi la part que les acteurs de terrain peuvent prendre dans la production de connaissances sur l'enseignement en développant une curiosité investigatrice sur les situations de travail qu'ils connaissent et sur leur travail dans ces situations, en interpellant, sur la base des intuitions qu'ils construisent, le monde de la recherche dans sa diversité et en acceptant d'entrer avec les chercheurs dans des processus de travail en vue d'une administration de la preuve.

Texte d'introduction à la conférence de Viviane BOUYSSE

Madame Bouysse,

un grand MERCI à vous d'avoir assisté à l'ensemble de ce colloque et d'avoir accepté d'y ajouter une touche finale.

Vous êtes Inspectrice Générale de l'Education Nationale depuis 2005 et à divers titres, actrice et observatrice de l'école primaire depuis 1972. À ce titre, vous avez largement collaboré à divers rapports au ministre de l'Éducation Nationale et vous avez piloté à la Direction de l'Enseignement Scolaire, l'élaboration de certains



C'est au travers des conférences que vous donnez généreusement, que nombre de collègues ici présents, ont déjà eu, je suppose, le bonheur de vous entendre leur parler d'école, en particulier d'école maternelle que vous défendez avec ferveur. Vous avez largement alerté sur les effets néfastes de sa primarisation. Études à l'appui, vous avez dénoncé que la 1^{ère} conséquence avait été de creuser les écarts socio-culturels. D'où votre implication dans les nouveaux programmes parus en 2015 pour restaurer l'école maternelle dans sa vocation essentielle, celle d'un accrochage scolaire solide, spécialement pour prévenir ce phénomène du décrochage scolaire qui va croissant.

Mais aujourd'hui, et pour contribuer au thème de notre colloque, vous avez accepté de creuser cette question des relations entre les chercheurs qui effectuent la mesure de la réalité de l'école et les enseignants qui sont les acteurs de cette réalité. Relations à la fois nécessaires et compliquées, avez-vous annoncé. Relations dans les deux sens plutôt qu'à sens unique, proposez-vous. Avec la grande expertise qui est la vôtre et depuis la place institutionnelle que vous occupez, votre réflexion à ce sujet nous intéresse vivement et nous sommes impatients de vous entendre.

Pascale DELMAERE

Compte-rendu de la conférence de Viviane BOUYSSE

Recherche et enseignement : relations nécessaires, relations compliquées

NDLR : ce compte rendu est une retranscription écrite de la conférence

Sur ce thème des relations entre la recherche et l'enseignement, chantier permanent s'il en est, Viviane Bouysse commence par nous partager son état d'esprit à travers l'expression de Michel Soëtard, philosophe et penseur de la pédagogie. Dans la Revue Française de pédagogie (2001), il a écrit : « On admettra qu'humainement parlant, chacun aime bien avoir raison mais faut-il rappeler que, dans le monde d'un savoir universitaire qui reste en formation, chacun n'est pas toute la raison, et que l'on n'est même pas sûr de l'avoir tous ensemble. C'est pourquoi l'on discute. »

Le monde de l'enseignement a des domaines fort étendus et les enjeux qui président à leur développement ne sont pas toujours évidents. Ainsi les neurosciences sont un élément incontournable aujourd'hui mais elles ne sont pas nos seules références. Nous commencerons à faire un panorama de la recherche puis dans un deuxième temps nous aborderons les relations entre les connaissances et les pratiques. Nous ne savons pas toujours comment nous servir de ce que nous savons pour nous permettre de faire réussir tous les élèves. La troisième partie évoquera le rapport des enseignants à la recherche. Le « tous enseignants chercheurs » n'est pas si simple, pourtant il y aurait beaucoup à gagner à engager les enseignants à la production de savoir.

Roland Goigoux a fait une typologie des domaines de la recherche : les neurosciences, les sciences du comportement, les sciences de l'intervention (didactiques disciplinaires ou professionnelles, pédagogie, sciences de l'éducation). Vivianne Bouysse y ajoute la philosophie car on ne peut pas penser le développement de l'école aujourd'hui sans une dimension éthique. La philosophie aide à penser certains problèmes professionnels autant que les sciences.

Ces domaines couvrent des approches extrêmement variées qui supposent donc des débats à certains moments et des articulations. Il faut pour cela lever des ambiguïtés. Ainsi Olivier HOUDE a parlé des capacités précoces des bébés à compter. Or est-ce qu'un bébé de 2 ou 3 mois compte ? On confond trop souvent l'approche des quantités avec l'approche du nombre, de la numération. Sur des questions aussi simples que celles-ci, la précision lexicale est importante. Il faut se mettre d'accord sur le vocabulaire pour faire se complémenter les approches de neurosciences et les approches de didactique. Il faut un système de référence, de langage identique. Ici, Olivier HOUDE a utilisé certainement un système métaphorique pour faire simple mais attention parfois à vouloir faire simple, on fait faux.

La question des neurosciences est un paradigme, son influence ne cesse de croitre entre neurophilie ambiante mais aussi neuromythes parfois inquiétants. Le domaine des neurosciences est très vaste, à la fois neurosciences cognitives (où les chercheurs français sont très investis) mais aussi les neurosciences sociales ou émotionnelles (très absentes des débats français). On oublie souvent que les neurosciences s'intéressent à tous les comportements humains et donnent une vision dynamique du cerveau.

« Le cerveau apprend » certes, mais l'enfant dont le cerveau apprend sait-il qu'il apprend ? C'est le cerveau qui apprend ou l'enfant ? On a une représentation sociale : c'est magique ! le cerveau a ce pouvoir d'apprendre donc nos enfants apprennent. Est-ce si simple en milieu scolaire ? Les travaux de sociolinguistique d'Elisabeth BAUTIER insistent beaucoup sur le fait que pour qu'il y ait apprentissage il faut que l'enfant se pense en situation d'apprentissage. Il ne suffit pas de donner «

de la nourriture » à un cerveau pour qu'il apprenne à l'insu de tous. Un enfant en situation d'apprentissage est beaucoup plus qu'un cerveau. Remettre cela à sa juste place ne minimise pas la portée des neurosciences aujourd'hui. Tout d'abord, elles nous apprennent que le cerveau est un organe tout à fait particulier et complètement social. Cela renvoie au lien entre cognition et émotion. La puissance des interactions sociales sur le fonctionnement du cerveau s'observe avant même l'entrée en maternelle et explique bien des différences entre les enfants, à l'âge même où nous les recevons dans l'école.

Les recherches autour des fonctions exécutives (l'attention, la planification, l'inhibition, la mémoire...) vont nourrir les manières d'apprendre et d'enseigner. Des ouvrages, en particulier québécois, permettent de donner des éléments pour travailler ces fonctions exécutives en veillant toutefois à ce que la manière de les travailler ne s'apparente pas à du conditionnement. Les neurosciences sont un apport aussi pour la lecture ou plus exactement la lecture des mots car il faut aller chercher plus loin avec les sciences cognitives et la didactique pour travailler la lecture des textes. La lecture des textes est un module très complexe et les neurosciences ne sont pas encore aller chercher de ce côté-là. De la même manière, les neurosciences nous permettent d'avancer sur les nombres et le calcul mais pas beaucoup au-delà du cycle 2, dès que l'on aborde les fractions ou les décimaux.

L'école, et le travail que nous y faisons, ne peuvent pas se limiter aux neurosciences.

La recherche ne se fait pas toute seule et a besoin de soutiens de natures variées. Elle est produite par l'université, les institutions de types CNRS, des organisations internationales. Certaines produisent beaucoup sur l'éducation comme PISA. Les « thinks tanks », les fondations font de la recherche. On a toujours intérêt à aller regarder qui produit, d'où ça vient.

Le souci d'efficacité apparait de plus en plus dans ces recherches, efficacité de ce qui se produit dans l'école. Nous sommes tous bien sûr pour la réussite des plus vulnérables et n'avons donc rien à redire contre cette recherche d'efficacité. Cependant, les dotations financières favorisent toujours les mêmes démarches : places de l'évaluations, des méthodes quantitatives, des méta-analyses etc. pour déterminer les bonnes pratiques. Du point de vue scolaire, ça aboutit à une grande opacité sur des domaines pour lesquels on n'a quasiment pas d'évaluations parce qu'ils sont difficiles à standardiser. Ainsi on a peu de choses sur la question du langage oral, en particulier chez les jeunes enfants. Pour les évaluations comparatives internationales, c'est très compliqué de travailler sur le langage oral car on a la problématique des langues, de la production. Mais dans la mesure où on focalise sur les données d'évaluations, on ne parle que des choses évaluables. Actuellement on entend beaucoup parler des prédicteurs de la réussite en lecture qui pourtant évacuent certains domaines dépourvus d'évaluation de base pour en parler. Il faut donc que nous ne limitions pas nos champs d'intérêt à ce qui existe. Il y a aussi des domaines plus développés que d'autres car il y a des marchés de la connaissance qui exploitent ces recherches, en particulier le marché du parascolaire. Cette année il y avait même des cahiers de vacances pour l'entrée en PS!

Nous conclurons cette première partie sur quelques points de vigilance. Il y a une explosion de connaissance sur tout ce qui intéresse les professionnels de l'apprentissage, en particulier, au niveau des neurosciences, sur ce qui concerne le jeune enfant jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Cet univers de production est vaste mais sa diffusion est inégale. Il y a, dans certains secteurs, une discrimination liée à la valorisation des chiffres, comme si ce qui pouvait être quantifié est de fait plus sérieux. Mais de quelle valeur nous parlent les chiffres ? Il faut toujours s'interroger sur les idées derrière les bonnes pratiques prônées, sur les fondements théoriques et philosophiques. Et surtout quelles sont les conditions d'efficacité de ces bonnes pratiques ? On sait bien que si l'on



importe certaines manières de faire sans les mêmes conditions, alors l'efficacité ne sera pas au rendez-vous. Par ailleurs certaines pratiques profitent plus à des élèves avec certaines caractéristiques plutôt qu'à d'autres. D'où l'intérêt de bien regarder les courbes de dispersion, c'est rarement efficace pour tout le monde.

Notre deuxième partie s'intéressera à la relation connaissance-pratique. Comme le dit Philippe Meirieu, « la connaissance éclaire la pratique,

elle ne la dicte pas, elle ne la fonde pas ». Raymond Poincarré disait dans des termes similaires : la connaissance parle à l'indicatif, pas à l'impératif. Elle dit ce qui est, pas ce qui doit être. Parallèlement, il y aurait quelques inconséquences à faire comme si on ne savait pas quand on sait... Ce qui doit caractériser les enseignants, les professionnels quels qu'ils soient, c'est de travailler en faisant des choix éclairés. Ils ne peuvent pas s'exonérer de cette curiosité, de cette attention à ce que produit la recherche. Evidemment, chaque science détermine son champ de travail en opérant des coupes dans le réel. C'est souvent un grief, comme disait Jean Pierre Astolfi, il ne faut pas confondre « le négligé » et la « négation ». On est obligé de spécifier son plan de recherche, mais cela ne veut pas dire qu'on nie l'existence d'autres intérêts. Il faut être lucide sur les angles morts des recherches.

L'univers des connaissances est réduit par rapport aux problèmes que pose la gestion des apprentissages en contexte réel dans une école inclusive, c'est à dire une école qui a pris le parti de ne pas trier ses élèves. Ils sont tous là. Pour faire apprendre, il y a un système d'actions très complexe. Il y a tout d'abord tout ce qui renvoie à l'organisation didactique avec les nœuds conceptuels (les essentiels d'une discipline) à bien identifier. La conception des progressions est très compliquée, faut-il étaler ou concentrer telle tâche d'apprentissage? La pensée didactique est une pensée clef pour l'amélioration des capacités de l'école. En deuxième point nous avons l'organisation des apprentissages. Comment on va gérer les ressources attentionnelles et cognitives des élèves ? Comment les connaître, les appréhender, les évaluer ? Comment tenir compte de leur compétences réelles dans leur diversité? Comment prendre en compte la motivation, la construire ? Il faut faire le choix de l'outillage (le clavier par exemple), de l'organisation spatiotemporelle. Tout cela s'inscrit dans un collectif, alors que, rappelons-le, les neurosciences s'intéressent à l'individu enfant. Le collectif, c'est de l'aide, de la stimulation mais c'est parfois aussi du parasitage. Par exemple, que font les erreurs des enfants aux autres enfants ? Que fait-on quand on est un enfant dans un temps scolaire où un certain nombre d'erreurs se disent et ne sont pas toujours corrigées ? Stanislas DEHAENE le dit : l'enfant apprend aussi ses erreurs quand il n'y a pas un signal d'erreur très rapide. Mais l'enfant fait des erreurs à partir des erreurs des autres. Si on doit faire la comparaison avec le système de santé, on peut dire que le traitement que l'on va appliquer à un patient ne concerne que lui. Si l'on doit comparer l'éducation à la santé, on peut dire que les professionnels de santé interviennent auprès de cas isolés alors que le traitement scolaire c'est du collectif. Ce collectif est inclus dans un système social qui instruit inégalement les enfants. Selon les environnements dans lequel nous travaillons, les interactions entre le collectif (la composition la classe, sa mixité, ses caractéristiques socioculturelles) et l'enfant va avoir une influence sur les connaissances, le système de savoirs.

Dernier point de cette grande complexité : c'est le temps, et la problématique du rythme et de la vitesse. Les enseignants sont soumis à la lourdeur des programmes, à une sorte de course, ils courent après le temps ! Tous les enseignants ressentent cette pression du temps. Or les enfants ont besoin de temps. Ils ont besoin de temps de réflexion. Donner du temps à des élèves, du temps

quand on pose une question avant d'autoriser la réponse, du temps pour penser avant dans sa tête, induit une posture de préparation, de pensée qui s'organise. Les rythmes de gestion de la classe ne permettent pas à des enfants un peu plus lents d'investir leur capacité de travail. Prend-t-on le temps de faire le point dans sa tête, de faire le bilan de la journée de travail ? Bien sûr, nous ne pouvons pas donner d'injonctions aux enseignants sans se mettre en situation institutionnellement de réfléchir à la somme d'exigences qui pèse sur eux. Les groupes d'élaboration des derniers programmes ont eu le souci de prendre en compte ce temps pour apprendre, cette continuité cohérente sur tout le premier segment de la scolarité. Les temps d'enseignement ne sont pas égaux selon les écoles. Le temps comprend aussi les notions d'effets immédiats et effets différés.

Dans le domaine de la compréhension en lecture et du langage : quand les élèves sont attelés au travail sur le code, ils ne peuvent pas faire le travail sur des textes qui vont les obliger à faire des inférences, à acquérir du vocabulaire, à faire des interprétations. Il faut le faire sur le langage oral et ne pas différer les moments de compréhension au CE1. Une étude a montré des élèves de fin de CP moins compétents en compréhension sur des textes complexes qu'en fin de GS! Il s'agissait des mêmes élèves pour lesquels on avait abandonné une sorte d'entrainement. Cela pose aussi la question de l'évaluation, ce qui est acquis à un moment est-il acquis pour toujours? Les heuristiques qui fonctionnent un moment deviennent des obstacles quelques temps après quand on doit affronter certains algorithmes. Cette gestion du temps est une variable complexe à traiter et qui ne peut pas être prise en compte uniquement individuellement. Le temps, c'est de la continuité, c'est un cycle plutôt qu'une année scolaire.

La recherche doit permettre d'éviter certaines choses qui ne fonctionnent pas. On peut savoir quels sont les obstacles génériques : là où on sait que certains buteront et les obstacles plus spécifiques (TDS/DYS...) qu'il faut anticiper. Préparer sa classe, c'est prévoir les problèmes les plus vraisemblables. L'après coup de la séance c'est l'observation des erreurs, des ratés, des piétinements. Les IEN sont toujours plus attentifs à ce qui a été préparé qu'à l'analyse de la séance.

Dans les moments « à chaud », ceux où on est obligé de réagir en situation, de prendre des décisions très rapides, les savoirs demandent à avoir été incorporés par les enseignants.

Les connaissances issues de la recherche, ce sont aussi celles concernant les savoirs procéduraux. Il s'agit plus du domaine de la recherche sciences appliquées, recherche et développement. Ce sont ces instruments validés par les recherches, ces protocoles d'activité avec un matériel fourni aux enseignants. Ce sont par exemples les outils proposés par Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE. Ce sont des concentrés de connaissances issues de la recherche mais déjà appliqués aux situations d'intervention. Le bon usage de ces outils suppose de l'accompagnement, de la formation, la compréhension des sous-bassements théoriques à leur origine. L'ergonomie et l'analyse du travail ont beaucoup apporté dans la réflexion sur l'articulation entre outils et théorie. Que serait le métier d'enseignant s'il s'agissait de prendre un outil, de suivre un protocole, d'administrer l'objet-savoir d'une séance à l'autre? Heureusement, le monde n'est pas fou, on n'en viendra pas jusque là!

Pour clore cette deuxième partie, nous réaffirmerons l'importance de la connaissance : décider sans savoir n'est pas une marque de professionnalisme, ne pas vouloir savoir non plus. Derrière ce débat s'en cache un autre : celui de la liberté pédagogique. Quelle est-elle ? On en a une définition législative depuis la loi de 2015 : la liberté pédagogique des enseignants s'entend dans le respect des programmes et des instructions officielles, dans la prise en compte des projets d'école et d'établissements sous le contrôle et avec les conseils des inspecteurs ou du corps d'inspection. Cette réflexion concerne les enseignants. La liberté pédagogique n'est pas la liberté de faire

n'importe quoi quand les recherches montrent que ces pratiques sont inefficaces. On ne peut parler des relations entre recherche et enseignement en omettant cet élément. A certains moments, certaines connaissances sont assez stabilisées, assez reconnues pour ne pas être opposées.

Notre dernière partie concernera le rapport des enseignants à la recherche. Où sont les médiateurs, les traducteurs/passeurs pour permettre de diffuser les recherches ? Qui fait de la vulgarisation ? Qui fait de la veille ? La FNAME semble bien organisée pour cela. Comment diffuser la recherche? du bas vers le haut aussi pour faire remonter les besoins du terrain? Il y a des tentatives de faire communiquer les deux univers mais elles sont marginales. Qui sont les lanceurs d'alerte? Tous les enseignants aimeraient s'interroger sur certaines pratiques qu'ils souhaiteraient expliquées. C'est intéressant de savoir comment j'apprends des réussites des autres. Pour cela il faut préalablement savoir modéliser ses propres pratiques, pouvoir parler de ses pratiques mais aussi s'interroger au-delà. L'ouverture, l'acculturation à la recherche serait idéalement à faire dès la formation initiale à l'ESPE. C'est là qu'il faudrait instiller une posture de recherche, une éthique de rapport aux savoirs, qui préserve les enseignants de l'illusion de tout savoir, avant qu'ils se soit construit une certaine forme de résistance liée en partie aux habitudes de travail. Il faut instiller aussi une posture professionnelle, qui intègre un esprit de recherche, une curiosité investigatrice et une conscience réflexive. Développer les capacités réflexives des enseignants, c'est leur apprendre à confronter des raisonnements spontanés, définir en équipe les questions et les réponses de ce qui va permettre la réussite des élèves. Cela passe aussi par le fait de permettre à des enseignants d'aller voir comment pratiquent leurs collègues, en dehors de toute optique de jugement mais sur le partage et la réflexivité. Bruno LATOUR dit : il faut cultiver la proximité critique, pas la distance critique.

La relation théorie / pratique a toujours été au cœur de la réflexion pédagogique, elle a des implications sur la formation initiale, la formation continue, le travail collectif, sur la manière dont les équipes de circonscription doivent et peuvent accompagner les écoles.

La sérendipité est un mot à la mode. Ce n'est pas : on trouve des choses qu'on ne cherchait pas. C'est on trouve des choses alors qu'on n'était pas en position de les chercher. Elle est liée à la capacité à être surpris, rester en éveil et saisir une surprise avant un travail de vérification-validation. Les recherches dans les classes doivent être encouragées.

L'honnêteté entre professionnels, c'est partager aussi ce qu'on sait, ce qu'on ne sait pas et ce dont on doute.



Soirée Festive. Colloque 2017 à Paris.

Sous le ciel de Paris S'envole une chanson, Hum, hum, Celle des Maîtres E Chantant à l'unisson Où ça ?...

... Sur la Butte Montmartre, accueillis par l'équipe du restaurant « La Bonne Franquette », secondée par quelques Poulbots de Paris coiffés de leur casquette, un foulard rouge autour du cou, et animés d'une énergie joyeuse et contagieuse !



Le charme du lieu, avec sa déco évocatrice des années « Bohème » du vieux Paris et son petit air de guinguette, un bon dîner sans chichi ,« à la bonne franquette », agrémenté de bon vin et des chansons de Dany, pianiste du restaurant, ont contribué à l'ambiance chaleureuse de la soirée.

Sortis des rangs de la FNAME, quelques artistes E ont apporté la touche « cabaret » au dîner en proposant leurs talents, et toute l'équipe de la CAME IDF les en remercie vivement :

Pour commencer, la très jolie voix de Eponine accompagnée par Laurent au stick.

Pascale entraînant tous les convives à reprendre en chœur quelques chansons bien connues du vieux Paris : on savait déjà que les maîtres E aimaient danser et avaient le sens du rythme, maintenant on sait aussi qu'ils savent donner de la voix !

Jean-Manuel, passant de table en table avec un Quizz, a permis aux maîtres E, venus des quatre coins de France, de tester leurs connaissances sur Paris.

Et pour finir, duo musical de Laurent et Stéphane qui ont « allumé le feu », déclenchant l'envie de se trémousser des convives, entre les tables rapidement poussées, envie que la play-list concoctée par Jean-Manuel a pleinement satisfaite pour terminer la soirée.

Une belle œuvre collective que cette soirée, grâce à la pêche de tous les convives, des sourires et de la joie dans les yeux! Merci à tous!



Les textes de clôture du colloque

Texte de clôture FNAME

Merci à tous intervenants, colloquistes, organisateurs ... Nous voilà au terme de deux jours de complicité neuronale et nous allons passer une nouvelle fois à notre petit exercice de résumation du Colloque.

Sur les conseils de M. Houdé, nous allons nous référer aux syllogismes aristotélicien:

« tout ce qui est vivant meurt »,

un colloque de la FNAME, c'est plein de vie,

donc un colloque de la FNAME, c'est mortel!

Mortel

Non, ce n'est pas possible!

J'interromps immédiatement mon système heuristique

pour activer mes algorithmes optimistes

grâce à mon système d'inhibition.

Ouf ça marche, même sans IRM.

On peut passer du « ça vend du livre » aux Savanturiers

Les Savanturiers de l'arche perdue

Ou plutôt Savanturiers du E perdu.

Mais c'est qu'une lettre qu'on a perdu, c'est tout.

Notre volonté d'aider les élèves au plus près de leur besoin,

on ne l'a pas perdue.

On va faire un grand collaboratoire pour préparer la bataille,

et les chercheurs d'économie au détriment de l'humain / enfant vont nous trouver.

On a l'air gentils et dociles comme ça

mais les apparences sont trompeuses

Elles sont même coquines avec M. Giordan.

Épatant, ce .M Giordan,

il nous a fait vivre en live l'étonnement de M. Jourdain

Pas sur la prose évidemment,

mais sur la salade de fruits par exemple : eh bien, en fait c'est une ratatouille !

Vous croyez voir une chat, mais c'est un chien à l'envers....

Et il est plein de bons conseils aussi ce monsieur :

il suffit de se prendre dans les bras

pour relancer la machine.

Oups! Pour lâcher la machine,

alors on va tous se prendre dans les bras (bras audacieux évidemment).

Lâchons la machine,

donnons nous du désir,

désir d'apprendre évidemment!

Vous la sentez là votre motivation endogène?

Vous la sentez bien la complémentarité entre votre SM1 et SM2 ?



(Attention ne vous méprenez pas sur les initiales SM!!!!)

M. Favre, au secours,

ma SM1 est une peu parasitée

par ce que j'ai appris de Philippe Meirieu.

Dans un groupe de coopération,

il y a un décideur, des exécutants, des chômeurs et des gêneurs

Moi, je ne dénoncerai personne!

On peut pas toujours compter sur les autres,

Regarder M. Pouhet, il oublie son fauteuil roulant et personne vient prévenir.

Alors que nous, on savait qu'il était garé derrière avec le petit pot de beurre.

Savoir un truc pareil, ça vous provoque des pannes cognitives,

c'est dys-ficile à vivre, vous savez

Mais rassurez vous Mme Bouysse,

on va continuer à faire de la veille et du lendemain,

Eh oui, ils se rendent compte, nos colloquistes, de la chance qu'ils ont d'avoir suivi un Colloque de cette qualité...

Ils ont conscience de la chance qu'ils ont d'avoir une Équipe pareille

Et vous n'avez pas tout vu....

Alors je leur laisse la parole.

Mais avant, voici venu le temps des remerciements...

A Paris comme dans les colloques précédents, un espace d'accueil est réservé aux éditeurs, libraires. Ils font partie intégrante du colloque en jouant la carte de "pôle ressource". En apportant les ouvrages des conférenciers, les dernières nouveautés en lien avec le thème, les jeux éducatifs et pédagogiques, ils contribuent par leur présence à soutenir notre action.

Ils sont de surcroit de bons conseils en bons professionnels qu'ils sont.

Sans eux, un colloque serait "bancal", déséquilibré...

Heureusement, nous pouvons compter sur leur fidélité chaque année.



















N'oublions pas nos partenaires qui nous soutiennent pour l'organisation matérielle, avec constance.













Et, que dire des petits producteurs et artisans qui eux aussi contribuent à apporter à cet événement, une petite touche " champêtre" à travers les produits locaux proposés...

Le temps du colloque est chronophage en termes de disponibilité ne laissant que de place au shopping local. Les producteurs et artisans sont les bienvenus à "domicile".

















Texte de clôture CAME IdF 2017

C'est avec un plaisir cette fois non dissimulé, que nous parvenons au terme de ces 2 jours de colloque. L'intention de départ, l'attention de parcours, la tension à l'arrivée nous a emporté vers des hauteurs inimaginables. Pour nous, le constat est sans appel. Nous avons fait de notre mieux et de ce mieux nous avons inventé une réussite.

Mais nous ne sommes pas seuls dans cette aventure. Vous nous avez soutenu et nous vous en remercions. Nous n'oublions pas non plus l'espace Charenton, M. Boyer ainsi que toute l'équipe pour leur disponibilité, leur professionnalisme. Merci à eux.



N'oublions pas non plus le Bureau national, la commission colloque qui sont toujours égaux à eux-mêmes, les conférenciers qui sont libres de parole et la CAME IDF à qui nous adressons un formidable merci. C'est une bonne équipe, ça toujours été une bonne équipe et nous le proclamons depuis le début de l'aventure.

Nous nous tournons maintenant vers Rennes comme l'a dit TAC tout à l'heure, à qui nous allons remettre le témoin, en leur souhaitant le meilleur pour 2018.

Qu'ils prennent autant de plaisir que nous en avons pris tous ensemble.

Mais avant cela nous avons quelque chose à vous chanter.....Sur l'air de Padam, Padam

Colloque à Paris)
Fana, Fana, FNAME) bis
Du jeudi au vendredi
Le matin, l'après-midi
5/ 6 octobre c'est fini
Colloque à Paris



Tout début à une fin
Et toute fin à un début.
Nous voici à ce point central
Où le début et la fin ne font qu'un,
Ce temps suspendu
Où l'avant se confond avec l'après.
Ce moment où l'espace-temps reste en apesanteur,
comme dans l'attente du recommencement.
Avant, c'était ces 2 derniers jours inoubliables
Après, ce seront les 2 prochains.



Allez les Bretons
Fana, Fana, FNAME) bis
Du plaisir nous vous souhaitons
Et la flèche vous transmettons
À Rennes nous nous retrouverons



Texte de clôture Rennes 2018

Texte de clôture AME45



Il est temps de remercier toute l'équipe de la CAME qui nous a offert un magnifique colloque! Accueillir un colloque à Paris n'était pas une mince affaire, tant en termes logistiques qu'en termes de réseaux. Vous avez su relever ce défi d'une organisation de qualité qui sied si bien à l'emblématique Ville Lumière.

Merci également au BN et à la commission colloque nationale qui œuvre tout au long de l'année pour la réussite de ce temps fort pour nos associations. Sans l'engagement et l'implication des membres de ces deux instances, les colloques ne seraient pas ce qu'ils sont aujourd'hui, à savoir un moment essentiel à l'affirmation de notre spécificité d'enseignants spécialisés à dominante pédagogique.



A notre tour de relever ce défi.

Alors que les conférences de Paris vont pouvoir maintenant infuser dans nos esprits et diffuser de savants ajustements dans notre pratique professionnelle, se profile déjà vers l'ouest notre futur colloque. Ainsi et dès aujourd'hui, nous vous invitons à participer au 16 -ème colloque qui se déroulera en Bretagne, à Rennes, dans le très beau et tout nouveau Couvent des Jacobins, Centre des Congrès de Rennes – Métropole, les 26, 27, 28 et 29 septembre 2018!

Rennes, ou Roazhon, quel que soit le nom qu'on lui donne, est une ville qui allie histoire, modernité et art de vivre. De célèbres personnages y ont vécu ou y ont séjourné. N'hésitez pas à venir les rejoindre. Rennes la Rouge, Rennes la Noire ou la Blanche sait accueillir en toute liberté ceux qui le souhaitent, Rennes, au cœur de la Bretagne, terre d'accueil qui a su et sait garder son originalité et son authenticité.

Laïques de tout bord, ne soyez pas effrayés! Loin de tout jacobinisme, ne résonneront entre les murs du Couvent des Jacobins que les mots de l'apprendre, du raisonner et du comprendre. La pensée pourra s'élever depuis le grand auditorium, trouver son écho dans le superbe cloître et revenir nous investir de sa substance.

Et pour vous remettre de tout ce cogito, sachez que le Centre des Congrès est situé en plein cœur du vieux Rennes, où petites places, bars et restaurants vous tendront leurs verres et assiettes savoureusement garnis.

Nous sommes heureux de vous accueillir dans bientôt un an, pour le prochain colloque de la FNAME et vous attendons aussi nombreux qu'aujourd'hui, afin que dure notre collectif et que perdure sa richesse.

Merci à toutes et tous...

Le Clairon de Paname

le 9 octobre 2017

Un colloque extraordinaire



La FNAME vient de tenir son colloque en notre bonne ville. Nombreux et enthousiastes furent les participants mais nous devons à la justice de dire que la plus grande partie du succès est liée au comptoir tenu par 5 charmantes hôtesses et surtout au délicieux café qu'elles servirent à profusion aux participants. D'abord le choix de la matière première : un subtil mélange d'arabica des hauts plateaux du Béloutchistan et de robusta acheminé à dos de chameau depuis les basses plaines de Mongolie extérieure. Ensuite, la qualité exceptionnelle du service...

Une colloquiste *prise au hasard* nous a confié : « Je ne comprends rien à ce qu'ils disent, mais je reste à cause du café... » Magnifique témoignage !! La présidente envisage pour les futurs colloques, de carrément supprimer diverses conférences et de consacrer la totalité du temps à des dégustations de ce divin breuvage.





« Vue de l'intérieur »

Participer à l'organisation d'un colloque est une belle expérience ; cela parait être une évidence, voire un lieu commun, à la FNAME. Ces deux ans de préparation furent riches d'enseignement : nous fûmes tour à tour démarcheurs, commerciaux, organisateurs, décorateurs, déménageurs, serveurs... et même guides touristiques ! Mais c'est surtout l'appartenance à cette équipe qui s'est formée au fil du temps, qui a su prendre le meilleur de nous-mêmes, le partage de moments intenses, que je retiendrai. Belle aventure humaine !

Quelques jours après le colloque, un maître E me félicite pour cette organisation et me dit : « En plus, vous paraissiez si sereins, accueillants, en harmonie, qu'on ressentait cela et qu'on était bien aussi ! » Quel beau cadeau ! Merci au CAME et à la FNAME !





Présentation de la Table Ronde du Comité Scientifique Samedi 7 octobre 2017, Paris (Mairie du 12)

Corinne MERINI, membre du laboratoire ACTé de Clermont Ferrand

Minna PUUSTINEN,

professeur des universités en psychologie des apprentissages à l'INSHEAINS HEA

Christine BRISSET,

maître de conférences en psychologie et sciences de l'éducation, enseignante à l'Université de Bordeaux et chercheure associée au LACES

Valérie BARRY,

maître de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques. Elle enseigne dans les formations pour l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) de l'ESPE de l'Université Paris-Est Créteil

Philippe MAZEREAU,

maître de conférences, membre du laboratoire CERSE de l'université de Caen



Cette année, la réflexion autour de la table ronde a porté sur une approche comparative internationale des aides spécialisées pour les besoins éducatifs particuliers.

En 2016-2017, le comparatif des aides spécialisées avait porté sur les pays francophones : France, Belgique, Suisse et Québec. Cette année, le travail s'est engagé sur l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, l'Italie et la Suède. Les indicateurs statistiques utilisés précédemment ont, pour certains, été repris (équivalence des niveaux scolaires, formation des enseignants spécialisés, procédure de demande d'aide, définitions des BEP), mais il est apparu nécessaire de les compléter afin d'appréhender une vision plus distanciée de l'organisation des pays (date de mise en place de l'inclusion scolaire, date de ratification de la charte de l'ONU, origine du signalement des BEP).

L'objet de la 9ème table ronde du Comité scientifique, réunissant cinq chercheurs et les membres du GTCS, est de présenter une synthèse du recueil de données fournies par le groupe de travail en passant d'un point de vue macro des politiques inclusives à un point de vue micro au travers d'indicateurs ou invariants reconnus tels le PEI (plan éducatif individualisé).

Face aux spécificités de chacun des pays en terme de culture, d'histoire, de structure et de politique éducative, nous avons fait le choix d'une lecture longitudinale s'appuyant sur les points de comparaison suivante :

- équivalences des niveaux scolaires
- formation des enseignants ordinaires et spécialisés
- date de mise en place de l'inclusion scolaire dans le système scolaire
- date de ratification de la charte ONU
- origine du signalement de BEP
- procédure d'aides spécialisées
- définition des élèves à BEP par pays et classement

Les chercheurs, réunis préalablement, ont dégagé de ce comparatif deux pôles de questionnements intéressants :

- → le premier sur la notion de BEP développée dans chaque pays ainsi que la distinction entre situations de handicap et de difficulté scolaire.
- → le deuxième relatif au projets mis en place pour les élèves à BEP et la place attribuée à leurs parents.

Dans ce travail comparatif les membres du GTCS et du CS ont cherché à relever des convergences et divergences significatives sans ériger « en modèle » un pays particulier et sans jugement de valeurs.





15° colloque de la FNAME - Paris Table Ronde du Comité Scientifique - 7 octobre 2017

« Focus sur les aides spécialisées proposée dans plusieurs pays européens : Allemagne, Espagne, Finlande, Irlande, Italie et Suède. Quel rôle est reconnu à l'enseignement spécialisé? »



L'objectif final des deux années de travail autour de ces comparatifs est d'atteindre le niveau des pratiques enseignantes des enseignantes spécialisés. Comment se construisent-elles ? Sont-elles dépendantes des différentes catégories d'élèves à BEP, des formes de division du travail éducatif propres à chaque système ?

PRESENTATION DES SYSTEMES EDUCATIFS DES DIFFERENTS PAYS

ALLEMAGNE

Système scolaire

- Le "Kindergarten" est l'équivalent du niveau scolaire de l'école maternelle française : l'inscription n'est pas obligatoire, mais est toujours possible avec une scolarisation payante.
- La "Grundschule" est l'équivalent de l'école primaire : la scolarité se déroule en 4 ans. À la fin du cycle, les élèves choisissent une orientation: "Realschule", "Hauptschule" ou "Gymnasium".
- La "Realschule" ou la "Hauptschule" correspondent au niveau secondaire et sont des filières professionnelles plus courtes que le "Gymnasium", qui lui est l'équivalent du collège et lycée français des sections générales et technologiques menant à "l'Abitur", l'équivalent de notre bac (à 18 ou 19 ans).

Par ailleurs, la scolarité obligatoire s'étale de 6 à 16 ans.

Définition des BEP

Les besoins éducatifs spéciaux sont des mesures individuelles adaptées, couvrant l'éducation, les leçons, la thérapie et les soins aux enfants ou aux jeunes ayant des troubles physiques et sensoriels et/ou des troubles psychosociaux. (source : glossaire du site Eurydice, entrée "Germany")

Les besoins éducatifs spéciaux sont des mesures individuelles adaptées, couvrant

l'éducation, les leçons, la thérapie et les soins aux enfants ou aux jeunes ayant des

troubles physiques et sensoriels et/ou des froubles psychosociaux. (source:

glossaire du site Eurydice, entrée "Germany")

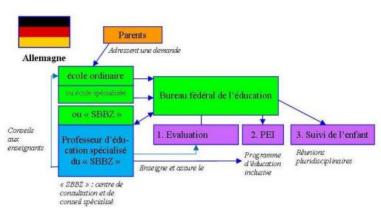
Les différentes catégories des besoins particuliers concernent

- I 'apprentissage (élèves avec difficulté d 'apprentissage)
- la vue (élèves malvoyants et aveugles)
- l'écoute (élèves malentendants et sourds)
- le langage (élèves avec troubles du langage)
- le développement physique et moteur (élèves avec un handicap physique)
- le développement intellectuel (élèves avec un handicap mental)
- le développement affectif et social (élèves avec des troubles du comportement)
- la maladie (élèves avec des maladies de longue durée)
- Autres

Relations entre enseignement ordinaire et spécialisé

Historiquement, le cloisonnement est très important entre chaque filière, mais l'évolution est très importante notamment pour le "Land" de Berlin et celui de Brême car la question des BEP est très variable selon les "Länder": l'inclusion y est plus ou moins forte et l'augmentation de l'effort plus ou moins importante selon les différentes régions. Le nombre d'enfants bénéficiant de l'inclusion est en constante augmentation mais le nombre d'enfant dans le spécialisé ne diminue pas pour autant.

Procédures concernant la mise en place du projet d'inclusion



Les parents sont à l'origine de la demande.

Une bonne partie de l'aide est menée par un enseignant spécialisé issu d'un centre de consultation et de soutien (rencontres, observations, évaluations, mise en place du projet, conseils, enseignement et suivi) sous l'autorité d'une instance infrarégionale du Ministère de l'Education du Land (exemple de la ville de Mannheim dans le Bade Wurtemberg; cf graphique)

Prise en charge des élèves à BEP

2 types possibles:

ceux dont on pense qu'ils parviendront à finir un cycle d'apprentissage,

ceux pour qui ce ne sera pas possible

Le temps de soutien est coupé par cycle horaire de 4h30, le service des enseignants est de 6 période de 4h30. Le suivi peut donc théoriquement concerner 6 élèves (si une période par élève) ou seulement trois (si 3 périodes par élève).

ESPAGNE

La présentation des aides spécialisées au sein du système scolaire espagnol s'appuie sur les textes ministériels. Or la réalité de l'Espagne, avec une décentralisation variable mais qui est quasi intégrale dans certaines régions, exigerait de décliner ces données distinctement pour chaque communauté régionale. L'hétérogénéité est considérable du point de vue des moyens donc de l'offre notamment préscolaire et universitaire ainsi que de la probabilité de réussite.

L'enseignement est organisé en cycle (2 en préscolaire, 3 au primaire)

Les enfants peuvent être repérés à Besoin Éducatif Particulier selon des nuances à relever dans leur définition des BEP =

- ils sont définis comme tels pendant certaines périodes ou pendant toute leur scolarité.
- leurs besoins sont de l'ordre du soutien pédagogique ou d'une attention particulière.
- de l'importance est donnée aux élèves qui vivent dans des conditions culturelles ou sociales défavorisées.

Six catégories sont identifiées :

- handicap mental
- troubles sérieux de la personnalité / autisme
- déficience visuelle
- déficience auditive
- handicap moteur
- handicap multiple

Interactions n° 42 / Spécial Colloque FNAME Paris 2017

Procédure de demande d'aide



Le signalement part de l'école et il est traité par toute une équipe pluri-professionnelle (4 à 10 membres = psychologue, pédagogue, travailleur social, enseignant spécialisé en audition/ langage ou pédagogie thérapeutique) qui conduit <u>une évaluation psychopédagogique</u> : elle consiste en observations, protocoles, test d'évaluation psychométriques et entrevues. L'enfant est pris en compte au sein de ses interactions avec le contenu et le matériel de cours, avec l'enseignant, avec les élèves de la classe et ceux de l'école, enfin avec la famille.

La procédure part de cette Equipe d'Orientation Educative et Psychopédagogique. Elle inclut l'avis des parents avant de transiter par le service d'inspection et le département provincial. Elle revient à l'EOEP qui accompagne la mise en place d'un Programme d'Intervention Personnalisé : conseils sur le projet éducatif et coopération écolefamille.

FINLANDE

Le système éducatif finlandais évolue indépendamment des changements de majorité politique. La Finlande avait auparavant un système sélectif, divisé dès la fin de l'école primaire en trois filières (classique, technologique et préprofessionnelle). À partir des années 70, un bloc unique d'éducation fondamentale obligatoire pour tous les élèves, entre 7 et 16 ans, a été construit, créant dès cette époque, une forme de continuum école-collège dans lequel les enseignements s'adressent à tous les élèves. La France, au même moment, créait le "collège unique". A ce jour, ce dispositif montre encore ses limites malgré la mise en place du "socle commun".

En 1985, les groupes de niveau sont supprimés au profit d'une hétérogénéité totale, tous les élèves ont la possibilité de poursuivre des études après le cycle de l'éducation fondamentale.

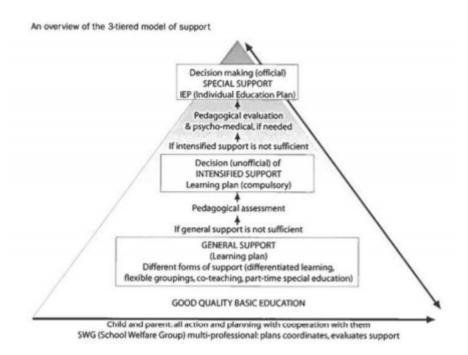
En 1998, le "Basic Education Act (BEA)", équivalent de nos lois d'orientation, fixe les principes et les règles régissant l'éducation fondamentale, il est actuellement en vigueur (cf. pyramide page 4). Un des points remarquables du BEA est l'obligation faite à tout établissement scolaire de procéder à des évaluations régulières de son fonctionnement (aspects pédagogiques, relationnels et matériels) en plus de ses résultats. Cette pratique est révélatrice de la conception finlandaise du service public d'éducation : tous les acteurs se considèrent au service des usagers que sont les familles et les élèves.

Le système éducatif finlandais vise à aider chaque élève à accéder au statut de personne humaine pleinement responsable et capable de prendre part en toute conscience à la société sans jamais cesser d'être soi-même.

La Finlande a réalisé une décentralisation poussée qui délègue aux municipalités des pouvoirs étendus en matière d'éducation. Les programmes cadres définissant des grandes lignes, sont révisés périodiquement, sans à-coups et sans retours en arrière. Ils sont toujours sous la responsabilité de l'État qui subventionne l'Éducation à hauteur de 57%. Les municipalités et les établissements définissent ensuite leur programme précis en respectant les programmes cadre. La direction des établissements scolaires recrute et rémunère directement les professeurs.

La scolarisation obligatoire commence à l'âge de 7 ans et dure 9 ans (7 à 16 ans). Auparavant, le jardin d'enfant (1 à 5 ans) et l'éducation préscolaire (6 à 7 ans) accueillent les plus jeunes et si un enfant montre des dispositions particulières on lui donnera la possibilité d'apprendre à lire et à écrire plus précocement.

Les professeurs peuvent garder un enfant jusqu'à 8 ans au jardin d'enfant, en accord avec ses parents, s'il n'est pas prêt pour les apprentissages formels.



Il existe 3 niveaux de soutien (cf. les 3 niveaux de la pyramide ci-dessus) :

Le soutien général (adaptation, co-intervention, méthodes variées, soutien individuel)

Le soutien intensif (aide intensive, notamment par un enseignant spécialisé)

Le soutien spécial (mise en place d'un Plan Éducatif Individuel (PEI) après des évaluations pédagogique, médicale et psychologique

Le besoin de soutien est essentiellement défini par les observations faites par l'enseignant (la famille et la hiérarchie lui font confiance). On ne dit pas qu'un élève est scolarisé en milieu ordinaire ou spécialisé, en revanche le terme d'enseignement spécialisé n'a pas disparu, il renvoie à certains types de soutien (cf. les 2 derniers niveaux de la pyramide). Avant le passage d'un niveau de soutien à un autre, on évalue l'élève et ses acquisitions mais également l'enseignant afin de vérifier que tout a bien été mis en œuvre pour soutenir et aider l'élève. L'enseignant peut également être soutenu dans son travail d'enseignement

Des assistants scolaires secondent le professeur en classe qui adapte les exercices donnés en fonction des besoins des élèves. Si un élève rencontre toujours des difficultés malgré ces adaptations, le professeur peut faire appel à un autre professeur ou à un enseignant spécialisé (special teacher) afin de mettre en place du co-enseignement, préparer les séances ensemble ou prévoir de nouvelles adaptations par exemple.

Lorsque le handicap est important et repéré dès le jardin d'enfant, le besoin de soutien peut se décider à partir d'un diagnostic médical ou autre et se mettre en place avant la scolarité obligatoire. Il se poursuit tout au long de la scolarité obligatoire.

Les élèves qui ne parlent pas le finnois bénéficient d'un suivi par un assistant bilingue qui les suit dans la classe afin d'assurer leur intégration le plus rapidement possible.

En Finlande, il n'existe pas de catégorisation des BEP puisque chaque élève est considéré comme ayant droit à un enseignement au plus près de ses besoins. On part de l'élève et non pas d'un trouble défini au préalable.

Le concours d'admission pour devenir enseignant est très sélectif (environ 10% d'admis). La formation des enseignants comprend à la fois des études approfondies sur la façon d'enseigner (en s'appuyant fortement

sur la recherche) et au moins une année complète de stages dans une école associée à l'université. Les futurs enseignants participent à la résolution des problèmes en groupe, une caractéristique commune dans les écoles finlandaises.

Les enseignants spécialisés amenés à intervenir auprès des élèves ayant besoin de soutien intensif, reçoivent une formation spécifique (soit une année de formation supplémentaire après les 5 années de formation de professeur des écoles, soit une formation d'enseignant spécialisé, de niveau BAC + 5, qui commence tout de suite après le baccalauréat.

IRLANDE

L'âge de l'école obligatoire en Irlande est de 6 ans et toutes les formes d'éducation préscolaire sont facultatives.

Depuis 1994, il existe <u>Le programme Early Start</u>, une initiative préprimaire dans les zones désignées désavantagées, pour les enfants qui risquent le plus de ne pas réussir dans l'éducation, les parents sont appelés à être actifs dans ce programme (bénévolat dans les classes...).

Le programme gratuit de l'année pré-scolaire (Early Childhood Care and Education Scheme

<u>ECCE</u>) a été lancé en janvier 2010 : tous les enfants âgés de 3 ans 2 mois et 4 ans 7 mois en septembre de l'année concernée ont droit à une année scolaire pré-scolaire gratuite d'activités appropriées au cours de l'année précédant le début de l'école primaire. (financement d'heures) Bien que la participation soit volontaire, 67 000 ou 94% des enfants admissibles ont été inscrits dans les services préscolaires pour l'année scolaire 2011/12.

(Les deux programmes ne peuvent être cumulés)

Les objectifs généraux de l'enseignement primaire sont les suivants:

- permettre à l'enfant de vivre une vie pleine d'enfant et de réaliser son potentiel en tant qu'individu unique
- permettre à l'enfant de se développer en tant qu'être social en vivant et en coopération avec d'autres et contribuant ainsi au bien de la société
- préparer l'enfant à un continuum d'apprentissage.

14 % des élèves sont à BEP soit 80 000 (2013)

Personne ayant des besoins éducatifs spéciaux : personne ayant une capacité à participer et à bénéficier de l'éducation <u>restreinte</u> en raison d'une déficience physique, sensorielle, mentale ou d'apprentissage durable.

Il y a eu un mouvement considérable vers le développement de pratiques inclusives dans l'éducation irlandaise au cours des 25 dernières années.

Ce mouvement a d'abord été influencé par le <u>rapport du Comité d'examen de l'éducation spécialisée (1993)</u>, qui préconisait un continuum d'éducation pour les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux et favorisait «autant d'intégration que possible et faisable avec une ségrégation aussi peu que nécessaire». Il a également proposé des principes de base pour guider le développement futur de la réponse aux besoins éducatifs spéciaux, dont l'un était qu'une éducation appropriée pour tous les étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux devrait être fournie dans les écoles ordinaires, sauf lorsque les circonstances individuelles rendent cela impraticable.

Puis il y a eu <u>l'Education act en 1998</u>: Chaque personne résidant dans l'état, y compris les personnes handicapées ou celles qui ont d'autres besoins éducatifs peuvent avoir accès à des services de soutien et au degré et à la qualité d'éducation requis pour répondre aux besoins et aux capacités de cette personne Elle définit les BEP (SEN) "the educational needs of students who have a disability and the educational needs of exceptionally able students" "les besoins éducatifs des étudiants handicapés et ceux des élèves à haut potentiel"

En 2004, cette définition a été modifiée, élargie :

Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN 2004)

'A restriction in the capacity of the person to participate in and benefit from education on account of an enduring physical, sensory, mental health or learning disability, or any other condition which results in a person learning differently from a person without that condition'.

«Une restriction de la capacité de la personne à participer à l'éducation et à en tirer profit en raison d'une déficience physique, sensorielle, de santé mentale ou d'apprentissage, ou de tout autre problème qui amène une personne à apprendre différemment d'une personne sans problème »

Il est stipulé que tous les enfants - y compris les enfants handicapés et les enfants ayant des besoins spéciaux - ont un droit constitutionnel à l'enseignement primaire gratuit (jusqu'à 18 ans).

Ils ont le droit à Une éducation adaptée à leurs besoins. Les objectifs de l'éducation pour Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont les mêmes que pour tous les enfants. L'éducation devrait permettre à tous les enfants, en fonction de leurs capacités, de Vivre une vie pleine et indépendante afin qu'ils puissent contribuer à leurs communautés, Coopérer avec d'autres personnes et continuer à apprendre tout au long de leur vie. L'éducation consiste à soutenir les enfants à se développer dans tous les aspects de leur vie spirituel, moral, cognitif, émotionnel, imaginatif, esthétique, social et physique.

Cette loi de 2004 sur l'éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux prévoit que les enfants doivent être formés dans un cadre **inclusif**, à moins que cela ne soit pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant ou de l'éducation efficace pour les autres enfants dans l'enseignement ordinaire.

L'éducation pour les enfants ayant des besoins spéciaux peut être fournie dans les classes ordinaires dans les écoles ordinaires, dans les classes spéciales dans les écoles ordinaires ou dans les écoles spéciales. Le ministère de l'Éducation et des Compétences (DES) prévoit l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux grâce à un certain nombre de mécanismes de soutien en fonction de l'incapacité **évaluée** de l'enfant.

Le ministère de l'Éducation et de la Science irlandais a récemment rédigé un ensemble de directives pour la planification et la conception d'espaces destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les établissements ordinaires du primaire et du secondaire, cela visant notamment à permettre l''inclusion inversée.

« De temps à autre, selon un principe d'«inclusion inversée », les élèves ordinaires peuvent être inclus dans les activités scolaires des élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux. La flexibilité permettant d'adapter l'espace d'enseignement est essentielle pour faciliter l'inclusion inversée et s'assurer que l'agencement des espaces ne limite pas ou n'entrave pas le programme scolaire de l'école ».

Besoins éducatifs classés en:

- Handicap physique
- déficience auditive, déficience visuelle
- Perturbation émotionnelle / perturbation émotionnelle sévère
- Handicap d'apprentissage général (Limite légère / légère / modérée / sévère / profonde)
- Autisme / Trouble du spectre autistique
- Handicap d'apprentissage spécifique
- Syndrome évalué
- Trouble spécifique de la parole et de la langue
- Troubles multiples

Un nouveau modèle d'accès et d'inclusion (AIM) a été introduit le 15 juin 2016 pour les enfants qui commencent l'ECCE (année pré-primaire gratuite) en septembre 2016. C'est un programme axé sur l'enfant, avec sept niveaux de soutien progressif, passant de l'universel au ciblé, en fonction des besoins de l'enfant.



SENCO désigne le «coordonnateur des besoins éducatifs spéciaux». Un SENCO est responsable de l'opération quotidienne de la politique SEN (BEP) de l'école. Toutes les écoles ordinaires doivent nommer un enseignant pour être leur SENCO.

Le SENCO coordonnera un soutien supplémentaire pour les élèves ayant des SEN et assurera la liaison avec leurs parents, leurs enseignants et d'autres professionnels impliqués. Le SENCO a la responsabilité de demander la participation d'un psychologue et d'autres services externes, en particulier pour les enfants qui reçoivent un soutien à School Action et School Action Plus. Cela inclut également les évaluations générales des SEN, l'administration et le soutien parental.

- -remedial teachers, pour les enfants socialement défavorisés
- -resource teachers, qui se consacrent aux enfants ayant des besoins spécifiques.
- learning support teachers pour aider les élèves avec des difficultés dites légères.

Support Teacher Project et Breaking the Cycle: Les support teachers, pour le soutien scolaire, viennent en aide aux enfants en difficulté qui souvent sont confrontés à des situations familiales compliquées ou pénibles: absentéisme des parents, pauvreté, etc. Le Breaking the Cycle est un programme pilote qui fut introduit en 1996 dans les écoles primaires pour venir en aide aux élèves les plus défavorisés, en particulier ceux dont les parents ont un faible niveau d'instruction.

Source : Évaluation de l'Éducation pour tous 2000 : rapport pays, Unesco. http://www2.unesco.org/wef/countryreports/ireland/contents.html

les procédures d'aide

les demandes d'aide : le modèle en trois étapes a été élaboré par le NEPS pour aider à déterminer quand un enfant peut être considéré comme ayant des besoins éducatifs spéciaux et donc avoir des ressources éducatives supplémentaires à sa disposition

Étape 1.

Un enseignant ou un parent peut exprimer des préoccupations au sujet d'un enfant. Si elles sont partagées, un plan individuel d'éducation des élèves / plan d'éducation individuel (IPLP / IEP) sera établi montrant ce qui sera fait par l'enseignant, les parents et l'enfant pour essayer de résoudre le problème. Ce plan sera révisé régulièrement pour au moins deux trimestres. S'il y a encore un problème à ce stade, le professeur de la classe consultera le professeur de soutien à l'apprentissage et / ou le professeur ressources et une décision sera prise quant à savoir si l'enfant doit ou non être déplacé à l'étape 2.

Étape 2.

Avec l'aide des enseignants de soutien un nouveau plan est établi pour l'enfant dans la salle de classe normale. Il peut y avoir un soutien supplémentaire et une consultation informelle sur la meilleure façon de soutenir l'enfant dans la salle de classe peut être donnée par le psychologue de l'éducation. Après un minimum d'un trimestre, le plan d'éducation est revu et modifié si nécessaire. S'il y a toujours des inquiétudes et avec le consentement des parents, l'enfant sera déplacé à l'étape 3, ce qui impliquera officiellement le psychologue de l'éducation.

Étape 3.

Une demande formelle va de l'école au psychologue de l'éducation et il y a une période de consultation où l'information est recueillie des parents, des enseignants, d'autres personnes impliquées. Les résultats sont rassemblés, des tests standardisés proposés. Un plan détaillé d'éducation individuelle est élaboré par l'école en consultation avec tous les adultes concernés. Les recommandations des psychologues seront utilisées pour déterminer quel soutien supplémentaire est accordé et pour planifier l'intervention individuelle de l'enseignement. Le PEI devrait être examiné régulièrement.

Les objectifs doivent être S.M.A.R.T.

Targets Specific Measurable Achievable Realistic Timed be agreed by all involved

Objectifs spécifiques mesurables réalisables réalistes chronométrés

Être convenus par tous les intervenants

Enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique en France = resSource teacher ? De l'aide directe et indirecte :

Le rôle de l'enseignant ressource est d'aider l'enseignant de la classe et de fournir un soutien supplémentaire personnalisé pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage Lorsqu'un enfant est évalué comme étant à l'étape 3 du modèle en trois étapes, il reçoit habituellement une aide supplémentaire de l'enseignant ressource ; aide prévue sur une base individuelle où les enfants ayant des besoins spéciaux sont retirés pour les leçons. Dans les écoles plus grandes, les enfants peuvent être regroupés dans une classe spéciale avec d'autres enfants aux besoins similaires. L'enseignante ou l'enseignant ressource examinera les façons dont le programme peut être différencié en classe, ainsi que les matériaux appropriés et les stratégies possibles d'enseignement et d'apprentissage. Il / elle fixera des objectifs précis et liés au temps pour chaque enfant en accord avec le professeur de la classe. Il / elle sera responsable du suivi et de l'évaluation et de l'enregistrement des progrès de l'enfant aux côtés de l'enseignant.

Lorsqu'un plan d'éducation personnalisé est élaboré pour un enfant, il sera souvent l'intervenant clé. Cela implique de travailler avec d'autres pour planifier les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'enseignement.

Il / elle sera responsable de rencontrer et conseiller les parents, souvent avec le professeur de classe. Il / elle rencontrera d'autres professionnels concernés par rapport à l'enfant.

Enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique en France = Learning support teacher ? Oui, mais... pas dans le sens de la dernière circulaire ; un mix avec le maître supplémentaire en voie de disparition...

Réponse au fait que trop d'enfants sortaient de l'école sans les compétences de base leur permettant une autonomie dans la vie quotidienne.

Les Learning support teacher sont employés pour s'assurer que les élèves avec des difficultés d'apprentissage légères atteignent le maximum de compétences en littérature et en numération avant de quitter l'école primaire. Il est probable qu'un enseignant de soutien à l'apprentissage sera partagé entre deux écoles ou plus. L'enseignant de soutien à l'apprentissage fournit de l'aide aux élèves qui sont en retard sur la majorité de leur classe. On pense que ces enfants auront seulement besoin d'aide supplémentaire pour une courte période de temps. Les élèves sont retirés des cours ordinaires et le travail est fait sur des zones de difficultés d'apprentissage spécifiques dans les domaines de compétence de la lecture, l'écriture, l'orthographe, la langue et les mathématiques.

ITALIE

L'Ecole en Italie est divisée en **deux cycles d'instruction**. L'école de l'enfance (scuole dell infanzia) précède l'enseignement obligatoire, on peut y entrer de 3 à 6 ans. Le premier cycle d'instruction comprend

l'école primaire (scuola primaria) pour une durée de 5 ans et les trois premières années du second cycle. Le second cycle comprend l'école secondaire du second cycle, il dure 5 ans, les élèves peuvent être intégrés au lycée, aux instituts techniques ou aux instituts professionnels. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans et la formation obligatoire jusqu'à 18 ans. À l'école primaire, un enseignant "tutor" est le responsable de la classe pour 18/20 heures, les autres heures reviennent à d'autres enseignants qui circulent entre plusieurs classes. Le système éducatif met une forte focalisation sur la personnalisation du processus éducatif du point de vue des apprentissages et du cursus.

Depuis 1977 (loi n°517), l'Italie a démarré la substitution des classes spéciales et des écoles spécialisées au profit de nouvelles formes d'intégration dans les écoles ordinaires. Tous les élèves handicapés sont concernés par ce système quelle que soit la situation de handicap et ses répercussions.

Il n'existe pas de définition des BEP en Italie, l'entrée se faisant par des spécificités de besoins.

- troubles mentaux légers
- troubles mentaux modérés à sévères
- troubles du comportement
- déficience physique
- enfants malades
- enfant aveugle et malvoyant
- enfants atteints de troubles instrumentaux
- spectre autistique

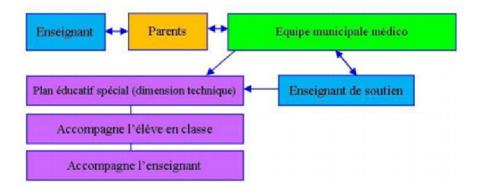
L'entrée pour un **processus d'inclusion** est médicalisée : elle se fait dans un service de santé local. Le diagnostic est rédigé par des membres du service sanitaire local régional, constitué d'un assistant social et d'un expert du handicap. Dans un second temps, une évaluation est faite pour la mise en place des apports supplémentaires nécessaires en ressources humaines, économiques et matérielles. Puis dans un troisième temps, c'est le professeur de soutien qui met en place le processus d'individualisation des apprentissages en adaptant, simplifiant et ajustant les objectifs scolaires selon les capacités des élèves. C'est l'invalidité qui crée un parcours adapté via un plan éducatif spécial établi après qu'un profil dynamico-fonctionnel ait été établi par l'équipe pluridisciplinaire.

Le professeur de soutien peut suivre de 1 enfant (pour des cas graves) à 4 enfants durant toute leur scolarité. Son rôle est d'apporter son soutien aux classes pour favoriser l'inclusion. Il programme les activités de l'élève handicapé, il définit les différents modes d'intervention avec les autres enseignants.

Depuis 2010, la loi italienne reconnaît les troubles des apprentissages comme étant associés à des besoins éducatifs particuliers. Le diagnostic doit être posé par un professionnel de santé et donne droit à des aides et des adaptations scolaires spécifiques, mais pas à l'aide des professeurs de soutien.

Depuis 2012, les besoins éducatifs particuliers regroupent tous les obstacles que les enfants peuvent rencontrer dans leur processus de formation, sans nécessairement être liés à un diagnostic médical. Ils sont classés en trois catégories :

- Invalidité
- Troubles des apprentissages
- Troubles culturels et sociaux



SUÈDE

L'école est obligatoire de 7 ans à 15 ans. Les enfants peuvent être scolarisés en structure pré scolaire avant. Le découpage des programmes est triannuel à partir de 7 ans. Il existe une scolarisation au cours préparatoire à 6 ans non obligatoire.

Les objectifs de l'école suédoise sont :

- Développement personnel
- Développement estime de soi
- Bien-être

La Suède ayant inscrit dans sa constitution l'égalité des droits des citoyens, l'objet est de rendre cette égalité de droits accessible par la mise en place de compensations sans distinctions de sexe, d'ethnies, de religion ou autres convictions, de handicap, d'orientation sexuelle ou d'âge.

Il n'y a pas de définition des BEP car dans la constitution est inscrite l'égalité des droits des citoyens sans distinction de sexe, d'âge, de handicap ... Tout le monde est sur le même plan.

On observe de nombreuses similitudes avec la Finlande : tout enfant a le droit à du soutien aux apprentissages et à la scolarité (que ce soit lié à un statut allophone comme pour un élève ayant des difficultés scolaires).

Les enseignants bénéficient d'un stage d'un an et demi avec les pairs avant d'enseigner dans l'enseignement spécialisé (en plus de leurs 4 années de formation pour être enseignant spécialisé).

Il existe de nombreuses écoles privées, souvent Montessori, Steiner, ou encore des écoles favorisant la musique, la peinture, les langues européennes...

L'inclusion est facilitée par les objectifs de l'école.

Des compensations vont être mises en place en collaboration entre les parents, les enseignants et la municipalité (équipe pluri-catégorielle qui va intervenir en fonction des besoins. Les niveaux d'intervention des enseignants spécialisés varient en fonction des besoins.

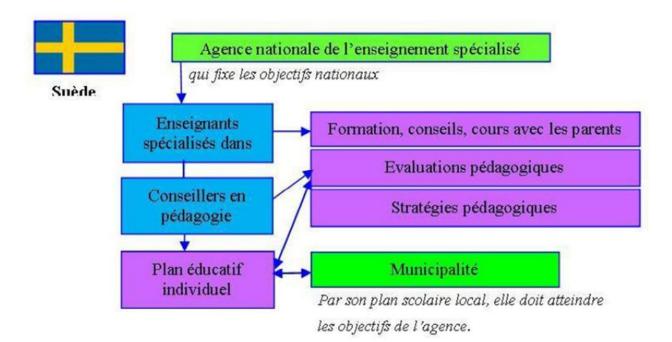


TABLE RONDE

1/La notion de BEP et la distinction difficulté scolaire - handicap

La question des BEP repose sur deux fondamentaux :

- Niveau macro : une politique sociale s'appuyant sur des directives européennes
- Niveau micro : l'inclusion à l'échelle de chaque établissement

On voit qu'il y a unification européenne et progressive sur les politiques d'inclusion. Cela a un impact certain sur la manière dont sont repérés, ou non, les élèves à BEP. Dans certains pays, la notion de BEP n'existe pas (Suède Finlande), et d'autres pays qui mobilisent des enseignements spéciaux uniquement pour des handicaps (Italie). Deux distinctions sont à pointer :

- soit l'aide apportée à un individu a une définition de tendance universelle comme en Suède ou en Finlande dans leur constitution (cf la définition des BEP)
- soit l'aide apportée à un individu se calque sur des catégories (liées à une reconnaissance médicale ou psychologique) comme dans les autres pays (cf les différentes types de BEP énoncés précédemment).

Aujourd'hui la notion de BEP montre ses limites comme l'intégration a montré ses limites auparavant. L'identification même d'un BEP sectorise les adaptations mises en place. Cela génère de fait une catégorisation qui vient à l'encontre de la logique d'inclusion.

En 2005, en France, la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées modifie fondamentalement la définition du handicap puisqu'elle énonce des orientations politiques nouvelles :

- l'accessibilité généralisée pour tous les domaines de la vie sociale (éducation, emploi, cadre bâti, transports) ;
- le droit à compensation des conséquences du handicap ;
- la participation et la proximité, mises en œuvre par la création des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH).

Elle ne refonde pas cette notion de besoin.

Dans un système catégorisé, face à la difficulté, on induit une logique de recherche d'aide extérieure, qui répond aux besoins identifiés, à la « différence » identifiée. Si l'approche du système se fait via la définition d'un BEP, les enseignants de classe relèguent la difficulté aux enseignants spécialisés. Dans les écoles, ils ont du mal à inclure les élèves d'ULIS dans leurs classes ordinaires car ils disent ne pas savoir faire (pas de spécialisation, pas de formation) Si les enseignants ne différencient pas avec leurs propres élèves, ils ne peuvent pas a posteriori différencier pour les autres.

Alors que dans le cas d'une logique anthropologique, celle s'appuyant sur une définition universelle du besoin, c'est la différenciation qui va être la règle universelle. Le besoin en Finlande et Suède est universel, il s'agit d'un personnel d'apprentissage, et les aides sont diffuses. Dans ces deux pays, les enseignants et les parents décident ensemble des stratégies à adopter pour atteindre les objectifs conjointement fixés. L'enseignant spécialisé et/ou le pédagogue spécialisé sont alors interpellés pour individualiser un parcours d'accès aux attendus de l'école. Les enfants sont vus en « être de développement ». L'enseignant opère des changements au sein de sa classe pour favoriser un développement optimum (modalité de mise au travail, modularité dans les groupes...). A contrario, en Espagne des critiques émanant des enseignants concernant l'inclusion des élèves à BEP se sont développées en particulier dans le secondaire.

Au-delà du manque de formation pointée par les enseignants ordinaires des systèmes peu inclusifs, il existe un aspect culturel : la représentation individuelle peut, ou non, se combiner avec la représentation sociale de l'inclusion.

Prenons appui sur la formation à l'inclusion des enseignants. Tant qu'elle ne sera pas elle-même différenciée, il sera difficile de mettre en place une réelle inclusion sur le terrain.

Il apparaît nécessaire, en formation initiale comme en formation continue, de travailler réellement sur les représentations de chacun : sur ce qu'est la difficulté scolaire, que ce soit individuellement (pour un enseignant) ou collectivement (à l'échelle collective-école, collège, ESPE).

L'évolution de la formation spécialisée, induite par la circulaire CAPPEI, est de répondre aux BEP en privilégiant l'accessibilité plutôt que la compensation, c'est-à-dire partir de l'observation de ce qui fait obstacle. Prenons en exemple, un élève arrivant en fauteuil roulant dans une école, on lui créé des conditions d'accessibilité en adaptant les bâtiments, l'espace de travail. On ne compense pas son « manque de mobilité ». Le défi actuel est de penser l'accessibilité.

En Suède, la formation des enseignants est très récente, elle date des années 1980. Depuis, il y a eu beaucoup de formation continue car de nombreux anciens enseignants étaient en poste sans formation initiale. Si besoin, l'école peut fermer pendant les journées ou ½ journées de formation. Il existe alors une école de garde. Il y a une flexibilité évidente d'organisation des équipes et des lieux.

Pour une approche anthropologique : en Finlande, les enseignants sont sur les besoins d'apprentissage, en Suède ils sont sur les besoins d'éducation. C'est inscrit dans la constitution. La question se pose de l'accès aux savoirs et aux apprentissages.

L'organisation globale du système exerce également un poids sur les prises en compte des élèves. En Allemagne, il existe un examen de fin d'étude primaire pour envisager l'orientation vers une filière alors qu'en Finlande où on préfère adoucir le passage.

On a une tendance générale d'évolution des aides par le biais du co-enseignement où l'enseignant spécialisé va prendre la mesure des changements nécessaires en classe et s'y inscrire. Ce système n'existe pas encore en France de manière systématique.

Pour approfondir la différence entre accessibilité et compensation : si la norme est l'objectif ou si l'universel est la visée alors tout est distinct dans la mise en œuvre. L'organisation globale du système est essentielle pour observer comment chaque pays réagit. Certains pays compensent, d'autres pensent l'accessibilité. L'Allemagne distingue les élèves à BEP qui vont atteindre les objectifs du programme de ceux qui n'atteindront pas les objectifs du programme. L'orientation vers des enseignements adaptés est dépendante de cette différence. C'est une logique de compensation.

En **France**, compenser est une forme d'exonération (dans le sens faire moins que) alors qu'on devrait seulement favoriser l'accessibilité. On apporte parfois une aide compensatrice, l'approche étant alors soit charitable soit démunie car l'élève est vu comme un « Être de besoin ». Cela se décline dans une forme d'assistanat où on prive l'élève de la substance de l'enseignement. Dans le détail pédagogique, la tâche perd sa substance. Or, le sens profond de l'accompagnement, c'est une aide pour accéder à un savoir. Sinon, il s'agit juste d'une aide palliative et cela veut dire qu'il n'y a plus rien à faire. Ainsi, on se retrouve face à des formes occupationnelles qui vident l'activité de son enjeu éducatif. Cela passe souvent par beaucoup de simplification (coloriage).

Entre les niveaux macro et micro d'analyse, il est intéressant d'observer le niveau méso dans les **systèmes éducatifs suédois et finlandais.** Ce niveau correspondrait au rapport au temps et à la responsabilité collective. Les années ne sont pas découpées, ce sont des cycles de 3 ans qui donnent une fluidité globale. L'apprentissage est rapporté à un temps long, sans attente de résultat immédiat. Il y a aussi la dimension collective : il y a plusieurs adultes pour un groupe d'enfants, avec un enseignant nommé spécialisé parmi

les autres (qui est en fait spécialisé dans une discipline). La responsabilité de l'enseignement est collective. L'enseignant spécialisé, comme les parents ou les animateurs de structures de loisirs peuvent bénéficier des conseils du conseiller en pédagogie spécialisé. Cette personne ressource n'intervient qu'auprès des adultes . Tous les enseignants présents dans les écoles suédoises reçoivent beaucoup de formation continue.

En **Espagne**, les Centres d'éducation spéciale accueillaient précédemment les élèves à BEP. Ils sont remplacés, depuis l'inscription de ces élèves dans les classes ordinaires, par des centres de ressources avec pour objectif d'aider l'enseignant à adapter son processus au développement psychobiologique de chaque sujet. L'éducation spéciale s'organise ainsi selon des critères qui ne sont pas l'âge chronologique mais bien le développement. On suit les processus dynamiques. Le changement incite à ne plus penser qu'en plan individuel mais en amélioration de la vie réelle de l'individu.

L'Allemagne avait un système cloisonné avec des filières très distinctes et des centres spécialisés. Ces centres permettaient peu l'inclusion. Actuellement, ces centres ferment. Les élèves sont inscrits dans les classes et les enseignants spécialisés, attachés au centre viennent dans les classes aider l'enseignant selon une forme de co-intervention. Des besoins d'AVS apparaissent cependant pour accompagner quotidiennement certains BEP.

En Italie, les enseignants spécialisés suivent leurs élèves sur plusieurs années. Or, souvent, on observe une relégation de l'élève à BEP à l'enseignant spécialisé qui s'en occupe. L'intégralité de la responsabilité de l'élève lui est souvent confiée par l'enseignant de la classe.

Un rapport de 2011 met en évidence que la moitié des enseignants spécialisés ne se retrouvent pas dans leurs fonctions. Les constats sont variés : pas vraiment d'échanges pédagogiques, travail en parallèle, regard croisé empêché, forme palliative ...

Ce rapport amène une recommandation nouvelle : celle de mettre deux enseignants non spécialisés qui pourront s'entraider, et parallèlement, conserver les enseignants spécialisés comme personne-ressource de plusieurs classes et référents des projets. Cela suit la logique inclusive en soi en ne centrant plus l'aide sur l'élève mais sur un besoin plus large.

En **Espagne**, il existe une loi générale et de nombreux décrets régionaux en fonction des régions autonomes : l'attention à la diversité peut être différente d'une communauté à l'autre. En 2004, l'approche devient psychopédagogique et curriculaire. Les mesures vont en direction des classes pour une aide plus ouverte à la diversité. On observe une ouverture progressive avec apport d'enseignants qui sortent des centres pour aller dans les classes auprès de groupes flexibles. En Espagne, les enseignants sont spécialisés dès le début de la formation, non pas après avoir été enseignants auparavant.

En **Finlande**, deux voies permettent après le baccalauréat de devenir enseignant. On passe un concours d'entrée très sélectif pour entrer dans les universités en vue de devenir enseignant. Il y a alors 5 années d'études pluridisciplinaires. Pour devenir enseignant spécialisé, il faut ajouter une année supplémentaire. On peut aussi suivre une formation d'enseignant spécialisé directement après le baccalauréat. Le ratio habituel est de 1 enseignant spécialisé pour 200 élèves. La formation des enseignants s'appuie sur la recherche. Les enseignants peuvent au quotidien s'approprier les travaux de recherche pour leur pratique.

La Suède laisse une grande flexibilité et liberté aux enseignants sur l'organisation du travail en fonction de l'enfant. Il y a eu des centres spécialisés, qui ont été conservés pour des raisons techniques à l'adresse des enfants malentendants et malvoyants. Les autres sont devenus des pôles ressources coordonnés par l'Agence nationale. Les municipalités suivent les objectifs fixés par cette agence, que ce soit sur des dimensions matérielles ou stratégiques ou encore pour ce qui est de la gestion du personnel. Les enseignants en formation sont dans les classes pendant un an et demi, ils viennent renforcer les équipes d'école. Mais ce système idyllique est mis à mal en particulier dans les centres urbains. Assurer un enseignement dans la langue maternelle est un droit parfois remis en cause en raison des effets migratoires importants. Seuls 40% des enfants bénéficieraient de moyens d'accessibilité supplémentaires.

<u>Question</u>: Faut-il former tous les enseignants à être spécialisé? L'Italie et l'Irlande l'incluent dans leur formation initiale.

Il n'y a qu'en France que le concours arrive après un parcours universitaire déjà assez long et non spécifique aux domaines de l'enseignement.

On observe, dans de nombreux pays, une démarche de recrutement libérale des enseignants. Par exemple, en Italie c'est le chef d'établissement qui emploie les enseignants, en Suède et en Finlande, c'est la municipalité.

2/ Place des parents et PEI (plan éducatif individualisé)

L'Italie n'a pas construit son système éducatif laïc sur l'opposition école-famille. En France, l'école s'est établie comme une compensation de l'incompétence des familles. En Italie, c'est différent, les parents sont partenaires de l'école, l'école est vue comme une famille, et dans une famille, si un enfant est un peu spécial, il est là et on s'en occupe tous. La logique est la même à l'école. C'est une façon de mettre les élèves en projet par rapport à la diversité que peut être un groupe classe : « Il faut intégrer l'intégration » qu'on pourrait traduire par « il faut inclure l'inclusion » citation de Marisa Pavone (Inclusion Educativa). Une étude a en effet mis en évidence en 2013, une corrélation forte entre des enseignants, des enseignants spécialisés, des parents et des élèves : la satisfaction se rapportait au fonctionnement des classes fortement basé sur le tutorat. Les enseignants prennent appui sur le groupe classe comme dans une relation de partenariat et sur les parents. Cela est très favorable au développement de compétences pro-sociales : logiques d'entraide, développement de l'empathie, de l'estime de soi et de la capacité de prendre sur soi ou bien de s'appuyer sur le groupe. Les élèves qui sont dans un entre-soi assez normé ont moins de compétences pro-sociales, et le développement de la pensée est différent.

L'enseignant de soutien est référent du PEI. Il décrit les adaptations à opérer au programme d'éducation ordinaire, il prend en compte le milieu, les aptitudes et les motivations de l'élève. Ce dispositif nécessite une certaine souplesse dans l'organisation ainsi qu'un engagement et une collaboration de tous les acteurs concernés : enseignants, opérateurs des services socio-sanitaires, familles.

En Espagne, dans les textes, la collaboration avec les parents est notée. Des conseils aux familles sont donnés, les parents peuvent solliciter les membres des équipes pluridisciplinaires. La loi de 1982 dite de réhabilitation thérapeutique, a modifié la philosophie de fond sur l'éducation spécialisée. L'Espagne a adopté un mode inclusif depuis assez longtemps même si la terminologie n'est pas empruntée. Il y a eu une modification du regard de la population espagnole qui a rapidement amené à la notion d'inclusion.

La place des parents en Finlande est essentielle. Traditionnellement, les parents sont impliqués dans la vie des écoles, les portes sont ouvertes, les parents peuvent assister aux cours de leur enfant. Le PEI est le dernier niveau de soutien, que l'élève et les parents signent.

Par exemple : L'inclusion de groupe a été testée suite à des propositions venant de parents. Les parents peuvent être actifs dans la suggestion et le test de nouvelles modalités d'enseignement.

En Suède, les parents sont très actifs et même omniprésents. Le PEI est construit collectivement en présence des parents et de l'équipe d'école quand il n'y a pas de handicap avéré ; sinon il est construit avec l'équipe de la municipalité. La proportion d'élèves dans des écoles privées est très importante (de type Steiner ou Montessori).

La notion de Programme Individualisé questionne la confiance aux enseignants, elle s'évalue selon le poids du médical et aussi de la catégorisation dans ces processus. Plus le poids du médical est important, moins la confiance est donnée aux enseignants. Il n'y a qu'en France que les PPS sont établis à la MDPH, c'est-à-dire par des professionnels non-enseignants. Ailleurs, les équipes sont autonomes pour faire leur projet.

Sur la question de l'évaluation des systèmes, on remarque que les pays ont des rapports différents à l'évaluation. Certains ont des politiques coordonnées à l'échelle nationale. En Suède, le plan de formation est généralisé pour les enseignants.

En Europe, il y a une tendance convergente vers la notion de centre de ressources. En Allemagne, on a une résistance forte à l'inclusion dans certaines régions. En Espagne, on observe des rejets dans le second degré.

Le rejet est-il lié à une impuissance, un manque de formation ? Les restrictions dans certains pays sont questionnées dans la mesure où elles ne sont pas bénéfiques à la classe ou à l'enfant.

Questions de la salle

Question sur l'impact des neurosciences à l'étranger ?

Il y a bien un mouvement généralisé qui s'observe à l'échelle internationale. C'est une forme de standardisation des modèles et des pratiques ordinaires à travers la question des « bonnes pratiques ». C'est l'utilisation politique et gestionnaire de certains apports des neurosciences qui questionne et donc une forme d'instrumentalisation de certaines recherches. On sent chez les enseignants une crainte forte que cela devienne du dogmatisme. Ce serait antinomique avec l'inclusion.



En Suède et Finlande, ce sont des pragmatiques, la relation entre la recherche et la pratique est directe, il n'y a pas de discours politique intermédiaire donc pas d'idéologie derrière. Les enseignants fonctionnent sur le modèle : "ça marche je fais, ça ne marche pas je laisse tomber !". En Finlande, les enseignants sont incités à se tenir au courant des recherches.

En Italie, la formation cumule des stages pratiques et de la théorie. En France, le cahier des charges de la formation va influencer l'acte d'enseigner. Dans le plan de formation CAPASH : 3 axes liés aux gestes professionnels dont une entrée par l'action de l'enseignant spécialisé. Au CAPPEI, l'entrée est davantage thématique et n'est pas structurée suivant des champs de besoins d'élèves.

L'entrée par le geste professionnel peut s'autoriser à ne pas être dogmatique. L'entrée par la discipline présente le risque de raccrocher l'élève à des théories préétablies.

En Allemagne, il y a une méfiance historique envers les médecins et en particulier envers les psychiatres. Une relative réserve est visible vis-à-vis des neurosciences. Réf Markus Gabriel

Qu'en est-il des enseignants en Suède et en Finlande ?

En Suède, ils sont payés pour 39h par semaine, avec moins de vacances. Le temps de travail individuel et collectif se fait intégralement à l'école, en-dehors des temps de présence des élèves. Dans ce temps-là, il y a des équipes impliquées dans des recherches.

Questions écrites recueillies dans la salle :

- Quel est l'effectif moyen des classes dans les différents pays ?
- Comment faire évoluer le regard des enseignants français sur la difficulté scolaire ? quel gouffre avec les pays présentés ! comment supprimer les classifications ? les cases ?
- Mais tout cela n'est-il pas en rapport avec une politique de pays ?
- Il me semble qu'en France l'école est en train de subir une révolution qui ne se dit pas, en recevant des injonctions d'inclusion sans que soit mis en place un accompagnement des enseignants. Ne serait-ce pas le rôle des équipes de circonscription?

- Pourquoi continue-t-on à faire rentrer les petits français à l'école dès 2 ans ?
- Comment sont perçus les enseignants spécialisés ? en France, quel traitement du RASED ? du maître E ? menace de suppression ? suppression et ou menace du maître G ? quelles sont les relations entre les enseignants spécialisés et les collègues sur le terrain ? quels dispositifs d'intervention ? co-intervention ? groupe d'aide ? outils ? remédiation ?
- Les modalités de prise en charge par les enseignants spécialisés se font rarement comme en France en groupe de remédiation auprès des élèves directement. D'où une remise en question légitime de notre mode d'action !
- N'y aurait-il pas un plus grand bénéfice à long terme à former les enseignants comme des enseignants spécialisés ?
- Puisque certains doutent de l'efficacité des RASED, nous sommes plusieurs à nous interroger sur des critères qui pourraient composer une évaluation de notre travail. Savez-vous s'il existe des évaluations dans des pays européens qui mesureraient les différents dispositifs qui viennent en aide aux élèves à BEP?
- Quelles formes d'intervention des maîtres spécialisés dans combien d'établissement ?
- Pouvez-vous préciser : aide spécialisée en classe ou pas ? par un enseignant spécialisé ou pas ? pendant le temps scolaire ou pas ? temps de la procédure en Espagne et en Allemagne ?
- Le travail en petit groupe et hors de la classe est-il spécifique à la France ?
- Comment intervient l'enseignement spécialisé en Finlande ? les élèves sortent-ils de la classe ?
- Qu'en est-il de l'organisation des apprentissages : par classe ? par besoin ? combien d'adultes (enseignants, assistants d'éducation ...) ? combien d'enfants ? quels locaux ?
- Qu'en est-il des possibilités de redoublements dans les différents pays ?
- Combien d'élèves par classe dans les pays cités ?
- Définition du handicap dans les différents pays ? quels types ? (ex : handicap social ?)
- Quel ratio : enseignant spécialisé / nombre d'élèves ? enseignants spécialisés / nombre d'école sur lesquelles il intervient ?
- Valérie Barry peut-elle développer les notions : être de besoins, accessibilité // compensations (occupationnel, assistanat, charité, palliatif), approche universelle
- Finlande : si la formation des enseignants est complète : alors quelle différence entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé en terme de formation et de pratiques ?
- En Finlande, pas de corps d'inspection mais évaluation de l'enseignement entre 2^{ème} et 3^{ème} niveaux de prise en charge. Qui fait cette évaluation et comment ? quelles en sont les modalités ?
- En Finlande, les aides spécialisées sont-elles apportées en classe ou hors la classe ?
- Dans les comparatifs entre systèmes scolaires, le nombre d'élèves par classe a-t-il été relevé ?

Il ressort deux points importants de cette table ronde, des échanges avec la salle et des questions relevées dans la salle :

- Consécutivement à la déclaration des droits de l'enfant (UNESCO, 1959) et plus récemment, à la déclaration internationale de Salamanque (UNESCO 1994), le groupe de travail et les chercheurs ont remarqué que les façons de s'emparer du paradigme international (systèmes de règles internationales) diffèrent dans les différents pays étudiés. Il serait intéressant d'analyser les convergences et différences pour éclairer les pratiques professionnelles du maître E.
- D'autre part, il ressort des questions de la salle quatre points essentiels de préoccupations professionnelles : modalités de travail et d'intervention, le maitre spécialisé et son travail en réseau, l'enseignant spécialisé comme personne ressource et la question de la formation et de la professionnalité.

De ce fait, le GTCS et les membres du CS envisagent de croiser ces 4 préoccupations professionnelles et les différentes approches relevées dans les pays européens et francophones pour contribuer à construire de nouvelles grilles de lecture de situations professionnelles et à s'emparer, d'un point de vue pédagogique, de l'école du XXIème siècle.



Un grand merci à tous les membres du comité scientifique qui nous accompagnent ainsi qu'aux membres de la commission GTCS :

Thérèse Auzou Caillemet (AME 76), présidente de la FNAME, Brigitte Charon (AME 41), Agnès Cueille (AME 28), Martine Dalle-Boucaud (AME 42), Fabienne Fustec (AME 17), Marie Christine Gosse (AME 60), Christelle Ibert (AME 44), Martine Lalande (AME 77), Roselyne Landais (AME 77), Frédéric Louis (AME 37), Geneviève Orion (AME 70),





Processus d'apprentissage : les acquis de la recherche Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. »

Les enseignants, et à fortiori les enseignants spécialisés à dominante pédagogique seraient tentés de préciser : « enseigner à l'école, c'est interroger l'apprendre».

Tout pédagogue, depuis l'Antiquité, accompagne les élèves vers la réussite scolaire, leur développement cognitif, le bonheur d'apprendre et de connaître. Cette relation d'apprentissage, de moins en moins appréhendée comme une transmission de professeur émetteur vers un élève récepteur implique pour l'enseignant des connaissances, une réflexion concernant les processus cognitifs à l'œuvre afin d'adapter ses pratiques professionnelles.

Dès le début du 20ème siècle, le béhaviorisme, peut-être injustement réduit au seul conditionnement pavlovien, a cherché à éclairer les mécanismes d'apprentissage. Dans le même temps, Lev Vygostsky interrogeait relation et médiation au centre d'une démarche cognitive perçue sous un angle différent : celui du sujet acteur de ses apprentissages en relation avec les autres. Ses travaux, rendus publics tardivement, resteront longtemps méconnus. Jean Piaget, en réaction au béhaviorisme, sera à l'origine de la théorie constructiviste prenant en compte les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet. Assimilation, accommodation, équilibration majorante, ces concepts connus sont restés complexes au regard de la réalité de la classe, de la singularité de chaque élève.

S'appuyant sur la connaissance des grands principes d'apprentissage aujourd'hui enrichis des contributions des neurosciences, les enseignants s'interrogent plus que jamais. Comment prendre en compte les spécificités individuelles, les multiples facteurs cognitifs, affectifs, physiologiques et psychologiques afin de mener chaque élève vers la réussite? Comment développer l'attention, l'intention, la concentration, l'estime de soi, le désir, le rapport au savoir? Telles sont les questions qui animent l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique dans sa mission d'accompagnement de l'élève en difficulté à l'école. « Le maître E propose à l'élève des dispositifs ajustés à ses besoins : en prenant appui sur une pédagogie de 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 efficientes, à reconsidérer le statut de l'erreur.»

Ce 15ème colloque de la FNAME se propose d'interroger les processus d'apprentissage, les obstacles et les leviers, ainsi que le statut de l'erreur. Enrichis des derniers apports de la recherche, les enseignants trouveront des perspectives complémentaires leur permettant d'élaborer, avec les équipes pédagogiques, les parents et les élèves eux-mêmes, des réponses pour favoriser et accompagner l'inclusion de tous les élèves à l'école.



Directeur de publication : Claude BOURSE

Rédacteurs : Marc LORET et Alain THOMAZEAU

Comité de rédaction : le Bureau National de la FNAME

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

Crédit photos : TERENTJEW Alain