



HAL
open science

Le maître G et la prévention : le repérage des élèves fragiles

Yamina Ben El Houte

► **To cite this version:**

Yamina Ben El Houte. Le maître G et la prévention : le repérage des élèves fragiles. Education. 2012. dumas-00793517

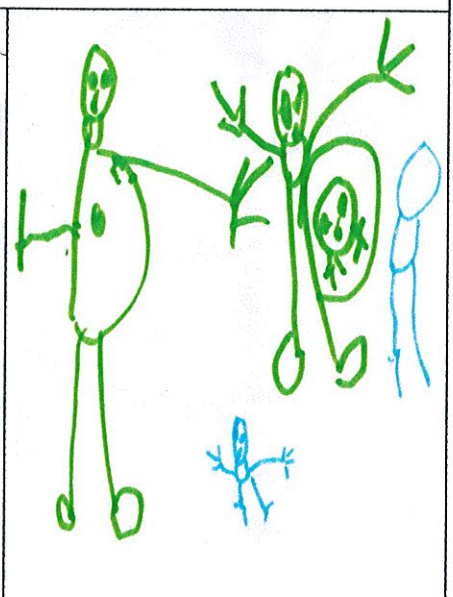
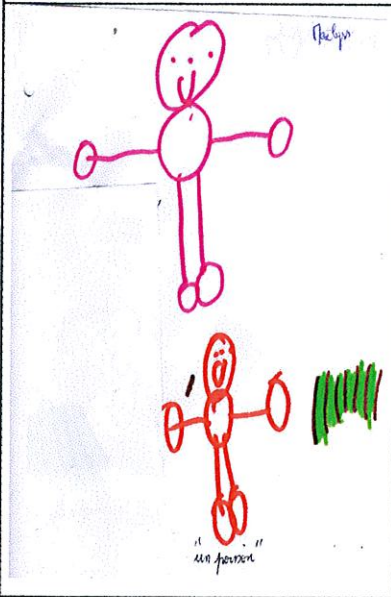
HAL Id: dumas-00793517

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00793517>

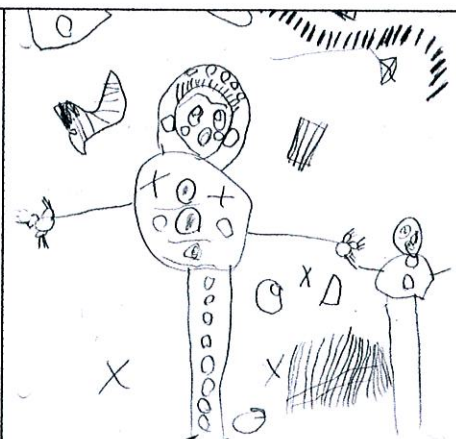
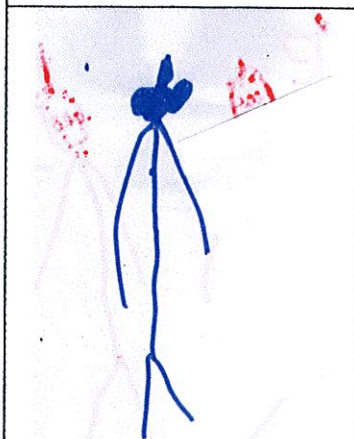
Submitted on 7 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Le maître G et la prévention :
le repérage des élèves fragiles



CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme M.¹ BEN EL HOUTE
né(e) le 24/01/1971
à
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme M.¹ BEN EL HOUTE

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² Le maître G et la prévention
le repérage des élèves fragiles.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation le Responsable Pédagogique du
Site de Villeneuve d'Ascq



André DECONNINCK

Fait à Villeneuve d'Ascq, le

3/04/2012

L'auteur⁴,



⁴ Signer.

SOMMAIRE

Introduction

1-) APPROCHE DE LA DIFFICULTE A L'ECOLE.....	3
1.1-) La difficulté est naturelle en soi :	3
1.2-) Qu'appelle-t-on « élève en difficulté » ?	3
1.3) Élève « en difficulté » et/ou élève « difficile ».....	4
1.4-) L'élève fragile ou l'élève en difficulté « moins visible ».....	4
2-) LA PREVENTION A L ECOLE	6
2.1-) Définition de la prévention :.....	6
2.1.1-) La prévention primaire	6
2.1.2-) La prévention secondaire.....	6
2.1.3-) La prévention tertiaire.....	6
2.2-) Les enseignants de classe.....	7
2.3-) Difficulté de repérage de certaines difficultés.....	8
3-) LA PLACE DU MAITRE G.....	8
3.1-) Fonctions du maître G.....	8
3.2-) Mission préventive.....	9
4-) SEANCES DE PREVENTION	9
4.1-) Les objectifs généraux	9
4.2-) 1ère phase en septembre et octobre 2011.	10
4.2.1-) Protocole d'observation :	10
4.2.2-) Le temps de l'observation : Phase 1	11
4.2.3-) Séance d'observation divisée en 4 temps.....	11
4.2.4-) L'épreuve de Boehm.....	12
4.2.5-) Dispositif d'évaluation des 3 tapis.....	13
4.3-) 2ème Phase synthèse des observations	14
4.3.1-) Synthèse des observations.....	14
4.3.2-) Hypothèses explicatives.....	16
4.3.3-) Réunion avec les familles :.....	17

4.4-) Phase 3 : travail de prévention	18
4.4.1-) Objectifs du second dispositif :.....	18
4.4.2-) Déroulement de la séance :.....	18
4.4.3-) Bilan des séances.....	20
4.5-) Phase 4 (janvier 2011) synthèse évaluation.....	21
5-) BILAN DU DISPOSITIF :	22
5.1-) Au niveau des partenaires (enseignants, parents).....	22
5.2-) Au niveau du maître G.....	23
5.3-) Au niveau des élèves.....	25
5.4-) Des pistes d'étayages :.....	25
5.4.1-) Liaison classe-atelier.....	25
5.4.2-) Mise en place de situation de réflexivité par le langage.....	25
5.4.3-) Processus de symbolisation	27

Conclusion

Bibliographie

Sommaire des annexes

Annexes

Introduction

J'enseigne depuis une quinzaine d'années auprès d'élèves de maternelle en Réseau Ambition Réussite! C'est toujours un plaisir de participer à cette mission qui est « *d'aider chaque enfant selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences*³»

Cette expérience m'a permis de repérer rapidement les élèves en difficulté. En effet l'enfant en difficulté émet des signes. Avec les moyens qu'il a à sa disposition selon son âge, en fonction de sa personnalité il manifeste son mal-être sous forme d'un symptôme scolaire. Que ce soit par des comportements violents, ou au contraire inhibés, l'enfant alerte son entourage. Mais certains enfants en situation de difficulté ne l'expriment pas (ou peu), pas immédiatement. J'ai repéré plus tardivement des élèves en difficulté d'apprentissage latente. Afin de mieux cerner leurs difficultés, j'ai invité à l'aide individualisée les élèves qui me questionnaient. Je n'ai jamais sollicité pour eux l'aide du RASED ou alors très tardivement dans l'année (au troisième trimestre) tant mes interrogations grandissaient.

Serge Boimare nous incite à repenser la difficulté d'apprentissage. Selon lui, la difficulté n'est pas forcément la conséquence d'un manque (de connaissances, de compétences ou de motivation) mais « *il s'agit d'abord et avant tout d'un fonctionnement intellectuel singulier aménagé sur de l'empêchement de penser : c'est-à-dire d'un évitement du temps d'élaboration qui va avec l'apprentissage* ». ⁴

J'ai souvent mis en place des aides sous la forme de rattrapage pour combler les lacunes. Selon S. Boimare, « *c'est ainsi que nous poussons ces élèves à améliorer leurs stratégies anti-apprentissage.* » ⁵

Il appartient alors à l'enseignant spécialisé de les repérer pour amener l'élève à surmonter son blocage et dynamiser ses processus d'apprentissage. Mon objectif est de repérer ces enfants avant qu'ils ne mettent en place des stratégies d'évitement.

L'élève en difficulté sans manifestation visible est un élève fragile qui n'arrive pas à rentrer dans un processus d'apprenant où il faut s'investir, écouter, être attentif, questionner, participer, formuler, réfléchir, s'interroger, se concentrer. Je fais référence à ces élèves qui sont en décalage par rapport aux autres dans la progression de leurs apprentissages, par rapport aux compétences attendues et pour lesquels l'enseignant s'interroge ; ce sont ces élèves que l'enseignant discerne mal dans le groupe : ils s'expriment peu (ou pas du tout), ils

³ Arrêté du 9/06/2008 J.O. du 17/06/2008

⁴ Boimare S. *Élèves en difficulté : remettre la pédagogie en réflexion*, revue FSU-Snuipp n° 94, p 4 ; 2011

⁵ idem

se laissent oublier. L'enseignant est tellement pris dans une spirale de tâches à mener, de groupes de besoins à gérer que souvent la difficulté latente de ces élèves lui échappe.

J'ai été sensibilisée à ce profil d'élèves lors d'une formation COM'ENS (Communiquer Ensemble) concernant une approche de la prévention des difficultés langagières à l'école maternelle. J'ai mené, en collaboration avec une enseignante du RASED cette action auprès d'élèves fragiles en langage. Les progrès observés chez ces « petits parleurs », lors de ces séances, sont à l'origine de mon questionnement actuel.

La circulaire du 17/07/2009 nous dit que les enseignants spécialisés du RASED viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. *« Les aides spécialisées permettent de remédier à des difficultés résistant aux aides apportées par le maître, mais elles visent également à prévenir leur apparition ou leur persistance chez des élèves dont la fragilité a été repérée.... L'aide rééducative a pour objectif d'engager les élèves ou de les réintégrer dans un processus d'apprentissage dynamique. »*⁶

Tout en m'appuyant sur mon expérience professionnelle et après lecture des textes officiels, j'ai souhaité explorer la problématique suivante :

En quoi l'accompagnement du maître G , dans le cadre d'un dispositif préventif, peut-il permettre aux enseignants de maternelle de repérer suffisamment tôt ces élèves fragiles ?

Deux hypothèses ont alors guidé mon travail.

Ma première hypothèse est qu'un travail de prévention en partenariat avec les enseignants et concernant l'ensemble des élèves de la classe aide au repérage de ces élèves fragiles.

Ma seconde hypothèse est que la constitution de groupe de prévention permet d'aider ces élèves sans les stigmatiser et sans inquiéter les familles.

Tout d'abord, je tenterai de définir l'élève en difficulté sans manifestation.

Dans un second temps, j'évoquerai l'institutionnalisation de la prévention, puis la mise en place d'une action de prévention avec des élèves de grande section. Enfin, je mettrai en évidence mes différentes actions pédagogiques qui ont permis à des élèves fragiles de cheminer, de réinvestir de façon plus dynamique les apprentissages.

Enfin, j'étayerai ma réflexion avec des pistes.

⁶Circulaire n° 2009-088 du 17-07-2009 *Adaptation et intégration scolaires*

1-) APPROCHE DE LA DIFFICULTE A L'ECOLE

1.1-) La difficulté est naturelle en soi :

Apprendre consiste à acquérir des savoirs, des habiletés et des attitudes qu'on ne possède pas au départ. Apprendre, c'est accepter une certaine déstabilisation plus ou moins faciles à surmonter. En ce sens, on peut dire que la difficulté est inhérente à tout apprentissage scolaire. L'école rassemble dans des classes des élèves semblables et différents, semblables au niveau de l'âge et des intérêts liés à l'enfance, mais également différents dans leur rapport à l'école et aux apprentissages. Certains sont en phase avec la culture scolaire et sont disponibles aux apprentissages. D'autres, pour de multiples raisons, ont plus ou moins de difficultés à remplir le contrat espéré. Ces empêchements s'accompagnent souvent de comportements jugés inappropriés : passivité, inactivité ou au contraire agitation, agressivité voire violence.

1.2-) Qu'appelle-t-on « élève en difficulté » ?

Selon Marie-Jeanne Bomey,⁷ l'élève en difficulté est un élève en décalage ou en conflit avec les exigences de son entourage. Cette désignation « élève en difficulté » permet d'orienter cette difficulté vers une demande compréhensive voire interprétative pour fonder les actions pédagogiques. Elles suscitent des aides et non des interventions d'exclusion ou punitives. Cela permet de considérer l'enfant et ses problèmes de manière dynamique ;

Yves de La Monneraye nous amène à considérer que cette difficulté est un symptôme construit par l'enfant pour nous signifier qu'il n'arrive pas à « recevoir normalement ces apprentissages auxquels on l'invite »⁸; « *Le symptôme est une construction qu'un sujet humain a tant bien que mal mise en place pour maintenir quelque chose de la relation à autrui... cela a été pour lui le seul moyen de protéger sa personne psychique.* »⁹

Le symptôme scolaire est souvent criant et manifesté par des comportements troublants que les enseignants repèrent rapidement car ils gênent le bon fonctionnement de la classe.

*« Mais il en est d'autres dont l'expression de la souffrance prend des formes plus tragiques, ce sont ceux qui ont trouvé comme seul moyen de survivre, de ne pas se faire remarquer. Leur symptôme c'est de se présenter comme inexistant. »*¹⁰

⁷ Bomey M J *la notion d'élève « en difficulté »*, les cahiers de Beaumont n°69/70 (1995)

⁸ De la Monneraye Y, *De la difficulté d'apprendre, aider les élèves* article *Cahiers pédagogiques* p 14 – 16 2005

⁹ De la Monneraye Y. *La parole rééducatrice* Éditions Privat , p 25 et 31 (1991)

¹⁰ De la Monneraye, idem 8

1.3-) Élève « en difficulté » et/ou élève « difficile »

Il convient de distinguer la difficulté d'apprentissage de la difficulté comportementale. Dans nos classes, il est courant de rencontrer des élèves « difficiles à gérer » dont le comportement entraîne des difficultés d'apprentissage. Il existe aussi des élèves « ne posant aucun problème de comportement » mais en réelle difficulté d'apprentissage. Il convient d'être attentif à ces élèves « moins visibles » qui peuvent passer inaperçus entre deux évaluations.

1.4-) L'élève fragile ou l'élève en difficulté « moins visible »

Un élève sans difficulté est un élève qui, quotidiennement, aux contacts de médiateurs d'apprentissage (adultes ou enfants plus âgés), parvient à donner sens aux activités scolaires. Il s'inscrit dans des démarches d'appropriation, sait distancier les tâches effectuées à l'école et développer à partir de celles-ci une activité cognitive et ceci dès la maternelle, selon Raymond Ouzoulias¹¹.

Une des causes de la difficulté à repérer un élève fragile c'est qu'il ne s'inscrit que dans une effectuation (docile ou non ou par mimétisme) de tâches et d'exercices. Il « *fait son métier d'élève* » sans pouvoir s'interroger sur la fonction, l'objet et la nature de ces tâches et exercices. Il ne perçoit que le Faire.¹²

Les signes avant-coureurs peuvent être les suivants¹³:

- un léger déficit de l'attention : difficultés à entrer dans l'activité, à mémoriser, à comprendre des consignes simples, manque de concentration
- un problème psycho-affectif : manque de confiance en soi, renoncement
- une difficulté liée à la construction de la pensée abstraite et logique : problèmes de repérage spatio-temporel, association difficile entre les quantités et les nombres ;
- un dépassement du temps imparti à l'activité : lenteur, difficulté d'organisation,
- un déficit relationnel : peu de relations avec les autres, peu de communication,
- Un effacement prononcé et volontaire de l'élève : enfant essayant de se faire oublier de l'enseignant,
- Des échecs répétés lors des activités menées en classe.

Ces indicateurs d'alerte proviennent d'un document de l'inspection académique du Pas-de-Calais intitulé « l'aide personnalisée à l'école maternelle » rédigé par Michèle Joly

¹¹ Ouzoulias, R. *Les défis de l'école maternelle* in Retz, l'école maternelle aujourd'hui p 171; (1996)

¹² Bautier, E. *Apprendre à l'école Apprendre l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* 2^{ème} édition Chronique page 13 (2008)

¹³ Joly, M. & Laloux, C. *PROGRESSER et REUSSIR à l'école maternelle* ; inspection académique Pas de Calais, Mission maternelle (2011) from www.ac-lille.fr/ia62/...L-aide-personnalisee-a-l-ecole-maternelle

(conseillère pédagogique). Il serait intéressant de se questionner sur ce qui différencie l'aide personnalisée et l'aide préventive de type rééducative.

L'élève fragile, celui qui est le moins familier de l'univers scolaire, demeure très souvent dans le « faire ». Il « colle » à la tâche, c'est-à-dire qu'il a du mal à percevoir qu'au-delà de cette tâche scolaire, il y a un enjeu d'apprentissage ou d'exercice qui le dépasse et il se situe fréquemment dans des actions qui lui permettent d'éluder la dimension réflexive. Comme le souligne Elisabeth Bautier, « *Si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action « spontanée » immédiate, habituelle, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en termes d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils « omettent » ainsi de réfléchir pour faire* »¹⁴;

La difficulté pour ces élèves est de passer du registre du vécu, à savoir de l'apprentissage implicite et informel dans la mise en situation corporelle ou de manipulation, au registre de la réflexion intellectuelle, de la suspension même momentanée de l'action pour lui donner un autre sens.

Selon Yves de la Monneraye, la difficulté reposerait sur le fait d'obliger insidieusement l'enfant à se séparer de ce qu'il connaît. C'est un « *déséquilibre nécessaire et qui se révèle fécond que d'être ébranlé dans ses certitudes pour s'ouvrir à du nouveau : encore faut-il ne pas en être complètement déséquilibré et pour cela se sentir accompagné* »¹⁵.

Il me semble important d'intervenir le plus précocement possible pour identifier ces élèves en difficulté latente. Les actions de prévention peuvent être une piste possible d'un travail pluripartenarial entre enseignants, enseignants spécialisés et familles.

¹⁴ Bautier, E. *Lire et écrire pour penser et apprendre*, document de recherche sur le site internet de L'INRP : <http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/lec/bautier.html>

¹⁵ De la Monneraye, Y. *De la difficulté d'apprendre*, Aider les élèves ? article dans Cahiers pédagogiques 2005

2-) LA PREVENTION A L ECOLE

2.1-) Définition de la prévention :

Empruntée au latin *paeventio*, prévention signifie prévenir, précéder, devancer, venir avant, arriver avant quelqu'un.

Le terme prévention signifie se donner les moyens pour aller au-devant d'une situation problématique. Selon JM Gillig, « à l'école, la prévention veut par la détection précoce et le suivi des enfants en difficulté, tout tenter pour leur éviter que ces difficultés se pérennisent en échec scolaire dans leur scolarité future ».¹⁶

Il existe trois types de prévention issus du modèle médical. Bernard Gossot, dans le dictionnaire de pédagogie (1996) nous propose une adaptation de ce modèle à l'éducation

2.1.1-) La prévention primaire

« Elle consiste à agir sur l'environnement de l'enfant pour que les conditions de scolarisation soient les meilleures possibles et évitent ainsi les sources des éventuelles difficultés. » Il est de la responsabilité des enseignants de repérer les signes précoces de difficulté.

Les trois grands axes de repérage et de travail sont ceux de l'expression motrice, les performances langagières et cognitives des enfants selon Ivan Darrault-Harris¹⁷

2.1.2-) La prévention secondaire

Selon B Gossot, « elle vise à reconnaître les manifestations des difficultés lorsque celles-ci n'ont pu être évitées dans la dynamique générale de la prévention primaire ». Ce sont les enseignants spécialisés, membres de R.A.S.E.D qui ont la responsabilité et qui accueillent, sur demande d'aide de l'équipe enseignante, les enfants présentant des difficultés résistantes et persistantes. La rééducation du Maître G s'inscrit à ce niveau.

2.1.3-) La prévention tertiaire

« Elle constitue le niveau le plus élaboré de l'intervention et sollicite la prise en charge des troubles ou des handicaps par des personnels spécialisés et des moyens spécifiques dont l'école ne dispose pas »¹⁸ Elle s'adresse à des sujets qui risquent d'être exclus (même provisoirement) de la population « normale ». Elle s'attache à les accompagner pour viser, par exemple, leur intégration et elle tente de réduire les désavantages résultant du trouble ou du traitement ». A ce niveau, on se place dans le cadre de l'adaptation scolaire et non plus de la prévention.

¹⁶ Gillig, JM. article dans éducation enfantine du 6 février 1999 « prévenir plutôt que guérir »

¹⁷ Darrault-Harris, I. *conditions et enjeux d'une prévention précoce*, Éducation enfantine n° 6 (1999)

¹⁸ Gossot, B. & Roland & M-C., Roussel, M-P, *dictionnaire de pédagogie*; Bordas 2000

L'essence même de toute prévention selon Ivan Darrault-Harris, est de permettre à l'enfant de verbaliser ses besoins mais surtout ses désirs, en lui donnant la possibilité de « *décliner son identité, de se dire tel qu'il est, avec ses capacités et ses manques, ses compétences et ses déficits éventuels* ». ¹⁹

2.2-) Les enseignants de classe

La prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître car il est normal qu'un élève rencontre des difficultés passagères. L'enseignant doit être attentif et prévoir un ajustement de son action pédagogique, selon la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009.

Les enseignants de maternelle utilisent les éléments de référence suivante :

- les outils des évaluations nationales (GS/CP)
- les dispositifs particuliers : le "DPL3" (Dépistage et Prévention Langage à 3 ans)
- l'observation continue en classe
- ses propres outils d'évaluation.

La difficulté de ce repérage vient de la spécificité de l'école maternelle. Les enfants arrivent avec un bagage différent. Ils sont jeunes, mal équipés encore dans leurs moyens d'expression (langage, dessin...), et dans leur capacité physique d'exploration du monde (locomotion, précision des gestes, force...) dans leur résistance physique (besoin de repos) et dans leur représentation d'eux-mêmes et du statut des autres.. Les enseignants doivent tenir compte du développement de l'enfant (affectif, relationnel, cognitif) au regard notamment du mois de naissance. Il existe des décalages entre enfants d'une même section mais ces décalages ne sont pas des indices de difficultés ; ils expriment des différences qui doivent être prises en compte pour que chaque élève progresse dans son développement personnel.

Par ailleurs le décalage repéré chez certains élèves va se réduire progressivement mais chez d'autres l'écart s'accroîtra au fur et à mesure de l'année. Bien souvent l'enseignant ne demande pas d'aide afin de laisser l'enfant mûrir. Et c'est bien souvent lorsque les dispositifs mis en place dans la classe (soutien, aide individualisée) n'apportent pas de résultats qu'une demande d'aide est faite.

¹⁹ Darrault-Harris, I.(1999) idem réf. 17

2.3-) Difficulté de repérage de certaines difficultés

Il est difficile de repérer certaines difficultés bien que l'enseignant de la classe sache des choses, comprenne des éléments de la personnalité de ses élèves parce qu'il travaille six heures par jour avec eux. Néanmoins il ne peut pas totalement individualiser sa relation aux élèves. En effet, l'enseignant régit une collectivité, un groupe ; il est garant d'une autorité et d'objectifs scolaires, ce qui est incompatible avec une pure et simple « écoute du sujet en difficulté », écoute qui est indispensable, à un moment donné pour que ces élèves s'en sortent.

M.J. MOURAS renforce ce propos en affirmant que « *l'enseignante perçoit les troubles du comportement les plus aigus vis-à-vis d'elle-même, elle peut ignorer des difficultés plus sourdes, mais durables qui se manifestent dans la relation de l'enfant au groupe* »²⁰

Par ailleurs la classe a des effets indifférenciateurs. Le nombre d'élèves contraint le plus souvent l'enseignant à s'adresser à tous et à aucun en particulier. Il utilise un langage qui renforce cet effet : « on se met en rang », « on découpe sur les images ci-dessous » sont autant de formules passe-partout qui peuvent favoriser un retrait passif de certains élèves ; leur retrait est dissimulé par les mouvements collectifs, l'agir du groupe prenant la place de la parole de l'enseignante.

3-) LA PLACE DU MAITRE G

3.1-) Fonctions du maître G

Selon le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré option G, l'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante rééducative « *met en place des actions qui doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève.* »²¹

La mission de l'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante rééducative est double : elle est axée sur la **prévention** et la **remédiation**(ou restauration)

Préventive au sens où elle permet de construire les compétences d'élève par des procédures de « détour ». Cette mission favorise le déroulement des processus de séparation de l'enfant, la stabilisation des affects et son adaptation à l'école en vue de son accession au statut d'élève. JM. Gillig²² préconise une action menée en petit groupe permettant de travailler conjointement avec l'enseignant.

²⁰ Mouras M.J « les enfants en difficulté à l'école maternelle, collectif AFPS, congrès de Bordeaux, 1989

²¹ BO n ° 4 du 26-02-2004 circulaire 2004-026

²²Gillig, JM. *Prévenir plutôt que guérir*, article éducation enfantine n°6 février 1999

restauration au sens où il s'agit de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi ; la rééducation est un temps, un espace et une relation offerts à un élève pour comprendre et dépasser les difficultés qu'il rencontre à l'école. Il est accueilli dans sa position d'enfant. Durant ce temps, il va pouvoir jouer et dire ses difficultés, sa problématique, sur un mode imaginaire et symbolique afin de trouver des comportements adaptatifs plus satisfaisants ; ce qui lui permettra de surmonter les conflits intérieurs qui l'empêche d'investir les apprentissages scolaires.²³

3.2-) Mission préventive

La prévention consiste à aider l'enfant à surmonter les difficultés que peut engendrer le passage de l'enfant à l'élève ; Il s'agit d'une intervention globale et non spécifique à une difficulté. Chez les élèves, les trois points suivants peuvent être révélateurs de difficultés :

- leur attitude envers l'activité scolaire,
- leur manière de répondre aux consignes,
- leur mode d'adaptation à la vie collective.

Selon le BO n° 31 du 27 août 2009 : « *Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées* ».

Le public du maître G correspondant à des enfants qui sont emmêlés dans des questions de type : Qui suis-je – et où suis-je ? Que veux-je devenir ? Que dois-je faire ? Pour quoi l'école, avec quel sens ? Avec parfois au plus profond d'eux-mêmes : *Comment me se protéger des transformations entraînées par l'école ?*
C'est à ce public que je vais m'intéresser plus particulièrement dans mes actions de prévention.

²³Petit, N. rééducatrice en RASED *Qu'est-ce que la rééducation ?* site internet :nathaliepetit.chez.com

4-) SEANCES DE PREVENTION

4.1-) Les objectifs généraux

Dans le cadre de ce projet, l'objectif est d'anticiper les difficultés que l'enfant pourrait rencontrer lors de sa scolarisation et donc de les prévenir, mais elle permet également d'organiser une observation plus fine des enfants.

Cette action de prévention vise les objectifs suivants :

- ❖ Prévenir les troubles du développement de l'enfant dans ses activités à l'école
- ❖ Prévenir les troubles d'adaptation à l'institution
- ❖ Prévenir les troubles de la communication verbale et non verbale.

Dans ce travail de prévention « *il est bien évident que nous ne sommes ni dans le dépistage, ni dans l'étiquetage, ni dans la normalisation, mais bien dans l'écoute de l'enfant dans son devenir d'élève* »²⁴

Mes actions de prévention se sont décomposées en 4 phases..

4.2-) 1^{ère} phase en septembre et octobre 2011.

J'ai commencé par prendre en prévention des groupes d'élèves de deux classes de grande section. Je suis intervenue en dehors de la classe avec des groupes restreints de 6 à 7 élèves en prenant chaque groupe trois fois. J' ai effectué des séances motrices libres puis sous forme de situation problème par l'évaluation des trois tapis (ce dispositif sera présenté par la suite) en salle de motricité durant une heure..

4.2.1-) Protocole d'observation :

Il est important pour affiner mon intervention d'utiliser un cadre et un protocole d'observation. Je rejoins les propos de Bruno Egron qui dit que « *l'observation porte sur une pluralité de situation et non pas sur une seule situation d'apprentissage. La récurrence des fonctionnements, dans des situations différentes, permet d'identifier la cause de la difficulté* »²⁵. C'est pourquoi, mes observations porteront sur plusieurs situations différentes et non pas sur une seule..

Je me suis appuyée au début sur des grilles d'observation que j'ai modifié progressivement (Annexe 1). Le fait d'avoir différents groupes d'élèves sur la même activité, puis dans des situations différentes, m'a permis d'observer des comportements récurrents, et des attitudes

²⁴ Métra , M. *la première rentrée*, EAP, page 14 (1999)

²⁵Egron, B. *scolariser les élèves handicapés, mentaux ou psychiques* SCEREN 2010 art *Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins*

liées à la particularité de la situation ou de la relation. Lorsque j'observe l'élève en activité, j'utilise des grilles pour mes observations. Mais ce n'est en aucun cas un outil normatif. A ce propos, P. Meirieu met en garde sur l'utilisation intempestive des grilles. Celles-ci épinglent des « *comportements en soi, indépendamment des situations qui permettraient de les comprendre et de les réguler* »²⁶ Celui-ci constate que bien souvent les grilles ne comportent que des items négatifs. De ce fait on est dans le repérage des dysfonctionnements. Or ce qui importe dans une démarche préventive c'est-à-dire avenante, c'est de souligner les points d'appuis pour aider chaque élève à progresser et devenir autonome.

Parallèlement à la prise en charge des groupes de prévention, j'ai effectué par demi-classe les épreuves de Boehm : C'est un outil intéressant que j'ai renforcé par mes observations. Cette épreuve place l'élève dans une situation différente de celle de sa classe, avec un adulte qui n'est pas son enseignant. Mes observations relevées durant l'épreuve amènent un regard extérieur. Cela a permis de dégager des similitudes et des différences de comportements et d'amener un autre regard sur l'enfant/élève.

4.2.2-) Le temps de l'observation : Phase 1

Je me suis appuyée sur l'ouvrage « Prévenir et éduquer »²⁷ notamment sur un protocole mis en place au département AIS de l'IUFM de Paris dans le cadre de la formation G. J'observe les enfants par petits groupes de six élèves durant une heure environ afin d'appréhender l'enfant dans sa globalité. Suite à ces observations, mes actions de prévention portent sur trois axes :

La communication afin d'éviter tout retard de parole ou de langage et réduire les difficultés liées à la compréhension ou l'écoute. Il s'agit d'aider les enfants à mobiliser la communication verbale et non-verbale.

La motricité pour travailler l'aisance corporelle, pour éviter l'hypertonie, l'impulsivité (qui retentissent sur le graphisme et l'écriture ultérieurement) et favoriser la motivation, le goût de l'effort et la concentration.

Le comportement à l'égard des tâches et des consignes afin de permettre aux élèves d'ajuster leur comportement aux exigences de l'école.

4.2.3-) Séance d'observation divisée en 4 temps

1^{er} temps : celui du regroupement, de l'explicitation des tâches et des consignes. C'est le moment où l'on se présente, où l'on nomme les objectifs, où l'on énonce les règles de fonctionnement (on ne se fait pas mal et on respecte le matériel)

2^{er} temps : celui de l'activité motrice.

²⁶ Meirieu, P. *Au-delà des grilles..., la liberté* : article, enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes préventions ERES p 172 à 184 ; 2008

²⁷ Guillarmé, JJ.&Luciani, D. *Prévenir et éduquer*, EAP p 200 ; 2000

Durant ce temps, mes observations porteront sur plusieurs points :

◆ La relation aux pairs et à l'adulte,	◆ Le tonus,	◆ La latéralisation spontanée
L'investissement de l'espace,	◆ L'expression verbale spontanée	◆ Le contrôle postural

temps d'activité motrice libre : On commence par un jeu libre avec du matériel de motricité (ballons, cerceaux, cordes, anneaux, caissettes. ...) Il offre un panel de paramètres d'observation : les interactions sociales (la manière dont l'enfant sollicite autrui, son attention pour l'autre quand il est sollicité), l'investissement de l'espace, la relation aux objets (le choix, l'attention portée, la manière et la qualité de l'utilisation de l'objet, les transformations, la mise en place de stratégies, la construction d'un projet...) et la relation à soi (l'attention à soi, les jeux de réassurance, la représentation de soi, la décentration...)

La consigne est la suivante : « *vous jouez avec ce que vous voulez* » (10 minutes)

temps d'activité motrice dirigée : D'abord, je propose des petits exercices psychomoteurs rapides avec le ballon afin d'observer plus finement l'adéquation de la réponse à la consigne. Les enfants font une ronde, se lâchent les mains et je leur lance le ballon doucement, ils essaient de le rattraper dans leurs mains. Puis je leur lance le ballon avec le pied et ils doivent me le renvoyer avec le pied.

Ensuite, c'est le temps du jeu collectif : « 1,2,3 soleil » ou « promenons-nous dans les bois » où j'enlève à chaque fois une maison. J'observe en particulier le respect des règles et des consignes,

J'organise un parcours en fonction du matériel disponible. Les élèves seront amenés à grimper, à enjamber des chaises, à marcher en équilibre sur une poutre, à ramper sur ou sous quelque chose. Mon observation porte plus spécifiquement sur la mise en place de stratégies adaptées aux situations, sur la conscience ou non du danger.....

3^{ème} temps : temps de l'activité graphique

Je délimite l'espace à une table où les enfants font un bonhomme. Il permet d'observer en particulier la motricité fine, la latéralité, l'attitude psychomotrice par rapport à la feuille, l'aisance à entrer en communication, le niveau d'intégration du schéma corporel...

4^{ème} temps : celui de la verbalisation où les enfants s'expriment sur le temps précédent et où la parole circule. C'est le moment d'affiner mon observation concernant l'expression langagière et la qualité de l'écoute, la capacité à se faire comprendre, l'infra verbal, les capacités d'évocation et de symbolisation par le langage.

C'est aussi celui du retour au calme et de la fermeture.

4.2.4-) L'épreuve de Boehm

C'est un test composé de cinquante items vérifiant la connaissance du lexique relatif aux concepts de temps, d'espace et de quantité. Chaque élève dispose de deux cahiers de passation. Les cahiers sont composés de dessins en couleur. L'élève doit entourer le dessin qui convient. Cela ressemble à une activité d'évaluation scolaire où chaque enfant est assis seul à une table, écoute et exécute en fonction des consignes.

Outre l'épreuve, il me paraissait pertinent d'observer les attitudes des élèves lors de la passation de cette épreuve à savoir la tenue du crayon, l'attitude face à la consigne, le repérage dans le cahier de consigne et l'attitude globale de l'élève (position assise, attention) lors d'une situation différente de celle de la classe. (Annexe 2)

4.2.5-) Dispositif d'évaluation des 3 tapis

C'est un dispositif dont j'ai eu connaissance lors de ma formation. Inspirée du livre « *écrire... une question de méthode* » de C. Defrance et R. Guillard (voir annexe 3) cette méthode **permet de confronter l'élève à une situation complexe, qui le place face à un problème à résoudre et l'oblige à réfléchir avant d'agir.**

Il s'agit pour les enfants de traverser une rivière grâce à des tapis magiques, sans se faire manger par le crocodile. La passation se déroule en deux temps : une phase motrice puis une autre où les enfants sont assis autour d'une table. C'est une situation problème où chaque élève doit essayer de trouver un moyen de traverser cette rivière avec les deux ou trois tapis magiques sans mettre les mains et les pieds dans l'eau.

Cela permet d'observer chez les enfants leur capacité à résoudre un problème :

- ❖ Penser pour trouver une solution qui peut être différente de celle du voisin.
 - ❖ De mentaliser et mettre en œuvre des consignes de plus en plus concrètes jusqu'à la reproduction totale des procédures.
- ❖ La capacité à persévérer et à s'auto-corriger.

Je n'ai pas appliqué le protocole à la lettre car j'étais seule avec un groupe d'enfants (il manquait deux adultes pour observer). Néanmoins j'ai pu observer des réactions surprenantes de la part de certains enfants : des pleurs (« *je n'y arrive pas* »), des blocages (pour entrer dans l'imaginaire, le faire semblant : « non je ne veux pas traverser la rivière, j'ai peur... »), du mimétisme, de la prise d'initiative et de l'autonomie chez des enfants qui me questionnaient vis-à-vis des résultats aux épreuves de Boehm. Ces observations n'allaient pas toujours dans le sens de ce que j'avais recueilli précédemment.

4.3-) 2^{ème} Phase synthèse des observations

A l'issue de l'ensemble de ces observations, j'ai rencontré les enseignantes des deux classes. J'ai présenté les protocoles d'observations : épreuves de Boehm, jeux libres, activité langage autour d'un album, les trois tapis.

Ces rencontres sont un temps de distanciation, de partage, d'interrogation de relance. Cela a permis de valoriser certains élèves, d'aider à cerner d'autres enfants peu expansifs en classe, d'être vigilant par anticipation vis-à-vis des difficultés identifiées. Ces moments nous ont amené à **croiser nos regards, d'échanger sur nos observations.**

Nous avons pu ensemble prendre le temps de revenir sur des temps de classe et d'évoquer un moment précis où l'élève a réagi d'une certaine façon. C'est une approche que je travaille en formation à savoir l'observation au travers de l'Analyse Réflexive et Critique de la Pratique Professionnelle. Cela permet, après un temps d'activité, de remettre en question sa pratique afin de trouver un sens à son action. Cela incite également à comprendre l'attitude ou le comportement d'un élève dans le groupe et de résoudre des conflits par le biais de questions ouvertes, « comment penses-tu... ? Cette approche permet *« la prise de conscience par l'enseignant ou par l'élève de ses actions, de ses représentations, de ses procédures et stratégies »*.²⁸

Nous avons déterminé deux groupes :

- 1) élèves sans difficulté,
- 2) élèves présentant une fragilité au niveau de l'adaptation et de l'efficacité qui justifie une intervention d'aide à visée préventive.

A l'issue de cette rencontre, j'ai proposé de poursuivre ce travail de prévention avec ce groupe d'élèves (à savoir 5 élèves dans chaque classe) que j'observerai durant deux mois chaque jeudi matin durant une heure en dehors de la classe.

Ce sont des enfants qui ont des attitudes différentes en fonction des activités ou des attitudes récurrentes. Ce sont des enfants qui éprouvent des difficultés à « se distancier » du vécu familial et à trouver leur place dans le groupe classe. Ces élèves intègrent difficilement les règles de l'école et certains communiquent très peu voire pas du tout.

4.3.1-) synthèse des observations

Classe de grande section Mme F.

Maëlyss F : en motricité, elle est active, communique. Elle sait lire l'heure, sait résoudre une situation problème, mais aussitôt mise dans une situation plus scolaire, elle devient invisible. Elle ne participe pas au bilan oral et s'allonge.

²⁸ Coudray, C & Ancillotti, JP. *l'analyse de pratique réflexive* article revue Expliciter n°28; 1999

Betsy : élève discrète, à l'épreuve de Boehm : 20 non-réponses, a décroché ; en situation du jeu des 3 tapis, elle se bloque, " *je n'arrive pas* ", puis elle imite ses camarades. Lors de la schématisation, elle copie le dessin d'une camarade et ne réussit pas à expliquer ce qu'elle a dessiné. Elle est capable de prendre des réponses autour d'elle de façon très discrète et très rapide sans qu'on s'en rende compte (l'enseignante s'en est également rendue compte en classe). Elle semble n'avoir aucune confiance en elle, elle est constamment dans l'imitation des autres et surveille anxieusement le regard que l'adulte porte sur elle. Un de ses Besoins Educatifs Particuliers serait prioritairement de l'ordre psycho-affectif à savoir renforcer son estime de soi, reprendre confiance en soi.

Lucie L : elle fait illusion. Elle suit le groupe dans une sorte de mimétisme. Mais que sait-elle faire réellement ? A l'épreuve de Boehm elle a entouré avant la fin de la consigne ; elle a fait le travail sans comprendre : résultat : 26/50

Epreuve des 3 tapis : Elle imite ses camarades mais avec un temps de retard. Elle est capable de prélever des indices autour d'elle de façon discrète et rapide.

Lors de la schématisation de la situation, elle a copié le dessin d'une camarade. Puis je demande que l'on dessine un bonhomme, elle dessine un singe. Le B.E.P. (**B**esoin **E**ducatif **P**articulier) serait dans un premier temps d'apprendre à gérer son impulsivité cognitive en comprenant ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait.

Matthéo S : il vit en famille d'accueil, c'est un enfant préoccupé. Dans chacun de ses dessins, il dessine des fenêtres et des portes. Il comprend rapidement, il a du vocabulaire mais sa mise au travail est difficile, il a besoin d'être recadré, canalisé. Il est dans l'agitation motrice au moment de démarrer les activités.

Adrien : il a du mal à s'organiser dans une situation problème de jeu. Il a tendance à se disperser au bout d'un moment, il reste assez souvent dans l'aléatoire. L'enseignante a remarqué la même chose en classe. Résultat épreuve de Boehm : 27/50. Lors des séances qui ont suivi, j'ai remarqué qu'il était bien souvent suiveur, je pense qu'il a besoin d'être rassuré pour oser faire seul.

Classe de Me B :

Alexandre : Il pose beaucoup de questions lors du démarrage d'une activité nouvelle, il a du répondant. Il boude et pleure notamment lors de la situation problème où il dit qu'il n'arrive pas (il se bloque sur son tapis). Il tient son crayon avec son poing, il refuse qu'on rectifie sa tenue du crayon. Il manifeste son refus d'aller au CP, « je ne veux pas aller au CP, il faut lire, c'est trop difficile ». A l'épreuve de Boehm (34/50) il a un bon résultat, il s'exprime aisément et il argumente. Il y a un décalage entre son comportement immature, l'expression de

son refus d'aller en C.P. et ses aptitudes réelles. Il semble avoir besoin de prendre confiance en lui, son estime de soi semble faible.

Cléman : épreuve de Boehm : 27/50, il écoute assidûment la consigne et s'exécute après la deuxième consigne. Lors du protocole des 3 tapis, il est entré en opposition dès la première situation problème, il a refusé de continuer et n'a pas accepté l'erreur : pleurs, refus de jouer, de faire semblant et d'imaginer. C'est un élève angoissé, il surveille anxieusement le regard que l'adulte porte sur lui..

Sacha : A l'épreuve de Boehm, il a des résultats moyens (24/50), il est dans l'agir. Il se précipite et se disperse. Lors du jeu de société, il n'arrive pas à comprendre le jeu même avec aide. Il semble qu'il a du mal à accepter l'interférence de l'adulte. Par contre lors des phases de schématisation, il s'applique et présente un dessin très précis. Il nous questionne.

Charlotte : Elle est née en décembre. Elle paraît très jeune, immature, en décalage par rapport aux autres enfants de la classe. C'est une élève discrète, elle est dans une attitude d'observatrice, elle ne rentre pas dans les relations avec les autres lors des séances de jeu libre. Au cours du protocole des trois tapis, elle est dans le mimétisme, son dessin est la copie de sa camarade ; Ses résultats aux épreuves de Boehm sont moyens (25/50).

Chelsea : épreuve de Boehm : 29/50, durant l'épreuve, j'ai observé un manque de confiance car elle regardait à plusieurs reprises sur ses camarades. En séance de prévention, j'ai observé que c'était une élève mutique, qui cherche à se faire oublier. Son comportement nous interpelle. L'enseignante abonde dans ce sens en constatant que c'est une élève inexistante, « qui n'émerge pas » ;

Hugo : Il gère mal ses frustrations, il manque d'assurance. En situation d'évaluation, il sollicite beaucoup la présence de l'AVS. Il bénéficie d'un suivi orthophonique à l'extérieur. Il est suivi par une AVS car en petite section il ne s'exprimait pas du tout et n'entrait pas dans les apprentissages. Il y a eu une évolution. Il communique mais demeure très fragile.

4.3.2-) Hypothèses explicatives

Ces enfants semblent encore trop centrés sur leurs ressentis (Betsy, Chelsea, Charlotte). L'intégration de l'émotion dans les représentations mentales ne se fait pas bien encore. A certains moments, ils se sentent empêchés par leur impulsivité motrice ou leur inhibition, ce qui ne facilite ni la symbolisation, ni la communication.

Certains ne sont pas prêts émotionnellement à intégrer la loi de l'école et à répondre à ses exigences (Sacha, Matthéo). Ils peuvent avoir des attitudes ambivalentes avec les

enseignantes en faisant varier leur envie de protection, d'enveloppement et leur intolérance à la frustration (Hugo, Alexandre). Le fond de réassurance profonde de ces enfants semble fragile.

D'autres enfants interpellent par le manque d'autonomie, la difficulté à s'organiser (Adrien, Maëlyss). Pourquoi Adrien a-t-il des difficultés à s'organiser dans une tâche ? De quoi est faite cette difficulté ? A-t-il besoin de temps ou d'être rassuré ?

Pourquoi Maëlyss décroche-t-elle en situation de regroupement, a-t-elle besoin d'un cadre contenant pour s'investir ? Qu'en est-il de leur capacité de séparation et d'individuation ?

C'est pourquoi je vais mettre en place comme l'évoque Marielle Leroy « *des jeux de sécurisation contre l'angoisse d'être anéanti, abandonné qui s'origine dans la peur archaïque de la perte de l'objet premier et de soi. La répétition de ces jeux s'appuie sur des contrastes comme se cacher/être découvert, construire/détruire, remplir/vider, réunir/séparer, agresseur/agressé. Les jeux de « faire semblant » se mêleront spontanément à ceux-ci et ont pour but de se protéger contre l'angoisse d'une identité incertaine ou due à des conflits familiaux.* »²⁹

4.3.3-) Réunion avec les familles :

Nous avons invité les familles afin de présenter les résultats du dispositif de prévention à savoir les résultats des épreuves de Boehm ainsi que des observations effectuées lors de mes interventions avec les groupes préventifs.

Il y eut six familles présentes sur quarante cinq familles concernées. Les parents présents ont été très sensibles au dispositif et à ce temps permettant de rencontrer les enseignantes de classe et moi-même. J'ai pu aller à leur rencontre. J'ai pu rassurer ou proposer des pistes d'observations ou d'aide concernant les résultats de leur enfant. Cela a permis un premier contact en vue d'envisager pour certains enfants une aide à dominante rééducative.

En discutant avec la maman de Hugo, nous avons appris que Hugo ne bénéficiait plus d'aucun suivi psychologique malgré un Projet Personnalisé de Scolarisation mis en place et une forte instabilité affective (pleurs à chaque changement de situations, volonté d'être toujours le premier dans les rangs au point de bousculer, frapper...). Une aide rééducative a été envisagée au cas où l'action de prévention n'était pas suffisante.

Par ailleurs nous avons pu présenter les objectifs du groupe de prévention à venir.

²⁹ Leroy, M. *Prévention en moyenne section de maternelle : groupe d'aide à la maturation*, Envie d'École n° 56, page 6-7 ; 2008

4.4-) **Phase 3 : travail de prévention avec 5 – 6 élèves 1 heure : 7 séances**

Il s'agit d'une intervention hors de la classe : je propose des activités susceptibles de leur faire vivre l'expérience de la réussite.

4.4.1-) **Objectifs du second dispositif :**

- permettre aux enfants concernés de vivre une fois par semaine une interaction privilégiée avec un adulte référent.
- Inciter les élèves à se socialiser au sein d'un groupe restreint, plus repérable, plus stable que le groupe classe.
- Donner l'occasion à ce petit groupe de vivre des situations ludiques et motrices dans lesquelles seront privilégiés l'accueil, l'accompagnement puis progressivement la coopération, la créativité afin de **favoriser le développement de la fonction symbolique.**

4.4.2-) **Déroulement de la séance :**³⁰

Le dispositif temporel comporte :

- ◆ **le temps 1** l'expression motrice
- ◆ **le temps 2** retour au calme par la narration d'un conte
- ◆ **le temps 3** l'expression plastique , graphique et verbale.

Cette organisation temporelle favorise le passage à différents niveaux de symbolisation (vécu -faire avec son corps-, perçu, concevoir) Les rituels d'entrée et de sortie sont matérialisés respectivement par la baguette magique et les grelots. La séance dure environ une heure.

Le dispositif spatial est divisé en deux : un espace pour accueillir l'activité motrice en toute sécurité et un espace avec une table pour la narration d'une histoire et l'activité graphique (utilisation de crayon à papier) ou l'activité de construction.

➔ **Le temps de l'action :**

On se rassemble sur un tapis, on se présente et on nomme les absents. On évoque les règles de sécurité, le déroulement des trois parties de la séance (jeux avec le matériel, puis l'histoire racontée et enfin le dessin ou la construction). Je demande à chacun d'explicitier leurs projets, d'anticiper les activités. La baguette magique annonce l'activité. La tour de cartons les attend. Détruire la tour. Puis je la reconstruis.... Les enfants peuvent ainsi détruire sans culpabilité

³⁰Ibid 29

car ils voient que je ne suis pas détruite, seule ma construction l'est. On joue la permanence de l'objet et on construit de plus en plus haut.

Quelquefois je maintiens les cartons pour faire semblant de résister, puis je m'avoue enfin vaincue par la vigueur des enfants. Puis les enfants peuvent proposer des jeux.

Je mets en place un rituel de sortie de la séance psychomotrice matérialisé par les grelots. Les enfants rangent et se rassemblent sur un tapis. C'est le moment d'évoquer les actions, le plaisir ressenti par le langage. C'est le moment de la prise de distance, et donc de se décentrer un peu plus.

→ **La phase de retour au calme, recentration par le langage : « l'histoire »**

Nous allons dans l'espace où je raconte une histoire, le plus souvent un conte à partir d'un album comme les trois petits cochons, les trois brigands, le Petit Poucet, ...

Selon Joëlle Plaisance³¹, le conte remplit différentes fonctions. Tout d'abord, il permet de découvrir le pouvoir des mots; Le conte récit est structuré, ce qui favorise la structuration de la personne par l'intermédiaire de la forme du récit ; à savoir : à un état initial succède un déséquilibre et après résolution, apparaît un nouvel équilibre. Le conte en tant que récit fondateur de notre culture permet l'évocation des conflits qui préoccupent les enfants. Ils donnent une forme aux angoisses archaïques liées à la mort (éclatement, vide, abandon, dispersion, perte, anéantissement...) mais aussi aux préoccupations identitaires. C'est pourquoi les élèves peuvent prendre du recul par rapport à leurs émotions, se représenter les actions des héros et se rassurer puisque ces héros triomphent toujours des épreuves endurées. Cela favorise le processus de décentration et le passage à la figuration par le dessin et la construction.

→ **La phase d'expressivité graphique et plastique**

Ces activités permettent de passer à un autre niveau de symbolisation. Les enfants choisissent entre le dessin et la construction.

Le dessin libre permet à l'enfant de représenter autrement ses émotions par projection de son imaginaire et de se soulager de certains conflits qui le préoccupent. Il peut extérioriser son agressivité à travers le balayage, le pointillage, la déchirure. Le crayon à papier est privilégié pour permettre une évolution précise des représentations. J'incite l'enfant à mettre des mots sur ses dessins. Je les écris et je les lui lis.

L'enfant est ainsi à la fois en présence de deux formes de symbolisation qui ouvrent à la décentration.

³¹Plaisance, J. *le conte comme médiation en rééducation*, in revue ERRE n°14 ; 2007

La construction de briques est une activité intéressante lorsqu'elle est faite collectivement. Elle demande une précision dans les gestes et une certaine concentration. Cela favorise l'élaboration de représentations mentales mises en relation avec le projet collectif. Il est interdit de détruire sa construction ou celle des autres. Il est intéressant d'observer le décalage entre le désir de création au départ et la réalisation elle-même et de faire réfléchir les enfants là-dessus.

4.4.3-) Bilan des séances

Mon rôle était de repérer le comportement des élèves face aux activités, d'inciter « l'expression du vécu », et de sécuriser grâce au cadre posé.

Au cours de ces sept séances il y a eu une évolution de la dynamique de chaque groupe. Nous sommes passés d'une situation de départ où les élèves construisaient individuellement un mur voire se disputaient les briques, à une situation d'alliance entre deux élèves d'abord puis au fur et à mesure cela a fédéré l'ensemble du groupe, à l'exception de Sacha qui a toujours manifesté le désir d'être à part. Au bout de quatre séances le groupe a commencé à se constituer et à « fonctionner ». Des connivences sont apparues entre les élèves. Lors de la phase motrice avec les briques, les élèves ont réinvesti les différentes histoires notamment celle des trois petits cochons, pour jouer corporellement ce conte. Par la suite, le désir de rejouer l'histoire en changeant de rôle s'est fait naturellement. Le loup étant joué par un enfant qui prenait plaisir à détruire les maisons. Même si l'expression verbale individuelle a été limitée, l'histoire a été jouée avec la trame narrative correspondante. Cela a fédéré l'ensemble des élèves. Un **groupe d'appartenance** s'est créé.

Au fil de ces suivis, j'ai pu enrichir mes observations qui, entrecroisées avec celles des enseignantes, ont permis d'étayer des décisions de demandes d'aide. Cela concerne trois élèves sur les dix élèves. Un suivi rééducatif débutera pour ces élèves tant leurs difficultés sont importantes et nécessitent une prise en charge individuelle ; cela concerne Alexandre, Matthéo et Hugo.

Nous avons émis l'hypothèse que Matthéo semble angoissé par son vécu, il a besoin d'exister, d'être rassuré et contenu. Il n'arrive pas à se décentrer de ses problèmes personnels. Il ne semble pas trouver sa place dans la classe et hors de la classe. Il a des difficultés à ajuster ses conduites. Une aide à dominante rééducatrice sera plus à même de l'aider à se construire.

L'un des besoins éducatifs d'Alexandre sera de l'amener à passer d'une attitude de défense (immaturité, pleurs) à un comportement adapté, ceci dans le but de l'amener à prendre sa place d'élève à l'école.

En ce qui concerne Hugo, j'ai préféré, dans un premier temps, travailler avec lui en relation duelle afin de pouvoir restaurer quelque chose de sa rencontre avec lui-même. C'est parce qu'il est en difficulté avec son monde interne qu'il a du mal à aller vers les autres.

En conclusion , je ne suis pas en mesure d'évaluer l'impact de cette intervention qu'il soit positif ou négatif. En tant que maître G j'ai eu le soucis d'être présente sur le terrain dès le mois de septembre afin d'être une ressource pour les enseignantes, les élèves et les familles.

4.5-) Phase 4 (janvier 2011) synthèse évaluation

Le temps de synthèse est essentiel, il nous a permis d'échanger des points de vue sur chaque enfant. Nous affinons ensemble le regard posé et nous cherchons l'aide la mieux adaptée pour chaque élève.

Cette action de prévention m'est apparue intéressante car elle m'a permis de mieux cerner la difficulté des enfants ; Le dispositif préventif a révélé des difficultés qui seraient passées inaperçues dans le cadre des activités ordinaires notamment Cléman, Betsy, Lucie, Maëlyss, et Schelsea.

Je vais présenter rapidement le profil de ces élèves qui passent inaperçus en classe malgré leur fragilité tant ils collent au profil d'un élève studieux.

Cela a permis de mieux comprendre où se situe la difficulté de Maëlyss afin de pouvoir en discuter avec l'enseignante et à sa mère présente lors de la réunion. J'ai observé qu'elle n'arrivait pas à faire seule, elle sollicitait toujours une camarade pour jouer ou dessiner : Sa capacité à être, à faire seule semble difficile (Barat)³² Un de ses Besoins Educatifs Particuliers est de renforcer son autonomie affective. Le travail dans le dispositif préventif a amené Maëlyss à participer davantage aux échanges, d'être présente du début à la fin de la séance. Je fais l'hypothèse qu'elle s'est sentie soutenue (fonction de holding) dans ce petit groupe.

³² Barat, J.C. (1990), *la rééducation dans l'école* Armand COLIN

Betsy : Un de ses **BEP** était de renforcer sa confiance en soi en lui permettant d'être en situation de réussite, par la mise en place d'une dynamique de travail souple et sécurisée dans le cadre du groupe d'appartenance. J'ai observé au fur et à mesure des séances que Betsy s'affirmait. Elle a refusé de faire un dessin avec une autre camarade. Elle a revendiqué son Moi. Elle s'est séparée de son rôle de « suiveur » pour devenir un sujet qui s'estime. Le travail dans le groupe d'appartenance a permis à Betsy de s'affirmer. Elle est passée d'une position où elle effectuait une activité par mimétisme en éludant la dimension réflexive, à une attitude autonome où elle fait des choix seule et s'affirme. L'enseignante et moi avons observé ce changement de perspective. Elle est passée du registre de l'effectuation des tâches successives au registre de la réflexion. Je pense que nous avons mis en place par nos attitudes d'ouverture et d'observatrices un espace à Betsy où il y a eu de la place pour ses hypothèses et cheminements dans différents domaines (langage, pensée, actions).

Lucie L s'isole souvent pour jouer ; elle cherche à se faire oublier. Elle est souvent dans une position d'observatrice. Elle est dans le mimétisme et ne donne pas sens aux activités scolaires. Elle est scolarisée depuis cette année. Elle a besoin particulièrement de **travailler son statut d'élève en travaillant la socialisation et l'intégration d'abord dans le groupe d'appartenance puis dans le groupe classe**. Le travail dans ce dispositif a été trop court pour analyser des changements notables. Elle a commencé à prendre de l'assurance, à jouer avec d'autres, à poser des questions. Mais pour elle, il aurait fallu un temps de travail plus long. Je souhaite, en concertation avec son enseignante, organiser un second dispositif préventif durant la dernière période de l'année scolaire.

Chelsea : semble ne pas oser faire seule, elle ne verbalise pas ce qu'elle fait.

Lors du tour de présentation, elle reste muette. Les élèves du groupe me disent : *elle ne parle presque pas* ». Aucun élève essaie de la faire parler. Cela semble normal. Cette phrase émise par le groupe, c'est de l'entendre qui permettra d'agir sur elle. Pour cette petite fille, la qualité de ne pas parler lui est attribuée par le groupe et cela la contient.

Elle semble être à l'extérieur du groupe, semble ne pas habiter son « je ».

Dans un dessin, elle dessine « *ma mère, mon frère et moi* », elle se dessine comme « transparente » (pas de contour noir à l'inverse de sa mère et son frère). Les points d'appuis sont sa capacité à s'adapter à toutes les situations, et à être autonome. Elle a besoin d'être accueillie dans un groupe restreint afin d'avoir confiance et se sentir suffisant à l'aise pour

oser s'exprimer. Le dispositif a aidé Chelsea à oser prononcer quelques mots à voix basse et peut-être à ouvrir un accès à sa transparence.

Cléman : Il se raccroche au scolaire pour se rassurer et éviter l'imaginaire. Il lève son doigt pour demander la parole. Il schématise les situations de jeu et verbalise ses inquiétudes. Il semble manquer de maturité. Il parle énormément de sa maman. Il est volontaire pour jouer mais fragile, je sens de l'appréhension. Ma salle de rééducation le rassure car c'est une « classe ». Il a besoin d'être rassuré par un cadre contenant et des repères spatio-temporels. Il a refusé le jeu dans le protocole des trois tapis(peurs, pleurs, désir de sortir de la salle). Cette hyper adaptation de surface semble laisser entrevoir le fait qu'il n'a pas acquis les vrais outils pour être élève.

Pour une autre approche de cet élève, ses points d'appuis sont ses capacités de symbolisation, sa possibilité de verbaliser ses peurs. Mais son attitude reste ambivalente, il prend sur lui pour surmonter son anxiété mais malgré tout elle se ressent dans tout ce qu'il fait. Mon hypothèse, c'est que ce garçon très sage, très adapté, n'a pas intégré la permission « de ne pas savoir » ou « de ne pas se tromper ». Toute la subtilité du travail sera de l'accompagner pour qu'il puisse dépasser ce frein sans se sentir en danger. C'est le travail mené actuellement par son enseignante. Je prévois de l'accueillir dans un groupe préventif durant la dernière période de l'année scolaire.

5-) BILAN DU DISPOSITIF :

5.1-) Au niveau des partenaires (enseignants, parents)

Le travail et les groupes de réflexion avec les adultes, (enseignants, parents, ATSEM..) ont permis à chacun de prendre sa place en comprenant et en reconnaissant la fonction et les responsabilités de l'autre vis-à-vis de l'enfant. Les enseignantes chevronnées ont eu l'occasion de suspendre pour un temps (le temps des rencontres) les attentes pédagogiques, les attendus scolaires pour évoquer et situer chaque élève dans son vécu d'enfant/élève. Cela a permis d'être vigilant aux capacités qui permettent à l'enfant de devenir un élève à savoir (selon J. .C. Barat³³) ANNEXE 5

- ◆ la capacité à être seul
- ◆ la curiosité
- ◆ la capacité de représentation

³³Ibib 29

- ◆ la capacité à différer son plaisir
- ◆ la capacité à s'identifier au lecteur
- ◆ la capacité d'accepter que la pensée d'un autre interfère sur la sienne

De ce fait, j'ai reçu suite à ce dispositif une demande d'aide à dominante rééducative concernant un élève de grande section qui interroge par son décalage entre ses compétences scolaires (langage élaboré, beaucoup d'acquis) et sa capacité à gérer ses activités, son implication.

Les familles : Lors d'une réunion, le dispositif leur a été présenté et expliqué. Cela a permis un échange sur chaque enfant.

Il est important de proposer des temps de rencontre où chaque parent peut s'interroger et nous questionner à propos de comportements récurrents ou différents sans qu'il y ait tension. « *Il s'agit d'assurer une régularité et une qualité des relations avec les familles. C'est un élément déterminant afin de les responsabiliser dans l'éducation de leurs enfants* »³⁴. C'est un temps où l'on croise nos observations et où on se questionne. Les parents ont pu mettre un nom et un visage derrière ma fonction et j'ai essayé de proposer une ouverture pour d'éventuels suivis ou rencontres.

En travaillant avec les enseignants, les ATSEM et les parents, le maître G les aide à trouver eux-mêmes des solutions aux difficultés posées. Ceci en amenant un questionnement constructif. Deux familles ont suscité mon intervention afin de ménager une passerelle entre la grande section et le Cours Préparatoire.

5.2-) Au niveau du maître G

Par mon rôle de personne ressource, j'ai permis d'apporter un autre angle de vue sur la manière dont l'enfant devient élève. Ce qui a amené des demandes d'aides à dominante rééducative concernant, non pas des élèves qui dérangent par leur comportement, mais des enfants en décalage et qui font illusion par leur langage.

Ces séances de prévention associées au travail de l'enseignant ont permis de mieux cerner la fragilité de ces élèves. Nous avons observé un changement de posture chez Betsy qui est passé du mimétisme scolaire à la prise en main de ses apprentissages.

Je pense qu'il serait pertinent de continuer ce travail en stimulant les processus de symbolisation (liaisons entre registre imaginaire et registre symbolique) indispensable pour

³⁴BO n°31 du 31 août 2006

apprendre. Celui-ci se mettra en place pour la période Mai - Juin en concertation avec les enseignantes, et concernera une partie des élèves déjà suivi durant la première période.

Mon intervention a amené une autre approche des résistances de l'élève. Cela a permis de dépasser les difficultés qui est de l'ordre du voir, du manifeste chez l'enfant, pour être plus attentif à des symptômes plus sourds. Je me suis efforcée de mettre en place des conditions favorables pour m'interroger au plus près sur ce qui constitue la fragilité de ces élèves, prise dans la singularité de chacune de leur histoire ; en effet « *un élève en difficulté c'est avant tout un sujet en difficulté* »³⁵. Vouloir aider un élève fragile, cela nécessite de parvenir à une meilleure connaissance de l'élève lui-même, et la façon dont ses difficultés s'organisent. Pour aider l'enseignante à mieux cerner la difficulté d'un élève, il ne faut pas uniquement chercher à l'intérieur de l'enfant mais également autour de lui, (questionner ses contextes d'appartenance) d'où l'intérêt de ne pas perdre du temps mais de prendre du temps pour l'observation et la prévention.

Par ailleurs, ce dispositif mis en place dès le mois de septembre a permis de créer une synergie entre les différents partenaires, de repérer très tôt ces élèves « spectateurs de l'école » qui n'osaient pas prendre leur place, et de faciliter cette entrée. Les aides apportées se sont faites soit au niveau de la classe par la prise en charge de ces élèves dans le cadre de l'aide individualisée, soit par un travail en petit groupe d'appartenance dans le cadre du dispositif à dominante préventive.

D'autre part, cela m'a permis de rentrer dans ma nouvelle identité professionnelle en me mettant à distance des contenus disciplinaires pour accueillir, recevoir, entendre les doutes, les réussites et la créativité des élèves.

Cela me permettra de renforcer ma fonction de personne ressource par une connaissance globale des élèves de grande section et en procurant des réponses aux interrogations des enseignantes de CP pour l'année suivante afin d'assurer une transition.

J'ai été invitée par les enseignantes de Grande section à la réunion concernant l'évaluation de fin d'année et le passage des élèves pour l'année suivante. Ce qui renforce mon souhait d'être un médiateur également entre les enseignants des deux niveaux ;

Il serait intéressant pour les années à venir de continuer cette intervention. Tout d'abord par un dispositif d'accueil dès la rentrée avec les petites sections. Je souhaiterais intervenir dans toute les écoles volontaires afin de susciter un questionnement dynamique, mais en aucun cas des

³⁵ Cours de Mme Duhalde, référente de l'option G

réponses ou des jugements car « le premier étayage est une aide apportée aux enseignants, ce sont eux qui donnent la première réponse. »³⁶

5.3-) Au niveau des élèves

Les élèves se sont rendus régulièrement dans ma salle qui se situe dans l'école primaire. Certains ont exprimé leur ressenti quant au C.P., d'autres se sont questionnés, ont verbalisé des peurs et des angoisses. Ils ont bénéficié d'une relation particulière avec un adulte (de la grande école), ils ont en mémoire un visage familier de la grande école, de ce fait, la grande école ce n'est plus l'inconnue.

5.4-) Des pistes d'étayage :

Mes lectures durant cette année de formation m'ont apporté d'autres ouvertures.

5.4.1-) Liaison classe-atelier

Il aurait été intéressant de réaliser par la suite une liaison classe-atelier comme le fait Guy Hervé³⁷(Maître G) dans sa pratique. Au moment où le groupe trouve une cohésion, c'est-à-dire quand les élèves passent de l'activité individuelle à une activité collective, la réalisation d'une affiche (sur un moment vécu) expliquée en classe par les élèves, aurait permis de faire du lien.

Cela permet de renforcer la cohésion du groupe préventif, et ainsi la place de ce groupe dans le groupe classe et par là même de chaque élève du sous-groupe. Ceci afin de réaliser les deux objectifs du groupe prévention : celui d'intégration (les élèves en sortent motivés et agissant) et celui de régulation (co-agir régule les interactions entre les enfants).

5.4.2-) Mise en place de situation de réflexivité par le langage

Je rejoins les propos d'Élisabeth Bautier³⁸. Celle-ci constate que des élèves, dès les premières années de scolarité, sont en décrochage cognitif. Car il y a bien souvent des ambiguïtés, des brouillages concernant les situations présentées aux élèves.

Ces élèves peuvent être dans l'équivoque. Celle-ci est occasionnée par des situations présentées aux élèves, notamment lorsqu'on suppose que les élèves peuvent « **tout naturellement faire ce qui est visé** ». Ce n'est pas le cas, aucun apprentissage scolaire n'est évident, spontané, naturel. Si c'est ce qui est supposé, alors seul des îlots de savoir, de savoir-faire scolaires (accomplissement de tâches) et une socialisation plus comportementale que cognitive et langagière sont construits par une partie importante des élèves.

³⁶Métra, M *la première rentrée*, EAP, p 88 ; 2000

³⁷ Hervé, G. *Enfants en souffrance d'apprendre* ; L'Harmattan p 311; 2011

³⁸Bautier, E (20à8), *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, ESCOL Chroniques Sociales p 251

Il faut permettre à l'enfant de communiquer mais aussi de pouvoir s'approprier la langue et le langage de l'école (ses usages, son fonctionnement...). A l'école, l'enfant construit, ou plutôt doit construire un nouveau rapport au langage, souvent différent de celui de la famille, en particulier pour les élèves qui nous occupent ici. Il n'y a rien d'évident et de spontané. « *Il doit constituer la langue et le langage comme objets à apprendre et objets pour apprendre* »³⁹

En effet le langage est un objet à apprendre et il fait partie des priorités fondamentales des apprentissages à l'école maternelle (le langage au cœur des apprentissages). Mais ce travail a pour objectif d'enrichir le vocabulaire, la syntaxe avec des phrases bien tournées et complètes (sujet, verbe, complément) s'appuyant sur un langage scriptural ; E Bautier préconise la mise en place de situations de réflexivité et de constructions de savoirs. C'est-à-dire pour mettre en mots une pensée qui s'élabore, dans des manières de dire le cheminement, la référence, l'explication, l'argumentation... donc de travailler la nature des pratiques langagières scolaires explicitement ;

Par exemple, dans des situations permettant le questionnement des évidences du quotidien, le langage sert d'outil médiateur entre la pensée en construction et les observations de l'objet à apprendre.

En résumé E Bautier préconise de lever les ambiguïtés et rendre lisible l'école par une mise en mots. Le tableau ci-joint résume ses propos.(annexe 4)⁴⁰

Un rapport de X. Darcos sous la direction de A. Bentolila⁴¹ renforce ce point de vue en situant comme enjeu prioritaire de l'école maternelle la maîtrise de la langue.

Ce rapport parle d'enfants du malentendu ; « *ils ont noué avec le langage un malentendu fondamental . Ils n'ont aucune idée de ce qui légitime et justifie l'effort et le soin de la mise en mots. La volonté de laisser une trace d'eux-mêmes sur l'intelligence d'un autre leur est totalement étrangère* ». Ces élèves arrivent à la porte de l'école en situation d'insécurité linguistique mêlée à un déficit culturel. Ils ont déjà renoncé à la conquête collective du sens pour ne plus s'occuper que de se protéger individuellement d'un monde qu'ils ne connaissent pas. Ils sont résignés à n'avoir aucune prise sur le monde. L'école, à ce niveau, doit être compensatrice et non pas palliative.

³⁹Idem 31, p 163

⁴⁰Idem 31 , p 247

⁴¹Darcos, X.&Bentolila, A. *la maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales* ; (2007)rapport sur internet

5.4.3-) Processus de symbolisation

L'un des axes de travail que doit privilégier le maître G est de mettre l'accent sur les processus de symbolisation. Ce processus permet à l'enfant de donner du sens à sa présence à l'école, aux activités et aux objets de culture proposés. Cette démarche fait la spécificité de la formation du maître G et amène un travail commun avec les enseignants des écoles.

Selon Annick Frigara, le rôle du « rééducateur » vise à lever les obstacles au développement de l'activité psychique de l'enfant et à permettre l'accès au processus symbolique, en empruntant des détours par le verbal et le moteur. En effet le maître donne l'occasion « *de refaire des expériences peu investies ou mal vécues dont certaines ont dû être refoulées parce que ressenties comme dangereuses à ce moment-là.* » Ceci n'est possible que si le maître G suspend la répétition d'un comportement récurrent par rapport aux autres, aux objets suffisamment explorés par l'enfant pour l'inciter à rechercher d'autres moyens de fonctionner et de se le représenter sur le plan psychique. C'est en ce sens que « *Le rééducateur stimule le fonctionnement psychique et provoque un processus de symbolisation* »⁴²

D'ailleurs, pour Serge Tisseron, « *la symbolisation est le chemin qui nous permet de passer des états corporels et des émotions qui y sont liées, à leur mise en images et leur mise en mots* »⁴³

C'est pourquoi je pense m'orienter plus vers un dispositif d'aide à la symbolisation : Je fais référence à un écrit d'Olivier LODEHO⁴⁴ où il s'agira de placer le langage dans plusieurs dimensions :

- la dimension sensori-motrice : avec une mise en situation corporelle
- la dimension de représentation : schématisation avec de la pâte à modeler, des jeux de construction
- la dimension du langage oral et écrit : apport d'outils permettant cette expression : feuilles photos, dessins, feutres...

⁴²Frigara, A & Fernandez, P. *Essai de Théorisation de la pratique rééducative*, Les cahiers de Beaumont p 13; 1992

⁴³Tisseron, S. *comment l'esprit vient aux objets*, cité par P Fernandez : conférence « conception de la médiation »

⁴⁴ LODEHO, O. article sur internet « la prévention à l'école : comment s'y risque-t-on ? IUFM de la Réunion

CONCLUSION

L'accompagnement du maître G permet d'aider les enseignants à mieux cerner les difficultés des élèves fragiles. Le dispositif préventif propose des activités pédagogiques complémentaires à celles de l'enseignant, cela permet d'élargir le champ des observables. Personne ressource, le maître G amène à un questionnement dynamique. En effet, la confrontation des observations et des analyses de l'ensemble des personnes gravitant autour de l'élève a permis de donner sens et valeur aux conduites et manifestations de chaque enfant, et d'envisager des interventions adaptées en ayant une approche globale de l'enfant/élève. Le regard, l'écoute d'un enseignant spécialisé sont différents car il n'y a pas d'attente de réussite pédagogique, il est complémentaire, complémentaire au sens où mon intervention est différente de celle de l'enseignante.

Le cadre de la prévention n'est ni celui de la pédagogie ordinaire, ni celui de l'aide spécialisée fondée sur des difficultés. Ce cadre est un espace intermédiaire entre la maison et l'école. Dans cet espace, une nouvelle image se construit sous le regard du groupe.

De même, ce groupe n'est pas un groupe de rattrapage ou de soutien comme j'ai pu en organiser dans le cadre de l'aide individualisée. Souvent le groupe d'aide individualisée s'inscrit comme un outil de gestion de l'hétérogénéité scolaire. L'enseignant essaie de donner plus à ceux qui ont moins. JJ Guillarmé et D Luciani interrogent cette façon de procéder : « *est-il judicieux d'apporter à ceux qui ont moins un peu plus de ce qui les minore ?* »⁴⁵ Ils pensent que si la situation de ré-apprentissage demeure la même, « *l'élève répète obstinément les comportements du mauvais élève* ». C'est pourquoi l'enseignant spécialisé travaille en amont des apprentissages et en complémentarité de l'enseignant. Il intervient avec un **groupe d'appartenance**. Cela concerne les élèves dont « *la temporalité est brisée, en quête d'identité ou d'unité, toujours en quête de reconnaissance. Ce sont des enfants éparpillés dans la chaîne des appartenances, enfant du regard vide ou enfants « transparents* »⁴⁶. En effet, l'intervention à dominante préventive à l'école prend appui sur un groupe afin de créer ou renforcer un sentiment particulier d'appartenance sociale chez l'enfant concerné. Selon JJ Guillarmé et D Luciani, ce groupe d'appartenance permet à chaque enfant au travers du regard des autres et en proposant des situations de réussites, de déclencher un processus capable de modifier l'estime de soi. Dans cette démarche, la fonction essentielle est d'amener les élèves à la réussite ; cela permet de contrer le sentiment d'échec qui pour certains

⁴⁵ J Guillarmé, JJ.&Luciani, D. *la réussite de l'élève en difficulté*, tome 2 EAP 2007

⁴⁶ Idem 31

enfants s'inscrit souvent dans le regard des autres (parents, enseignant, camarades, fratrie). Afin de mettre les élèves en situation de réussite, il importe de puiser dans l'expression personnelle, la créativité de chaque enfant et la richesse d'invention. C'est pourquoi l'intervention du maître G est différente et complémentaire des enseignants. C'est un détour obligé pour les enfants qui ont élaborés des défenses rigides.

Le maître G apporte une aide à « *l'enfant disqualifié pour qu'il redevienne un sujet responsable et qu'il réexiste ensuite comme élève et comme écolier* »⁴⁷ que ce soit dans une intervention préventive ou rééducative.

Cette formation, grâce à la richesse et aux approches différentes des enseignants-formateurs m'a permis de mieux cerner la fonction du maître G et de me transformer. J'ai compris « *qu'un élève en difficulté, c'est avant tout un sujet en difficulté.* »⁴⁸ Ma démarche est de « *passer du voir à l'entendre* »⁴⁹. Mon travail c'est pouvoir entendre les mots, entendre ce qui est dit au travers du non-dit, de la posture physique, du comportement de l'enfant. Mon intervention se situe sur la façon dont je vais acquérir « *une connaissance de l'enfant et non sur l'enfant* »⁵⁰. Pour se faire, il est important d'articuler les approches différentes de l'enfant et de sa difficulté en acceptant de penser ensemble à savoir conjuguer les différentes perceptions de chacun des membres de l'équipe éducative. Il va s'agir d'apporter mutuellement de la richesse par des points de vue différents parce qu'émis de places différentes et ceci afin de pouvoir déterminer l'aide la plus appropriée.

En terme d'attitude, j'ai dû effectuer « *une bascule en tant qu'enseignante car mon travail est un travail d'accompagnement* ». *Mon attention doit être focalisée sur ce que l'élève fait ici et maintenant dans toutes les dimensions de la personne.* »⁵¹ De même, j'ai beaucoup parlé de symptôme scolaire, ce sont les défenses que l'enfant a mis en place, mais le maître G va observer ce qui constitue ce symptôme, le prendre en compte, c'est l'objet de son intervention sans travailler dessus directement. Le dispositif de prévention est un des deux axes de mon travail. Il concerne des élèves en difficulté que l'enseignant de classe n'aurait pas perçu durant les premiers mois de l'année scolaire car c'est lorsqu'on focalise sur un travail dans un petit groupe qu'on repère ces élèves qui imitent les autres avec un tout petit décalage, non perceptible pour l'enseignant qui gère en continu une classe.

⁴⁷JJ Guillarmé, JJ.&Luciani, D. *la réussite de l'élève en difficulté*, tome 2 EAP 2007

⁴⁸Cours d'Isabelle Duhalde, responsable de l'option G

⁴⁹Ibid 48

⁵⁰Ibid 48

⁵¹Cours de Jacques Gaillard, formateur à l'IUFM

Je souhaiterais élargir le champ du dispositif préventif à tous les niveaux de l'école primaire, de la maternelle (dès la petite section) au cycle 3 par le biais d'ateliers philosophiques ou par une approche préventive autour des mythes et contes, afin d'approcher ces « enfants empêchés de penser »⁵² qu'il y a dans toute classe (à savoir 15 % d'élèves qui n'arrivent pas à accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux).

Enfin ce mémoire a été un véritable outil professionnalisant complémentaire de ma formation. Il est le socle de ma nouvelle identité professionnelle en m'aidant à éclaircir quelques unes de mes interrogations récurrentes à savoir que manque-t-il à cet enfant pour devenir élève ? Pourquoi cet enfant hyper adapté aux demandes scolaires n'arrive-t-il pas ?

Il m'a permis de formaliser un savoir-faire et un savoir-être. Je pense qu'il me reste et il me restera toujours des interrogations. L'intervention du maître G s'avère être un travail de questionnement permanent, de recherche d'hypothèses, d'explications, de doutes.

⁵²Boimare, S. (2008) *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod

Bibliographie

Ouvrages

- Barat, JC. *La rééducation à l'école*, Ed. A. Colin, 1990
- Bautier, E. *Apprendre à l'école Apprendre l'école, des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* 2^{ème} édition Chronique page 13 2008
- Boimare S. *l'enfant et la peur d'apprendre*, Ed Dunod, 2ème édition 2004
- Boimare S. *Ces enfants empêchés de penser* , Ed Dunod, 2008
- De la Monneraye, Y. *la parole rééducatrice*, Ed Dunod, 2ème édition, 2002
- Duval-Héraudet J. *une difficulté si ordinaire – Les écouter pour qu'ils apprennent* EAP 2001

Métra M. *la première rentrée* EAP 2000

Ouzoulias, R. *Les défis de l'école maternelle* in Retz , l'école maternelle aujourd'hui ; 1996

Ouvrages consultés

- Egron, B. *scolariser les élèves handicapés, mentaux ou psychiques* SCEREN 2010 art
Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins
- Gossot, B.& Roland, M-C., Roussel, M-P, *dictionnaire de pédagogie* ; Bordas 2000
- Guillarmé JJ *Ecouter l'enfant, aider l'élève – les outils de la réussite* Ed. Érès 2007
- JJ Guillarmé, JJ.&Luciani, D. *la réussite de l'élève en difficulté*, tome 2 EAP 2007
- Guillarmé JJ & Luciani D *Prévenir et éduquer Préparer la réussite à l'école : les nouveaux outils et méthodes de la prévention*, Ed EAP 2000
- Hervé, G. *Enfants en souffrance d'apprendre* ; L'Harmattan p 311; 2011

Articles, conférences

- Boimare S. *Elèves en difficulté : remettre la pédagogie en réflexion*, revue FSU-Snuipp n° 94, p 4 2011
- Bomey M J. *la notion d'élève « en difficulté »*, les cahiers de Beaumont n°69/70 1995
- Coudray, C & Ancillotti, JP. *l'analyse de pratique réflexive* article revue Expliciter n°28; 1999
- Darrault-Harris, I. *conditions et enjeux d'une prévention précoce* , Education enfantine n° 6 1999
- De la Monneraye Y, (2005) *de la difficulté d'apprendre, aider les élèves* article Cahiers

74/75, 1997

Gillig, JM. *prévenir plutôt que guérir* art Education Infantine du 6 février 1999

Leroy, M. *Prévention en moyenne section de maternelle : groupe d'aide à la maturation*,
Envie d'Ecole n° 56, page 6-7 ; 2008

Mouras M.J « les enfants en difficulté à l'école maternelle, collectif AFPS, congrès de
Bordeaux, 1989

Meirieu, P *Au-delà des grilles..., la liberté* : article, enfants turbulents : l'enfer est-il pavé
de bonnes préventions ERES p 172 à 184 ; 2008

Plaisance, J. *le conte comme médiation en rééducation*, in revue ERRE n°14 ; 2007

Textes officiels

Arrêté du 9/06/2008 J.O. Du 17/06/2008

Circulaire n° 2009-088 du 17-07-2009 *Adaptation et intégration scolaires* BO n° 31 du 27
août 2009

site internet

Bautier, E. « Lire et écrire pour penser et apprendre », document de recherche sur le site
internet de L'INRP : <http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/lec/bautier.html>

Darcos, X.&Bentolila, A. *la maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales ;*
(2007) www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/Bento-mater.pdf

Joly, M. & Laloux, C. *PROGRESSER et REUSSIR à l'école maternelle* ; inspection
académique Pas de Calais, 2011 Mission maternelle from [www.ac-lille.fr/ia62/...L-aide-
personnalisee-a-l-ecole-maternelle](http://www.ac-lille.fr/ia62/...L-aide-personnalisee-a-l-ecole-maternelle)

LODEHO, O. *la prévention à l'école : comment s'y risque-t-on ?* IUFM de la Réunion from
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expression/21/Lodeho.pdf>

Petit, N. rééducatrice en RASED *Qu'est-ce que la rééducation ?* site
internet :nathaliepetit.chez.com

Cours IUFM

- extraits de cours de Mme Duhalde, responsable d'option
- extraits de cours de M Gaillard, formateur IUFM

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 grilles d'observations

Annexe 2 Test de Boëhm
grille d'observation lors de la passage de l'épreuve

Annexe 3 présentation du protocole des trois tapis

Annexe 4 tableau du livre de E Bautier
« lever les ambiguïtés, rendre lisible l'école »

Annexe 5 Les capacités à devenir élève selon J.C. Barat
tableau de J. Duval Heraudet : capacités et préalables
requis par l'école pour qu'un élève s'inscrive d'une manière créative dans
la collectivité scolaire et pour qu'il apprenne.

GRILLE D'OBSERVATION EN MATERNELLE

Ecole : Classe de M..... date :

Enfant				
Items observés				
Développement psychomoteur				
Aspect général				
aisance corporelle : par rapport à un objet				
contrôle postural				
contrôle postural dans les déplacements				
Investissement de l'espace				
Latéralisation spontanée				
Motricité fine (tenue de l'outil scripteur et des ciseaux)				
Schéma corporel				
Tonus				
Langage				
Bagage : aisance de la parole (voca, syntaxe)				
aisance de l'articulation				
Communication : spontanéité dans l'expression verbale avec les pairs				
avec les adultes				
écoute des autres				
Mode d'expression infra-verbal (postures, gestuelle, mimiques)				
Utilisation du « je »				
Socialisation				
aisance par rapport aux pairs : (opposition, suivisme, construction, passivité, anxiété)				
aisance par rapport à l'adulte : (autonome, opposant, dépendant, anxieux, passif)				
aisance par rapport à la règle				
Consigne, tâche				
mobilisation et investissement dans la tâche				
autonomie dans la tâche				
utilisation de stratégies en adéquation avec les situations proposées				

ANALYSE DE LA PASSATION DES TESTS DE BOEHM (forme C)

Ecole maternelle V Hugo loon plage

Classe de grande section de Mme B

Concepts réussis à moins de 50%

Egal

Sautez (0 %)

Le moins (13%)

La plus large

Commence

Jamais

Au centre

Une paire

En arrière

Concepts réussis à moins de 60 %

A droite

Quelques mais pas beaucoup

A gauche

Avant que

Une partie

Quelques

autant

ANALYSE DE LA PASSATION DES TESTS DE BOEHM (forme C)

Ecole maternelle V Hugo loon plage

Classe de grande section de Mme B mardi 4 octobre 14 h

		latéralité	Tenue de l'outil	Repérage dans l'espace	Attitude face à une consigne collective	Commentaires et difficultés éventuelles
Lilou L 41/50 niveau 2+	25/07/2006	droite	ok	ok	ok	Mal assise Attitude positive d'élève
Chelsea D 29/50 niveau 3	11/08/2006	droite	Trois doigts	Aide au début	ok	Regarde plusieurs fois sur une camarade (manque de confiance)
Charlotte 25/50 niveau 3	31/12/2006	droite	ok	Aide à l'item 36	Ecoute et par moment ne fait rien	Mal assise, regarde autour d'elle Item 20 : semble décroche, joue avec son feutre entre les anneaux du classeur, ne fait rien
Lydie 33/50 niveau 3+	25/06/2006	droite	ok	ok	ok	Regarde souvent sur Jade, donc changement de place de Jade à l'item 30 Puis attitude positive d'élève A la correction décrochage à l'item 44 :
Alexandre 34/50 niveau 3+	22/06/2006	gauche	Tient avec feutre avec tout son poing	ok	ok	Au début parle sans arrêt, questionne, plusieurs rappels à l'ordre puis attitude positive d'élève (a du mal à se mettre au travail)
Jade 38/50 niveau 2	05/04/2006	gauche	ok			Manque de confiance, attend l'approbation de l'adulte au début puis réalise son travail correctement
Cléman 27/50 niveau 3	09/11/2006	D	3 doigts	difficultés	Ecoute assidûment en me regardant fixement dans les yeux	Lent, entoure la réponse à la deuxième consigne, regarde de temps en temps derrière lui
Stanilas 34/50 niveau 3+	09/07/2006	D	ok	ok		Attitude positive d'élève
Florianne 44/50 niveau 1	03/03/2006	D	3 doigts	ok		Regarde sur camarade de temps en temps
Sacha 24/50 niveau 3	10/04/2006	D	ok	ok		Dit la réponse par deux fois (peut-être pour se rassurer) : rappel à l'ordre et changement de place Puis travail correct

Marion 38/50 niveau 2	08/06/2006	Gauche	ok	ok		Attitude positive d'élève
41/50 niveau 2	27/06/2006	D	3 doigts	ok		Attitude positive d'élève

Passation le vendredi 7 octobre 2011 9 h 15

		latéralité	Tenue de l'outil	Repérage dans l'espace	Attitude face à une consigne collective	Commentaires et difficultés éventuelles
Noah 40/50 niveau 2	13/02/2006	droite	ok	ok	ok	Se retourne pour écrire sur la table du voisin Puis lève son classeur pour montrer les réponses à Hugo Changement de place Lent à entourer les réponses (entoure à la fin de la 2 ^{ème} consigne voir lors de l'autre exercice.)
Hugo 26/50 niveau 3	08/02/2006	droite	Trois doigts	ok	ok	Regarde plusieurs fois sur une camarade (manque de confiance) et attend approbation de l'avs ou enseignante (besoin d'être rassuré dans ses choix) Item 12 : se frotte les yeux Attitude positive d'élève
Yaël 25/50 niveau 3	05/01/2006	droite	ok	ok	ok	
Léonie 40/50 niveau 2	25/06/2006	droite	Trois doigts	ok	ok	Regards circulaires à plusieurs reprises Bouge des pieds, est vite distraite (il pleut...)
Lucie 46/50 niveau 1	12/03/2006	droite	Trois doigts	ok	ok	Attitude positive d'élève
Prescillia 41/50 niveau 2+	19/09/2006	droite	ok			Attitude positive d'élève
Mayline 34/50 niveau 3+	28/05/2006	D	3 doigts	difficiles	Au début entoure tous les dessins (reprise) Puis entoure sans attendre la fin de la consigne	Regarde sur camarade Est vite distraite (il pleut)
Léo 41/50 niveau 2+	26/04/2006	gauche	3 doigts	ok		Attitude positive d'élève Item 38 tape du pied
Vianney 38/50 niveau 2	24/06/2006	D	3 doigts	ok		Regarde sur camarade de temps en temps S'agite beaucoup, parle : « je ne sais pas »

Circonscription Dunkerque Grande-Synthe
Groupe scolaire Victor Hugo Ioon Plage

Classe de : GS de Mme B 06/10/2011

	Nom prénom	Né(e)	note	centile	groupe
1	Lucie	12/03/2006	46	92	1
2	Yaël	05/01/2006	45	90	1
3	Florianne	03/03/2006	44	88	1
4	Léo	26/04/2006	41	82	2+
5	Prescillia	19/09/2006	41	82	2+
6	Nohann	27/06/2006	41	82	2+
7	Lilou	25/07/2006	41	82	2+
8	Noah	13/02/2006	40	80	2
9	Kylvian	22/06/2006	40	80	2
10	Léonie	25/06/2006	40	80	2
11	Vianney	24/06/2006	38	76	2
12	Jade	22/06/2006	38	76	2
13	Marion	08/06/2006	38	76	2
14	Mayline	28/05/2006	34	68	3+
15	Alexandre	22/06/2006	34	68	3+
16	Stanilas	09/07/2006	34	68	3+
17	Lydie	25/06/2006	33	66	3+
18	Jessy	04/06/2006	30	60	3
19	Chelsea	11/08/2006	29	58	3
20	Cléman	09/11/2006	27	54	3
21	Hugo	08/02/2006	26	52	3
22	Charlotte	31/12/2006	25	50	3
23	Sacha	10/04/2006	24	48	3

LES 3 TAPIS

Méthode inspirée d'un livre :

Ecrire... une question de méthode ; 1^{ère} année cycle des apprentissages GS Maternelle
C. DEFRANCE R. GOILLARD Nathan

Méthode créée par J.M. Tison, C. Thierens, C. Bourlet, L. Boulet

Evaluation faite en début d'année pour les **GS (sept/oct)**, menée par les membres du **RASED** (psy, E et G ; 3 personnes dans l'idéal : 2 en prise de notes et 1 qui mène la séance du début à la fin.

Cette évaluation ou situation permet **de** :

- **donner des indications de comportement** face à la **tâche**, face à **l'écoute**, face à la **situation problème** à surmonter, face **aux regards des autres...**
- **donner des indications d'utilisation de la pensée** (stratégie, verbalisation, imaginaire, comparaison, symbolisme, changement de représentation mentale...)
- **de croiser les regards avec les enseignants** (les inviter à voir une séance et prévoir une concertation pour faire le bilan)

MATERIEL :**Pour le jeu**

- 4 coussins
- 4 cerceaux de différentes couleurs
- 2 grandes cordes
- 12 tapis (3 par enfant)
- Des patins à roulettes
- Des feutres, des feuilles, des crayons de bois

Pour l'enseignant

- 1 fiche élève
- 1 fiche récapitulative des élèves
- 1 protocole, 1 déroulement en A3

DEROULEMENT :

- Présentation
- Description du matériel
- Description de la situation
- 5 passations (ou traversée) ; description de la situation en mimant (pour écarter problèmes de compréhension) ; diversifier les consignes utilisées
- Verbalisation et Représentation du matériel, de la situation
- Dessiner un bonhomme (le plus beau, ne rien oublier)
- Nommer les couleurs
- Verbaliser les représentations

Remarques diverses:

- Pour la découverte des patins : faire verbaliser la façon de les mettre et de les utiliser, comment les utiliser (faire exprès de mal les mettre...) ; conclure que les 2 tapis sont des patins
- encourager les élèves souvent (relances éventuelles); quand c'est trop long : stratégie de l'hélicoptère pour traverser la rivière
- dire « tu » aux enfants (lors de la passation des consignes) afin qu'ils se sentent plus concernés
- A la fin, remettre les 3 tapis devant les coussins en évidence (pour aider à la représentation)
- pour le dessin, leur préciser que ce n'est pas la peine de dessiner les crocodiles ou les enfants et que l'on a le droit de regarder dans la salle
- dessiner bonhomme derrière la feuille + prénom (donner modèle si nécessaire)
- il faut compter environ **1 heure** par groupe

POINTS FORTS/ POINTS FAIBLES de la passation des 3 Tapis

POINTS FORTS

- Permet de changer le regard sur l'élève voire sur les élèves en général, que ce soit au niveau de l'enseignant de la classe que de chaque membre du RASED
- Permet de mettre en valeur, de comprendre les étapes indispensables à adopter avant de pouvoir entrer dans les apprentissages sereinement que ce soit du point de vue cognitif que du point de vue comportemental
- Permet de comprendre comment ajuster ses démarches, sa pédagogie, son attitude par rapport à l'enfant
- Permet de prendre conscience de l'importance des consignes : passation, diversité (orale, mimée, visuelle, en associant les 2, avec un support visuel ou pas...)
- Permet de trouver des moyens d'aider l'élève à la compréhension
- Permet d'adopter de vraies situations d'apprentissage : des situations problèmes
- Permet de montrer que l'imitation ne se définit pas exclusivement comme une tricherie, un interdit ; et que c'est une étape nécessaire au développement de l'enfant, que ça sert le plus souvent à rassurer...
- Permet un travail d'équipe en Réseau : croisement des regards, aide mutuelle à l'observation, enrichissement mutuel
- Permet d'observer autrement l'élève, notamment devant une situation problème, une situation « originale »
- Permet de mieux repérer les difficultés et les zones d'aisance : dans les changements de situation, à l'écrit, à l'oral, dans l'action motrice, l'écoute, la concentration, la représentation, le changement de représentation mentale, l'attitude face à la difficulté...
- Permet de placer les élèves dans des situations diverses

POINTS FAIBLES

- la passation est longue (même si diversifiée): au moins 1 heure et qu'il faut éviter d'interrompre
- ça demande des moyens humains importants (au moins 3) pour la passation et la prise de notes intense
- il faut du matériel approprié ; notamment un nombre important de tapis (au minimum 12 tapis identiques)
- il faut une salle assez grande et si possible « non passante »
- la rédaction du bilan demande un travail important
- c'est difficile de faire passer cette évaluation dans toutes les écoles
- cette évaluation ne doit pas servir exclusivement de support à la Demande d'aide (élèves fichés); les enseignants doivent au contraire se servir de cette expérience pour mieux observer leurs élèves en classe ; il faut prendre du recul par rapport à cette évaluation qui s'est faite à un moment donné, dans un endroit donné, par des personnes peu connues ; sur une situation inhabituelle qui peut déstabiliser certains enfants.

Attention : les fiches individuelles d'observation servent de support mais il est conseillé de les personnaliser au fur et à mesure afin de mieux se les approprier ! Ce n'est pas un modèle ! Même chose pour les bilans.

L'utilisation du « je » pendant la passation des consignes pose question à l'équipe du RASED et peut faire débat.

Protocole 3 tapis

• INTRO

- Accueil des enfants, les faire asseoir sur les coussins
- Présentation des adultes
- Présentation des enfants : nom, prénom, âge, date de naissance
- On est venu faire un jeu, on a préparé du matériel : faire nommer les cordes, les coussins, les cerceaux.
- Moi je suis au milieu, je suis dans la rivière ; qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce qu'il y a dedans ? laisser verbaliser.
- Pour jouer, il faut que tu réussisses à traverser la rivière pour aller dans ton cerceau ; couleur du cerceau à faire nommer par chaque enfant.
- Comment faire pour traverser la rivière ? laisser dire : pont, bateau, nager...
- C'est impossible car il y a des crocodiles dans la rivière !!! on fait semblant, le crocodile c'est moi !!! et « l'observateur » aussi ! faire semblant des croquer les enfants, montrer qu'il n'y a pas de danger.
- Seulement, pour traverser la rivière, on a des tapis, des tapis magiques. On peut monter dessus et on est protégé des crocodiles. Il faut faire attention à ses pieds et à ses mains. faire semblant de croquer pieds/mains, redire que c'est pour de faux.

• 1ère traversée : LIBRE

- Distribution des tapis, comptage, 1.2.3. posé devant chaque enfant.
- Et maintenant, tu peux jouer ! laisser faire, féliciter, faire faire le retour
- A la fin, reprendre un tapis à chacun

• 2ème traversée :

- On va trouver une nouvelle façon de traverser la rivière. Montrer les patins
- Qu'est-ce que c'est ? comment on s'en sert ? devant/derrière, endroit/envers, dessus, les attacher... et maintenant comment je fais ? faire glisser, avancer
- Enlever les patins. Il n'y a pas assez de patins pour le monde. Les tapis sont magiques, ce sont les patins.
- Tu peux jouer comme tout à l'heure, traverser la rivière comme avec les patins. Attention au crocodile !!!

- **3 ème traversée : MODELE VERBAL**

- Nouveau jeu, toujours avec 2 tapis
- Explication orale, bras croisés : écoute bien comment tu vas traverser : tu poses les tapis devant toi ; tu te retournes, tu ramasses le tapis qui est derrière, tu le poses devant et tu avances. (x 2) ; si tu fais du patin tu as perdu !
- A la fin, redonner le troisième tapis.

- **4 ème traversée : MIME**

- Je vais te faire un mime pour t'aider à traverser la rivière. Est-ce que tu sais ce que c'est un mime ? On joue à faire semblant. Là, je ne suis plus dans la rivière. Mime du foot, les enfants trouvent, refaire le même mime en faisant expliciter tous les mouvements. C'était pour du faux, je n'avais pas de ballon mais tu as quand même compris grâce aux gestes.
- Deuxième mime : pleurer, boire...
- Maintenant regarde, je vais mimer pour t'aider à traverser la rivière et toi tu vas le faire en vrai. Mimer tout l'aller avec les 3 tapis. Tu peux traverser.

- **5ème traversée : VISUEL+VERBAL**

- Même chose en mimant et en verbalisant (avec les 3 tapis). Tu poses les 3 tapis devant toi et tu avances ; tu te retournes, tu ramasses le tapis qui est derrière toi ; tu avances et tu le poses devant toi. (le dire et le faire autant de fois pour arriver dans 1 cerceau)

- **FIN DU JEU**

- Replacer les 3 tapis devant chaque enfant
- On va s'asseoir à la table
- Vérification des couleurs individuellement
- Récapitulatif du matériel utilisé pour jouer : « le vrai », combien ? 4 cerceaux, 4 coussins, 2 cordes et 12 tapis (faire verbaliser)
- On dessine pareil que dans la salle, on ne fait pas les crocodiles, ni les enfants
- Dessin du bonhomme au crayon de bois
- Ecriture du prénom
- Viens apporter ton dessin, dis moi ce que tu as dessiné (faire verbaliser la représentation, le bonhomme, le prénom)

Lever les ambiguïtés, rendre lisible

	Apprentissages	Situations	Pratiques langagières
Rendre lisible le milieu institutionnel, « école »	<p>Apprendre l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'arrivée en classe; - la scolarisation de situations familiales; - la forme scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des rituels pour apprendre le cadre scolaire : l'appel. - Des situations pour apprendre une socialisation scolaire : la collation. - Des situations pour apprendre l'objet du travail. 	<ul style="list-style-type: none"> - D'une pratique langagière familière « coucou » à une pratique langagière scolaire « présent ». - Des mises en mots construisant un cadre de socialisation scolaire. - Dire l'objet du travail, - Dire la différence entre les moments pour apprendre et ceux pour évaluer.
Rendre lisible l'activité de pensée, de réflexion nécessaire pour apprendre à l'école.	<p>Apprendre à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compter; - mettre en relation et généraliser; - référer, mettre en relation, confronter des manières de penser et de dire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des situations problèmes : le comptage de perles. - Dire le monde, parler les objets : la transformation de la matière. - Recréer un texte pour entrer dans la culture de l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mise en mots pour distinguer. - La mise en mots pour mettre en relation et construire une généralisation. - L'appropriation des mots d'un autre pour recréer du sens collectivement au message de l'auteur.

Source : Bautier, E. « *Apprendre à l'école Apprendre l'école*
Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle »
 Chronique sociale page 247 , 2008

ANNEXE 5

J.C. Barat, dans son livre « la rééducation à l'école » distingue les conditions suivantes pour permettre à l'enfant d'affronter les apprentissages :

- **la capacité à être seul**, c'est-à-dire la capacité à vivre dans un état de liberté intérieure, d'être soi-même, d'exister sans avoir besoin de la présence constante de l'adulte. C'est dans le contexte des soins maternels, avec la mère « suffisamment bonne », que l'enfant acquiert un sentiment de sécurité affective, élabore son monde interne sur la base d'un narcissisme solide, qui va lui permettre peu à peu de s'orienter vers d'autres objets (que sa mère) en avançant sans crainte. L'enfant développe sa capacité à penser, et plus tard à travailler seul. Selon J.C. Barat, la capacité à être seul est la conditions majeure aux apprentissages, dont les autres découlent. « *Elle est acquise lorsque le sujet peut poursuivre sa propre activité avec un minimum de plaisir qui permet le maintien de cette activité* »
- **La curiosité** : « *c'est l'intérêt pour la chose cachée* ». Ce désir d'apprendre naît d'une insatisfaction, d'un manque, à la manière de la mère qui fait attendre son bébé. « *le paradoxe est que pour inciter l'enfant à être actif, à comprendre et à apprendre, il faille mobiliser en lui l'attrait primitif pour ce qu'il n'avait pas le droit de voir* »; L'enfant va disposer d'une énergie pour investir des objets extérieurs à lui, pour pouvoir construire les préalables et les capacités nécessaires aux apprentissages, donner du sens à ce qu'il fait et ce qu'il apprend.
- **La capacité de représentation**, consiste à mémoriser sous forme d'images mentales des perceptions provenant du psychisme, du corps propre, ou du monde réel extérieur ; ces images stockées constituent le souvenir et permettent de relier le dehors au dedans par les identités qu'elles établissent. » (symbolisation, conceptualisation, donner du sens et de la cohérence) C'est la capacité à produire une image mentale de l'objet pendant son absence, et la capacité à le symboliser par un signe.
- **La capacité à différer son plaisir**, c'est le principe de réalité. Appliquer et respecter les règles, être patient. Il s'agit de ne plus être dans l'immédiateté. Cela suppose d'accepter la frustration, le manque et donc supporter l'attente ; cette capacité est liée à celle de la représentation. L'accès aux images mentales, au langage, évite la décharge pulsionnelle et le passage à l'acte, s'intercale comme un détour satisfaisant;
- **La capacité à s'identifier au lecteur** : s'approprier le « pouvoir » de lire, ajustement de la distance avec le lecteur. L'enfant s'identifie d'abord à ses parents, sa famille proche et peu à peu aux adultes de l'école et notamment son enseignant. Ils peuvent se révéler des stimulateurs qui amèneront l'enfant à se mobiliser pour s'approprier ce qu'il leur convoite. Mais pour cela, il faut que chacun puisse être accessible dans une distance affective et physique adéquate;
- **la capacité d'accepter que la pensée d'un autre interfère sur la sienne**, « *c'est accepter de se laisser pénétrer par la pensée de cet adulte et par ses exigences.* » C'est la capacité à accepter de l'aide, des conseils donc des représentations différentes des siennes. C'est accepter en somme de perdre de sa toute puissance sans se sentir menacé pour autant, c'est se confronter au principe de réalité;

Etre capable de (d')	Préalables	Besoins	Difficultés
<p>5. évoquer des signes, de manipuler des symboles, des codes.</p>	<p>est "séparé"</p> <p>■ fait fonctionner et articule <i>seulement</i> registre <i>imaginatoire</i> et registre <i>symbolique</i></p> <p>→ peut jouer en utilisant différentes formes de symbolisme</p> <p>→ peut concevoir et utiliser un espace, des objets transitionnels</p> <p>→ a intégré le fonctionnement du symbolique et des processus secondaires</p> <p>→ peut représenter la frustration, l'absence, le manque, la perte, la séparation, ses émotions, son anxiété, ses préoccupations</p> <p>→ maîtrise la langue orale, parole et langage</p> <p>→ est inscrit dans des relations symbolisées, triangulaires</p> <p>- avec les personnes</p> <p>- avec les objets</p> <p>→ est capable de manipuler des signes et des symboles, des codes</p> <p>→ a accès à l'abstraction</p> <p>■ a construit des repères <i>identitaires</i></p> <p>→ a pris conscience de soi</p> <p>→ accepte et utilise l'inscription, la trace</p> <p>→ reconnaît l'altérité, les différences</p> <p>→ a intégré son identité sexuelle</p> <p>→ a dépassé le conflit œdipien</p>	<p>■ avoir développé au sein de sa famille son intérêt pour le langage écrit et l'abstraction.</p> <p>■ être sensibilisé à considérés comme sources de pouvoir</p> <p>■ utilisation du langage pour l'expression de soi et de ses sentiments</p> <p>■ ressentir l'accord entre les valeurs de la famille et les valeurs scolaires</p> <p>■ "modèle cognitif" qui prépare à la culture scolaire</p> <p>■ être stimulé par l'environnement par son questionnement</p> <p>■ avoir compris son histoire</p>	<p>■ écart trop grand entre "habitus" ou "modèle cognitif" familial et celui de l'école</p> <p>→ forte désillusion</p> <p>→ refus silencieux</p> <p>→ fuite agitée</p> <p>→ attitudes dépressives</p> <p>■ pensée encombrée par des problèmes familiaux</p>
<p>6. pouvoir réaliser des opérations mentales</p>	<p>est "séparé"</p> <p>→ peut se soustraire à la présence concrète de l'autre, des objets autonomes (peut différencier moi/non moi, moi/objets extérieurs, point de vue personnel et point de vue d'autrui, activité personnelle et transformations de l'objet)</p> <p>■ fait fonctionner et articule <i>seulement</i> les registres <i>imaginatoire</i> et <i>symbolique</i>, fait <i>intervenir</i> les processus <i>secondaires</i></p> <p>→ peut anticiper.</p> <p>→ peut évoquer un objet absent en pensée, en mémoire sous forme d'image mentale</p> <p>→ peut manier les représentations</p> <p>→ peut faire intervenir l'affectivité et l'imaginatoire dans les jeux d'imitation, de "faire semblant", dans les mises en scène, les histoires</p> <p>→ exerce ses possibilités de représentation dans différents registres (corporel, graphique, langagier)</p> <p>→ peut donner du sens</p> <p>→ peut créer</p> <p>→ peut faire intervenir le principe de réalité</p> <p>→ a dépassé un fonctionnement intellectuel égocentrique</p> <p>→ peut se décentrer de son acte</p> <p>→ est capable de réaliser des <i>opérations concrètes</i> lors de l'entrée au CP</p> <p>- a acquis les invariants (quantité, longueur), les conservations</p> <p>- classifications</p> <p>- opérations numériques additives et multiplicatives</p> <p>→ manipule des codes</p> <p>→ a intégré le système symbolique</p> <p>→ accepte des règles extérieures à lui</p> <p>→ est capable de délibération interne : de penser, raisonner, juger</p> <p>■ a construit des repères <i>identitaires</i></p> <p>→ a le sentiment de sa propre continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique</p>	<p>■ avoir pu expérimenter</p> <p>■ manipuler</p> <p>■représenter</p>	<p>■ pensée encombrée par des problèmes familiaux</p>

Etre capable de (d')	Préalables	Besoins	Difficultés
<p>7. connaître et maîtriser son corps, le situer dans l'espace</p>	<p>est "séparé"</p> <p>→ peut limiter, s'identifier et nouer des relations sociales symbolisées</p> <p>■ fait fonctionner et articule <i>seulement</i> registre <i>imaginatoire</i> et registre <i>symbolique</i></p> <p>→ a construit une image du corps cohérente, suffisamment unifiée.</p> <p>→ située dans l'espace</p> <p>→ peut représenter symboliser, élaborer, les émotions, les excitations pulsionnelles</p> <p>■ a construit des repères <i>identitaires</i></p> <p>→ a le sentiment de sa propre continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique</p> <p>→ peut s'affirmer comme sujet distinct, différencié</p> <p>■ "habile son corps"</p> <p>→ a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens</p>	<p>■ être en sécurité</p> <p>■ disposer de l'intégrité corporelle</p> <p>■ disposer de son énergie</p> <p>■ avoir pu être actif</p> <p>→ avoir pu prendre des initiatives</p> <p>- dans ses expériences motrices, sensorielles, dans ses relations (besoin de création, de production, de réalisation)</p>	<p>■ inhibition ou décharges motrices</p> <p>■ excitations pulsionnelles trop importantes</p>
<p>8. attention et concentration</p>	<p>s'est constitué un pare-excitation</p> <p>→ peut se mettre en position "passive", réceptive</p> <p>→ est libéré des désirs liés au conflit œdipien</p> <p>→ a apporté ses réponses aux grandes questions concernant l'origine et la mort</p>	<p>■ être en sécurité</p> <p>■ disposer de l'intégrité corporelle</p> <p>■ disposer de son énergie</p> <p>■ avoir pu être actif</p> <p>→ avoir pu prendre des initiatives</p> <p>- dans ses expériences motrices, sensorielles, dans ses relations (besoin de création, de production, de réalisation)</p>	<p>■ assimilation abusive</p> <p>activité = vie</p> <p>inactivité = mort</p> <p>→ hyperkinésie</p> <p>→ logorrhée</p> <p>→ pensées insuffisamment intériorisées (castration œdipienne non élaborée, non assumée)</p> <p>■ non-passage des processus primaires aux secondaires</p>
<p>9. coopérer, reconnaître l'autre, l'écouter, le respecter</p>	<p>est "séparé"</p> <p>→ est individualisé, "séparé"</p> <p>→ se situe socialement grâce au dépassement de l'Œdipe</p> <p>■ fait fonctionner et articule <i>seulement</i> registre <i>imaginatoire</i> et registre <i>symbolique</i></p> <p>→ a élaboré le conflit œdipien</p> <p>→ est inscrit dans des relations triangulaires (ou symbolisées), situe l'objet d'apprentissage ou la question débattue comme objet tiers</p> <p>→ peut échanger, confronter des points de vue différents</p> <p>→ régule les agrès du Moi par l'intervention du Surmoi</p> <p>→ peut sublimer son agressivité</p> <p>→ anticipe les conséquences de ses actes</p> <p>■ a construit des repères <i>identitaires</i></p> <p>→ a intégré la différence des sexes, son identité sexuelle</p> <p>→ a répondu et s'est en partie détaché des grandes questions concernant la vie, les origines, la mort</p> <p>→ a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens</p> <p>→ se conçoit lui-même comme un élève inscrit dans la collectivité scolaire</p>	<p>■ bénéficier d'une sécurité affective et sociale importante</p> <p>■ bénéficier des conditions pour le faire : pose et maintien d'un cadre explicite garantissant : - la parole - la communication - l'écoute - le non jugement</p>	<p>■ sécurité affective et sociale importante</p> <p>■ bénéficier des conditions pour le faire : pose et maintien d'un cadre explicite garantissant : - la parole - la communication - l'écoute - le non jugement</p>

Annexe 10

Capacités et préalables requis par l'école pour qu'un élève s'inscrive d'une manière créative dans la collectivité scolaire et pour qu'il apprenne			
Etre capable de (d')	Préalables	Besoins	Difficultés
<p>1. attendre, accepter le différé des apprentissages, la perte, le manque.</p>	<ul style="list-style-type: none"> est "séparé" accepte l'attente, le différé accepte de remettre en question ses savoirs actuels accepte le doute, le risque, l'incertitude, l'inattendu, le changement est séparé du désir maternel articule processus primaires et processus secondaires et peut élaborer les différentes séparations. tient compte de la réalité tolère et élabore la frustration, ses manques, la perte, ses limites accepte le détour se repère dans le temps peut se décentrer a construit des repères identitaires connaît quelque chose de son désir a le sentiment de sa propre continuité dans le temps, de son intégrité corporelle et psychique a élaboré et dépassé le conflit œdipien, la névrose infantile, intégré et élaboré la castration symbolique a la conviction de se réaliser par l'action et par le savoir a construit une image de soi, une estime de soi et une confiance en soi suffisantes peut s'identifier à des adultes, à des pairs 	<ul style="list-style-type: none"> espérer une prime de plaisir bénéficier d'une sécurité affective et sociale importante bénéficier d'un lien social suffisamment bon être accueilli dans un environnement qui propose un contrat narcissique réalisable, qui vous fait confiance, capable et désireux d'y arriver. (alliance minimale) disposer de repères identitaires et se soutenir de la qualité de la relation avec des adultes tutélaires, complices, inscrits dans le monde culturel qui témoignent qui invitent qui accompagnent qui gratifient qui reconnaissent la personne ses réussites (besoin d'estime des autres) (MASLOW) 	<ul style="list-style-type: none"> insécurité difficultés d'élaboration, de symbolisation difficultés identitaires
<p>2. travailler et de penser seul.</p>	<ul style="list-style-type: none"> est "séparé" fait la différence so/non soi a expérimenté "la capacité d'être seul" au sein de sa famille est séparé du désir maternel peut se soustraire à la présence concrète de l'autre, des objets peut supporter la solitude dans une situation problématique accepte le détour fait fonctionner et articule les registres imaginaire et symbolique et peut élaborer les différentes opérations de séparation s'est constitué un «accompagnement interne» peut construire des images mentales, peut conserver l'autre et les objets en pensée, en mémoire, peut les représenter en leur absence a construit des repères identitaires connaît quelque chose de son désir 	<ul style="list-style-type: none"> ceux liés à la séparation disposer d'un équilibre externe et interne suffisant se sentir "en alliance minimale avec quelqu'un" détayage puis désétayage par des adultes fiables 	<ul style="list-style-type: none"> angoisse liée à la séparation sentiments dépressifs d'incomplétude d'incapacité d'incompétence Symptômes : agitation motrice excessive expression du mal-être de l'enfant demandes excessives adressées à l'adulte

Etre capable de (d')	Préalables	Besoins	Difficultés
<p>3. anticiper</p>	<ul style="list-style-type: none"> est "séparé" tolère l'attente fait fonctionner et articule supplément registre imaginaire et registre symbolique. Peut faire intervenir les processus secondaires peut se projeter dans le temps se représente une situation future en tenant compte du principe de réalité peut sublimer son agressivité a construit des repères identitaires désire vivre, grandir, accroître son pouvoir a construit la conscience de soi, la confiance en ses possibilités, un narcissisme suffisant a construit un Surmoi suffisamment souple qui régule les poussées pulsionnelles et le Moi 	<ul style="list-style-type: none"> bénéficier d'une sécurité affective et sociale importante ceux qui permettent de tolérer l'attente être disponible relativement déchargé du passé disposer de ses capacités psychiques et de sa pensée être disponible dans le présent disposer d'une énergie pulsionnelle suffisamment libre avoir pu réaliser suffisamment d'expériences satisfaisantes qui confortent son narcissisme attendre du plaisir 	<ul style="list-style-type: none"> présent trop encombré trop d'incertitudes, concernant le présent et/ou l'avenir blessures narcissiques non élaborées passé non élabo l'histoire personnelle n'a pas de sens
<p>4. connaître et respecter les règles</p>	<ul style="list-style-type: none"> est "séparé", individu est séparé du désir de la mère reconnaît l'altérité, la différence, les ressemblances fait fonctionner le registre symbolique est passé du symbolique au symbolique a intégré les processus secondaires régule les agir du Moi par l'intervention du Surmoi peut sublimer son agressivité anticipe les conséquences de ses actes a inscrit son histoire dans le temps, en lui donnant sens a construit des repères identitaires a intégré la loi d'inscription dans une filiation, dans les générations a assumé sa castration symbolique, peut élaborer ses limites, ses manques, ses possibilités accepte la différence entre le pouvoir et le vouloir préalables 	<ul style="list-style-type: none"> besoin d'être accompagné par un adulte médiateur du "monde culturel" être reconnu et rencontré, là où l'on est dans son existence dans ses besoins (besoin de transitionnalité) Il faut être écolier (inscrit dans des relations sociales) pour pouvoir être élève (apprenant) 	<ul style="list-style-type: none"> fixation à des relations symbiotiques imaginaires fixation à l'illusion de "toute-puissance" enfants qui ne sont pas prêts à entrer dans la collectivité scolaire enfants dont la pensée et l'énergie ne sont pas disponibles demandes affectives immenses projections massives dépendance agitation instabilité agressivité

Etre capable de (d')	Préalables	Besoins	Difficultés
10. se mettre en projet d'apprentissage	<p>→ peut articuler identité privée et identité sociale</p> <p>→ a conscience et assume d'être le même et d'être en même temps différent des autres (articule <i>idem</i> et <i>ipse</i>).</p> <p>■ est "séparé"</p> <p>→ est capable d'attendre, de différer</p> <p>→ a élaboré la séparation et le manque</p> <p>■ fait fonctionner et articule simplement registre imaginaire et registre symbolique</p> <p>→ est capable d'articuler désir, manque et projet d'apprentissage</p> <p>→ a construit les capacités nécessaires pour pouvoir anticiper</p> <p>→ peut raisonner de manière hypothético-déductive</p> <p>→ peut reconnaître et situer sa propre histoire dans une filiation, une généalogie.</p> <p>→ s'inscrit dans le passé, le présent et le futur</p> <p>■ a construit des repères identitaires</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. peut inscrire son histoire dans le temps 2. confronte le projet personnel au principe de réalité 3. désire savoir, désire apprendre 4. désire accroître sa maîtrise sur les objets, sur le monde, sur soi-même 5. est capable de manifester de la "volonté" 6. désire se construire par l'appropriation du savoir 7. donne du sens au monde, à son expérience, à sa propre histoire 8. connaît quelque chose de son désir 9. a suffisamment élaboré l'expérience passée 10. est relativement dégagé du passé et disponible dans le présent <p><i>L'articulation souple entre les registres imaginaire et symbolique permet de penser et d'apprendre.</i></p> <p><i>Pour devenir un élève et un écolier, il faut savoir qui on est, avoir compris son histoire et l'avoir inscrite dans le temps.</i></p>	<p>■ disposer de la disponibilité psychique</p> <p>■ disposer de l'énergie nécessaire</p> <p>■ disposer d'un minimum de choix et de liberté</p> <p>■ bénéficier de : l'accompagnement de quelqu'un qui vous fait confiance ("alliance minimale avec quelqu'un")</p> <p>d'un "contrat narcissique" de "l'estime des autres" des conditions de la "transitionnalité"</p>	<p>concernent principalement l'inscription du sujet dans le temps, et sa non disponibilité psychique.</p>